



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**

FACULTAD DE JURISPRUDENCIA, CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICAS

CARRERA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

TEMA:

**Influencia de las Experiencias de Vida de los y las estudiantes en sus
Prácticas Pre-profesionales de Último Año.**

AUTORA:

Molina Palacios, Lucy Estefanía

Trabajo de titulación previo a la obtención del grado de

LICENCIADA EN TRABAJO SOCIAL

TUTORA:

Quevedo Terán, Ana Maritza

Guayaquil, Ecuador

15 de marzo del 2017



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE JURISPRUDENCIA, CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICAS

CARRERA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

CERTIFICACIÓN

Certificamos que el presente trabajo de titulación, fue realizado en su totalidad por **Lucy Estefanía Molina Palacios**, como requerimiento para la obtención del Título de **Licenciada en Trabajo Social**.

TUTORA

f. _____

Mg. Ana Maritza Quevedo Terán

DIRECTOR DE LA CARRERA

f. _____

Mg. Sandra Jamina Mendoza Vera

Guayaquil, a los 15 días del mes de marzo del año 2017



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE JURISPRUDENCIA, CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICAS

CARRERA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Yo, **Molina Palacios, Lucy Estefanía**

DECLARO QUE:

El Trabajo de Titulación, Influencia de las Experiencias de Vida de los y las estudiantes en sus Prácticas Pre-profesionales de Último Año, previo a la obtención del Título de Licenciada en Trabajo Social, ha sido desarrollado respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan en el documento, cuyas fuentes se incorporan en las referencias o bibliografías. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance del Trabajo de Titulación referido.

Guayaquil, a los 15 días del mes de marzo del año 2017

LA AUTORA

f. _____

Molina Palacios, Lucy Estefanía



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE JURISPRUDENCIA, CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICAS

CARRERA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

AUTORIZACIÓN

Yo, **Molina Palacios, Lucy Estefanía**

Autorizo a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil a la **publicación** en la biblioteca de la institución del Trabajo de Titulación, **Influencia de las Experiencias de Vida de los y las estudiantes en sus Prácticas Pre-profesionales de Último Año**, cuyo contenido, ideas y criterios son de mi exclusiva responsabilidad y total autoría.

Guayaquil, a los 15 días del mes de marzo del año 2017

LA AUTORA:

f. _____

Molina Palacios, Lucy Estefanía



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**

FACULTAD DE JURISPRUDENCIA, CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICAS

CARRERA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

TRIBUNAL DE SUSTENTACIÓN

f. _____

Ana Maritza Quevedo Terán

TUTORA

f. _____

Sandra Jamina Mendoza Vera

DIRECTORA DE CARRERA

f. _____

Cecilia Condo Tamayo

DOCENTE DE LA CARRERA

f. _____

Paola Mejía Ospina

DOCENTE DE LA CARRERA



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

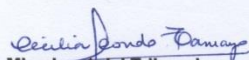
FACULTAD FACULTAD DE JURISPRUDENCIA Y CIENCIAS SOCIALES Y POLITICAS
CARRERA TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO
PERIODO UTE B-2016

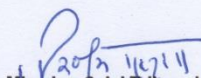
**ACTA DE TRIBUNAL DE SUSTENTACIÓN
TRABAJO DE TITULACIÓN**

El Tribunal de Sustentación ha escuchado y evaluado el Trabajo de Titulación denominado "INFLUENCIA DE LAS EXPERIENCIAS DE VIDA DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL EN SUS PRACTICAS PRE-PROFESIONALES DE ÚLTIMO AÑO.", elaborado por el/la estudiante LUCY ESTEFANIA MOLINA PALACIOS, obteniendo el siguiente resultado:

Nombre del Docente-tutor	Nombres de los miembros del Tribunal de sustentación		
ANA MARITZA QUEVEDO TERAN	CECILIA CONDO TAMAYO	PAOLA XIMENA MEJIA OSPINA	SANDRA JAMINA MENDOZA VERA
Etapas de ejecución del proceso e Informe final			
10 / 10	10.00 / 10	10.00 / 10	10.00 / 10
	Total: 20 %	Total: 40 %	Total: 40 %
Parcial: 70 %	Parcial: 30 %		
Nota final ponderada del trabajo de título:	10.00 / 10		

Para constancia de lo cual los abajo firmantes certificamos.


Miembro 1 del Tribunal


Miembro 2 del Tribunal


Oponente


Docente Tutor

Urkund Analysis Result

Analysed Document: Tesis 11feb17.docx (D25651447)
Submitted: 2017-02-11 22:19:00
Submitted By: lempalacios@gmail.com
Significance: 0 %

Sources included in the report:

Instances where selected sources appear:

0

Agradecimiento

A Dios, porque cuando le pedí que me guiara a una carrera que me hiciera feliz, me llevó justo a Trabajo Social; porque a lo largo de mi vida me ha dado más de lo que he pedido y por rodearme de personas que hicieron posible el cumplimiento de este sueño.

A mi madre, padre, hermanos y sobrinos por acompañarme a lo largo de mi formación profesional, por su cariño incondicional, por creer en mí y por heredarme creencias que se soportan en valores.

A las Mgs. Ana Quevedo Terán y Cecilia Condo Tamayo, por ser del tipo de docentes que se entregan a esta labor, que dan más de lo que se espera con el único fin de formar profesionales comprometidos-as con el desarrollo humano, por compartir sus conocimientos con sus estudiantes y por enseñarnos que, aunque seamos un grano de arena en el mar, podemos transformar realidades.

A los-as participantes del presente estudio, porque no repararon en compartir sus experiencias de vida y sus momentos de dolor. Sin ustedes el presente estudio no existiría.

A Denisse González, Gigi, Eduardo y María José López porque de diversas maneras contribuyeron en la elaboración del presente.

A las familias que cada semana nos abrían sus puertas y sus vidas, que confiaron en el/las estudiantes que acudíamos a sus hogares y comunidad para hacer intervención profesional y que nos permitieron acompañarlos-as en la ejecución de los planes de intervención propuestos.

Dedicatoria

A mi abuela Susana por su infinita fe en la familia.

A mi madre por enseñarme todo lo que se sobre la vida y por cuidarme y quererme incluso en los momentos más difíciles. A Julia, Guillermo, Santiago, María José y Carlos por acompañarme a lo largo del camino y por creer en mí.

A Karen y Génesis, mis chiquitas preciosas, por permitirme crecer a su lado, por formar parte de mi familia y por ser un ejemplo de valentía y tenacidad.

ÍNDICE

Capítulo I: Planteamiento del Problema	11
1.1. Antecedentes del Problema.....	14
1.2. Definición del Problema de investigación.....	19
1.3. Problematización	21
1.4. Preguntas de investigación.....	25
1.5. Objetivos.....	25
Objetivo General.....	26
Objetivos Específicos.....	26
1.6. Justificación	26
Capítulo II: Referentes Teórico-Conceptual.....	33
Referente Teórico	33
Interaccionismo Simbólico	33
Teoría Sistémica	41
La causalidad circular	45
Referente Conceptual.....	47
Construcción del Self	47
Otredad.....	50
Comunicación	52
La familia	55
Trabajo Social como profesión.....	58
Práctica de Trabajo Social	60
La Supervisión.....	63
Referente Normativo.....	65
✓ Capítulo III: Metodología de la investigación.....	68
• Enfoque de investigación.....	68
• Nivel de investigación.....	69
• Universo, Muestra y muestreo.....	70
• Formas de recolección de la información	71
✓ Capítulo IV: Resultados de la investigación.....	73
4.1 Historia de Vida.....	73
4.1.1 Emma “La vida a veces es azúcar y otras veces hiel”	73
4.1.2 Teresa “La familia es el apoyo, es lo que te sostiene”	80

4.1.3	Macarena “Trabajo Social me enseñó a conocerme a mí misma”	85
4.1.4	Abel “La práctica me ayudó a vencer mis miedos”	91
4.2	Intervención en la práctica: Resonancias e influencias	97
4.2.1	El proceso de intervención en la práctica pre-profesional	97
4.2.1.1	Práctica Participante 2 Semestre A y B 2013	98
4.2.1.2	Práctica Participante 3 Semestre A y B 2014	100
4.2.1.3	Práctica Participantes 1 y 4 Semestre A y B 2015	101
4.2.2	La práctica pre-profesional y la construcción del Ser.....	103
4.2.3	Resonancias e influencias de la práctica y formas de afrontamiento (en torno a la familia, creencias).....	115
4.3	Supervisión de la práctica	122
4.3.1	Experiencia de supervisión de práctica	122
4.3.2	Relación Estudiante – supervisora	127
4.3.3	Elementos que deberían incorporarse en la supervisión.....	129
✓	Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones	131
	CONCLUSIONES	131
	RECOMENDACIONES.....	133
✓	Bibliografía.....	134
	Bibliografía	134
✓	Anexos.....	143

RESUMEN

El presente trabajo busca entender de qué forma, las experiencias de vida de los y las estudiantes influyen en sus prácticas de último año, estas prácticas tienen como objeto de intervención el sistema familiar y se realizaron durante los años 2013, 2014 y 2015. Se rescató la mirada de cuatro personas que vivieron la experiencia de práctica en los períodos antes señalados, y también de la supervisora de práctica. Los datos fueron recogidos y analizados con la finalidad de reconstruir la historia de vida de los participantes y la experiencia de práctica, para determinar cuáles fueron los elementos de su vida que pudieron generar resonancias, cómo influyeron las creencias familiares y cómo contribuyó la práctica en la construcción del ser; utilizando las bases teóricas de la sistémica y del interaccionismo simbólico. Entre los resultados más importantes de la presente investigación se puede señalar: los y las estudiantes construyen al otro como un ser que sufre, como un sujeto de derechos y como otro diferente. Existe coincidencia en que debería vivir un proceso de terapia que posibilite sostener emocionalmente a lo largo de la práctica. Afirman que, en algún momento de la práctica, reaccionaron de acuerdo a sus creencias sobre familia, lo que es ser hombre y mujer y sus creencias religiosas y sobre familia.

Palabras Claves: intervención profesional, práctica de Trabajo Social, Familia, interaccionismo simbólico, creencias, historia de vida.

ABSTRACT

This present work searches to understand in what way the life experiences of the students influence in their activities of last year, these have the family as main subject and were realized during 2013, 2014 and 2015. The thoughts of four people that lived this experience in the mentioned periods were collected and of the supervisor as well. Data was collected and analyzed with the purpose of rebuilding the history of life of the participants and the experience of the practice, determining which were the elements of their personal life that generated resonances, how they influenced family's beliefs y how it contributed in the construction of the being of the students; utilizing the systemic theory and symbolic interaction as reference. Among the most important results we can point: construction of another of the participants, who recognizes another as a being that suffer, as a subject of rights and as another different. The four participants coincide that the students should live a process of therapy that can hold them along the practice. Also, they state that in some moment of practice, reacted according to their beliefs of family, religion and roles of men and women in society.

Key words: professional intervention, practice of social work, family, symbolic interaction, beliefs, history of life.

INTRODUCCIÓN

Trabajo Social es una profesión cuyos fundamentos se sitúan en el otro. A lo largo de la historia las y los autores emblemáticos de esta disciplina han realizado esfuerzos por construir metodologías que sustenten su quehacer. El presente estudio nace de la necesidad de entender como la vida de las personas que se prepararon para ejercer esta profesión influyen en su práctica.

A lo largo de esta investigación encontrará los elementos teóricos bajo los cuales se analizará la vida de cuatro participantes que, en tres períodos diferentes, vivieron la práctica de último año de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. La misma tiene como sujetos de intervención a la familia.

Esta investigación evidencia como las experiencias de vida, creencias sobre familia y la construcción del self de las y el participante influyeron en su práctica y viceversa. También visibiliza lo que la supervisión de práctica logra en las y los estudiantes, tanto en su formación académica/profesional como en su vida personal; ya que es un espacio que no siempre tiene el reconocimiento académico que requiere.

La pregunta de investigación nació cuando la autora se encontraba realizando la práctica y logró ver como la dinámica y lo que sus compañeros veían en las familias con las que intervenían llegaba a mover sus emociones.

Desde la mirada de la autora, estudiar Trabajo Social representa comprometerse con una profesión que busca contribuir a la construcción de un mundo más justo y equitativo. Para ello, quienes ejerzan la profesión deben contar con los conocimientos necesarios, sin embargo, en la misma medida en que se piensa en el otro, las y los Trabajadores Sociales deben tener la capacidad de pensar en su vida, en aquello que los mueve y en trabajar

aquellos asuntos de su vida que le causan dolor. De esta manera, la intervención profesional guardará relación con la ética profesional.

Capítulo I

Planteamiento del Problema

1.1. Antecedentes del Problema

Desde la Teoría General de los Sistemas, uno de los elementos necesarios para hacer una lectura de la realidad es la totalidad, dicho principio “no solo se trata de la simple adición de las propiedades de sus partes o componentes” (Arnold & Osorio, 1998); es decir, para hacer una lectura de la realidad se requiere considerar a todos los sistemas y subsistemas que la conforman, entendiéndolos como un todo integrado.

Desde esta mirada, se puede entender que la sociedad puede ser concebida como un sistema. En el mismo, la familia representaría uno de los subsistemas que la conforman. Mirando desde la familia, ésta se convierte en un sistema en sí mismo, pues debe ser pensada y analizada desde el principio de totalidad, considerando, por tanto, que es mucho más que la mera suma de componentes.

Partiendo de esta premisa, se entiende además que, como muchos autores lo han afirmado, la familia es el espacio en el que las personas aprenden a relacionarse con los demás. Si a esto se le añade que las prácticas de último año de la carrera de Trabajo Social tienen como objeto de intervención al sistema familiar, resulta importante realizar una mirada de la familia de origen de las y los estudiantes de la carrera de Trabajo Social y Desarrollo Humano para comprender como influye su historia de vida en sus prácticas pre-profesionales de último año.

En Ecuador no se han realizado estudios que aborden esta temática. Sin embargo, en España existe una tesis doctoral, cuya autora sostiene que “es probable que el conocimiento de la propia historia, compartida en un grupo

pequeño, permita a los propios Trabajadores Sociales hacerse más conscientes, más adultos, más sólidos y más flexibles ante los dolores y las dificultades humanas” (Fombuena, 2011, pág. 488). Esta investigación cita algunos aportes de Ivan Boszomenyi-nagy, quien considera que uno de los elementos de las familias son las lealtades y la justicia, Nagy (1952) citado por (Ancelin, 2001), sostiene que la lealtad al interior de la familia “se compone de la unidad social que depende de la lealtad de los miembros del grupo, el cual grupo cuenta con la lealtad de sus miembros y de los pensamientos, las motivaciones de cada uno de los miembros como individuo”.

Por tanto, una de las conclusiones de este estudio es que algunas características de la historia de vida de las y los trabajadores sociales se relacionan con su intervención.

En otro estudio Fombuena se pregunta sobre la otredad desde la intervención de las y los profesionales de Trabajo Social, así mismo, sostiene que una de las razones que conduce a las personas a escoger esta profesión es la preocupación por el otro y cita a Nagy para definir que “esta preocupación por el otro es el resultado de un contexto relacional formado por el conjunto de todas las relaciones que ha mantenido una persona en el seno de su familia” (Fombuena, 2012); por lo tanto, se puede entender que dicho atributo –el de preocuparse por los otros– es una característica que se aprende desde la familia. En este sentido, resulta interesante realizar un análisis a estas relaciones propias de las familias de origen de las y los profesionales de Trabajo Social, para de esta manera reflexionar sobre la influencia de dichos sistemas en la praxis de estos y estas profesionales.

Por su parte Nagy (1994) sostiene que en cada familia se tejen lealtades invisibles, de generación en generación, y que son dichas lealtades las que, frecuentemente, guían a las personas durante su vida para ir “saldando cuentas” que en muchas ocasiones les han sido heredadas. Así este autor afirma lo siguiente: “Mientras que la estructuración de la lealtad está determinada por la historia del grupo, la justicia del orden humano y sus mitos, el alcance de las obligaciones de cada individuo y la forma de cumplirlas están

co-determinados por el complejo emocional de cada miembro en particular y por la posición que por sus méritos ocupa en el sistema multipersonal". (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1994)

Para definir las lealtades Nagy sostiene que "...La lealtad como actitud individual abarca, identificación con el grupo, auténtica relación objetal con otros miembros, confianza, confiabilidad, responsabilidad, debido compromiso, fe y firme devoción" (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1994). En conclusión, se puede entender que las lealtades son parte de la herencia que las familias de origen impregnan, de generación en generación, a sus miembros una especie de cuentas para que sean ellos y ellas quienes las salden. De esta manera, es probable que las razones que guíen a las personas a elegir su carrera profesional se encuentren ligadas con estas lealtades invisibles.

Entonces, a partir del estudio de Fombuena y los aportes de Nagy se puede evidenciar la importancia de realizar una mirada analítica de la influencia de las familias de los y las profesionales de Trabajo Social en la intervención profesional que estos y estas realizan. Por otro lado, si se piensa desde la práctica como quehacer de estos profesionales, se encontró un estudio de la Universidad de Cartagena, el mismo recogió los discursos de los y las estudiantes de último año de la carrera de Trabajo Social con respecto a la intervención social. En una parte de los resultados de esta investigación (Pérez, Díaz, & Paez, 2013, pág. 13) afirman que las y los participantes definen la intervención social como un "conjunto de acciones sociales que deben ser organizadas de forma dinámica desde disciplinas como el Trabajo Social, apuntando hacia el desarrollo social, el bienestar y participación de los sujetos, así como el abordaje de problemáticas en contextos y situaciones específicas, posibilitando la transformación de la realidad social".

Para concluir, (Pérez, Díaz, & Paez, 2013, pág. 13) sostienen que "los estudiantes destacan como discursos contemporáneos en la Intervención Social, aquellos que se orientan a la necesidad de impulsar la autogestión como herramienta para la formulación de proyectos, desde la participación activa de las comunidades, así como otros orientados a la responsabilidad

social de las empresas, el reconocimiento de sujetos de derechos, la integralidad e interdisciplinariedad”. Lo que permite inferir que las y los estudiantes participantes tienen claro que la participación es uno de los elementos claves a considerar en la intervención profesional de las y los Trabajadores-as Sociales.

Continuando con la definición de la práctica profesional (Schön, 1992, pág. 29) sostiene que “los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos que les inciden en las tradiciones de la práctica”. Así mismo, afirma que durante los primeros momentos de la práctica pre-profesional es común encontrar confusión, hasta que más adelante lograr experimentar poner en práctica los conocimientos adquiridos durante su formación académica.

Para (Litwin, 2005) citado por (Galeano, 2006, pág. 37)

“Las prácticas son un espacio de provocación de la integración de aprendizajes y de la relación docencia, investigación y extensión, y el saber práctico como un conocimiento que implica sabiduría, trasciende el sentido restrictivo de las prácticas que las considera como mera aplicación de conocimientos e invita a un cambio cualitativo que lleva a formar desde la teoría para reconocer la teoría necesaria para la resolución de los problemas”.

Lo que permite comprender a las prácticas como la articulación de varios elementos, y deja de lado la mirada de estas como la simple aplicación de conocimientos para constituir las como un espacio de formación integral que prepara a las y los estudiantes para su vida profesional. Además, para (Vélez, 2003) citada por (Pérez A. , 2006, pág. 84) “La práctica profesional es ante todo una instancia mediadora y como tal debe estar en capacidad de establecer puentes con la teoría y con la realidad social, posibilitando aprendizajes y desaprendizajes que reviertan en el desarrollo teórico metodológico e investigativo del quehacer profesional”.

Para (Escastín, Lillo, Mira, Suarez, & Palomar, 2013, pág. 2) las prácticas pre-profesionales “son históricamente una parte fundamental en las enseñanzas de la disciplina y un medio imprescindible en ese proceso de enseñanza-aprendizaje es la supervisión educativa”. Según estos autores la supervisión no solo es un espacio en el que los y las docentes hacen seguimiento de aquello que hace referencia a la formación académica, sino que además se debe generar un espacio en que las y los estudiantes, con ayuda de su docente supervisor, puedan llegar “desde la auto-reflexión a desvelar sus potencialidades y debilidades como personas en la construcción de la realidad de ayuda” (Escastín, Lillo, Mira, Suarez, & Palomar, 2013, pág. 2).

En esta línea (Puig, 2012, pág. 49) propone que la supervisión en las prácticas “Puede cumplir los objetivos de detectar conflictos individuales y plantear interrogantes, y puede constituir un elemento generador de cambios. El tratamiento de conflictos como objetivo de la supervisión busca reconducirlos, no tanto para resolverlos sino más bien para contenerlos”. Partiendo de este argumento, es posible entender que además de la supervisión, las y los estudiantes deberían tener un espacio, quizás más de corte clínico, en el que pueda resolver, o trabajar, aquellos conflictos de orden personal que durante la supervisión únicamente se contienen.

También se indagó sobre estudios que pensarán en la intervención como objeto de formación de la profesión. En este sentido (Smith, 2013) afirma que “las acciones de Trabajo Social son dirigidas esencialmente a los seres humanos, y para llevarlas a cabo son necesarios los instrumentos y técnicas que permiten aportar conocimiento sobre cultura”. Así mismo, (Contrera, 2013) sostiene que algunas de las funciones de los y las profesionales de Trabajo Social son “la asistencia, la prevención, la promoción y la educación”. Y por último, sobre la narración de la experiencia profesional (Montagud, 2015, pág. 3) propone que ésta “permite recuperar la memoria, poner valor a la experiencia de quienes han sido capaces de reflexionar sobre el ejercicio de su práctica y transmitir conocimientos que de otra forma se perdería”.

En resumen, a pesar de que solo existe un estudio que analiza las familias de origen de las y los Trabajadores Sociales, propuestas como las de Nagy permiten comprender la importancia de analizar este tema. Así mismo otros autores hacen énfasis en el papel que juega la supervisión dentro de las prácticas pre-profesionales de las y los estudiantes y definen a estas últimas como un proceso integral en el que los docentes cumplen el rol de tutores y deben acompañar a las y los practicantes en su proceso formativo, pero además debe contener los conflictos que puedan surgir en torno a la práctica frente a su vida personal. Y por último, otras autoras demarcan algunas de las funciones de la profesión.

1.2. Definición del Problema de investigación

(Cazzaniga, 2007, pág. 23) afirma que “la universidad es uno de los espacios donde se hace posible la formación de profesionales críticos”. Por lo tanto, según este autor, la universidad debe ser el momento en el que las personas deben despertar su interés por el conocimiento científico, y durante el camino del aprendizaje desarrollar la criticidad necesaria para ejercer su profesión e ir creando nuevas propuestas entorno a ésta.

Por su parte, (Acevedo, 2007, pág. 7) sostiene que “las prácticas permanecerían en el tiempo personal de los sujetos en formación como una de las marcas más potentes en lo que refiere a constitución de su identidad profesional”. Se puede entender que, dado que las prácticas son el primer acercamiento que las y los estudiantes tienen con la intervención de su profesión, tienen una fuerte influencia en la definición de su identidad profesional; en este sentido, cabe preguntarse: si las prácticas influyen en la definición de la identidad profesional de las personas, ¿Cómo influye la vida de las personas en su práctica? Este interrogante se convierte en el problema de esta investigación.

Únicamente existe un estudio que se ha planteado esta interrogante, sin embargo, se dará un paso más con el ánimo de mencionar otro de los elementos característicos de la intervención de Trabajo Social, y es que, según

(Fombuena, 2012, pág. 5) uno de ellos tiene que ver con la otredad, el mismo conduce a las y los Trabajadoras/es Sociales a “preocuparse por el otro”; en este sentido, Boszormenyi-Nagy citado por (Fombuena, 2012, pág. 6) indica que “esta preocupación por el otro es el resultado de un contexto relacional formado por el conjunto de todas las relaciones que ha mantenido una persona en el seno de su familia.” Por lo tanto, se puede entender que las personas se preocupan por el otro de acuerdo a las relaciones de las que forma parte en su familia.

En este mismo texto, más adelante Nagy citado por (Fombuena, 2012, pág. 6) afirma que “el otro que se vislumbra contribuye a formar parte de un encuentro que obliga, en un entramado de relaciones que aportan legitimidad según los movimientos de la secuencia de dar y recibir. Esta secuencia se detiene para convertirse en relación hacia otro desconocido y extraño, enredado en una historia con frecuencia desesperada en un espacio denominado de relación de ayuda, que puede ser inhóspito y duro”.

Así mismo, (Fombuena, 2011, pág. 18) sostiene que “los Trabajadores Sociales han de enfrentarse con problemas relevantes para la condición humana, no solo debido a la gravedad y la intensidad con que se presentan en la vida profesional del trabajador social, sino porque también obligan a éste a preguntarse acerca de qué vida y qué sociedad generan estos factores de gravedad e intensidad”. Lo que permite inferir que, según esta autora, es deber de los y las profesionales de Trabajo Social regresar a su vida y preguntarse sobre los significados que atribuyen a los elementos que conforman la realidad, para de esta manera poder afianzar sus conocimientos y consolidar su intervención profesional.

Desde la mirada de esta autora, las pioneras de Trabajo Social se enfrentaron a un enorme reto, dado que la profesión surge desde el pensamiento de mujeres y en vista del momento histórico en el que se encontraban, tuvieron la necesidad de añadir a su intervención elementos teórico-metodológicos que la sustentaran y le dieran el rigor científico necesario; según la autora, esta puede ser la causa de que no tuvieran la oportunidad de detenerse a reflexionar sobre

sus familias de origen y preguntarse de la génesis de su solidaridad para con los demás (Fombuena, 2011).

Esta investigación, además de analizar la influencia de la historia de vida en las prácticas pre-profesionales de estudiantes de último año, pretende evidenciar la importancia de generar estos “momentos de reflexión”, como los llama Fombuena, que le permitan a los y las estudiantes pensar en sus vidas y comprender como su forma de otorgarle significados a la realidad va a influir en su “que-hacer” profesional, y desde luego, plantearse estrategias para mantener la ética profesional indispensable para realizar intervención social.

A continuación se realiza un análisis más detallado del problema de investigación.

1.3. Problematización

A lo largo de esta investigación se busca conocer de qué manera las características de las experiencias de vida de las y los estudiantes influyen en sus prácticas pre-profesionales de último año. Dado que varios autores han comprobado que las situaciones vividas en la familia de origen tienen que ver con la identidad profesional de las personas, así como también inciden en los casos de deserción, pero sobre todo, cabe considerar que la familia es el sistema que prepara a los seres humanos para incluirse en la sociedad. Si a esto se le añade que en América Latina no existen estudios con objetivos similares al presente (por lo menos en el campo de Trabajo Social) se evidencian las razones que han impulsado el presente.

Por otro lado, según los resultados del último censo nacional “el 6.3% de la población posee un título de educación superior” (INEC, 2010, pág. 18). Al año 2010, 719.553 personas se encontraban cursando la educación superior, de esta cifra, el 59% asistía a instituciones públicas y el 41% restante a establecimientos privados (INEC, 2010). No existen datos actuales que evidencien el índice de deserción de educación superior en el país. Sin embargo, existen diversos estudios que definen esta temática como un problema presente en diferentes partes del mundo.

Uno de esos estudios fue realizado por Meléndez, en él se define la deserción estudiantil como “uno de los problemas que hoy deben enfrentar las Instituciones de Educación Superior y el Gobierno. Este fenómeno se refiere al abandono, voluntario o forzoso, del programa académico en el que se matriculó un estudiante, y puede obedecer a causas de orden familiar, personal, cultural o socio-económico. La problemática tiene consecuencias de orden económico, laboral, emocional y social que afectan desde el padre de familia y el joven hasta la institución y el Estado” (Meléndez, 2008, pág. 16).

Según (Meléndez, 2008) “los principales determinantes de la deserción estudiantil en pregrado están relacionados con el rendimiento académico previo al ingreso del programa de educación superior, situación familiar y el acceso al financiamiento y la orientación profesional/vocacional de los estudiantes”. Lo que permite comprender como las causas de deserción no solo tienen que ver con rendimiento académico o poder de financiación, sino que la familia juega un papel importante, ya sea porque él o la estudiante inicie su propia familia, por las situaciones que se encuentre viviendo su familia de origen o cualquier otra circunstancia.

Continuando en esta línea, (González, 2005) citado por (Allauca, 2012, pág. 16) sostiene que “la deserción tiene consecuencias sociales en términos de las expectativas de los estudiantes y sus familias; emocionales por la disonancia entre las aspiraciones de los jóvenes y sus logros y, también, importantes consecuencias económicas tanto para las personas como para el sistema en su conjunto. Adicionalmente, quienes no concluyen sus estudios se encuentran en una situación de empleo desfavorable respecto a quienes terminan. Algunos estudios estiman una diferencia en más de un 45% en los salarios a favor de quienes terminan sus estudios universitarios, respecto de quienes no lo hacen”. Esto permite tener una perspectiva más clara de las consecuencias de la deserción universitaria, cabe apreciar que el autor no solo considera los efectos económicos, sino también aquellos relacionados con la dimensión del ser humano de los y las estudiantes que abandonan la educación superior.

La mayor parte de los estudios que se han revisado tienen algo en común: reconocen que aspectos familiares en la vida de las y los estudiantes tienen que ver con la deserción de éstos/as. Sin embargo, ninguno de estos estudios realiza un análisis (o al menos lo propone) de estas circunstancias familiares. Por lo tanto, se considera que este puede ser una forma interesante de mirar este problema.

Si se da un paso más allá, en cuanto a la definición de los elementos de la práctica profesional de Trabajo Social, (Fombuena, 2011) afirma que “El Trabajo Social es una artesanía que necesita de contenidos específicos y generales, propios y ajenos... En esta práctica también intervienen la experiencia y la pericia, estos atributos emergen de las características personales de las y los trabajadores sociales”. Según el construccionismo social “todo conocimiento es histórica y socialmente específico” (Gosende, 2001), se entiende que el conocimiento depende del momento histórico, de la cultura y otros factores propios de la sociedad. En este sentido, la familia como ente formador de personas, inserta en un contexto y momento histórico determinado, contribuye en la formación de los constructos personales de sus miembros y estos son la herramienta necesaria para la construcción de la realidad. Entonces, la familia incide, incluso, en la forma en la que sus miembros construyen su realidad.

Por tanto, si se reconoce el rol de la familia en la formación de las personas, y como se ha mencionado antes, la influencia de la misma en la construcción de la identidad personal y profesional de los seres humanos, así como las lealtades que le heredan a sus miembros; vale la pena pensar en las familias de origen de los y las profesionales de Trabajo Social, para de esta manera, poder crear un momento de reflexión en el que cada profesional, y estudiantes también, pueda pensar en cuanto de su historia de vida familiar está influyendo en su práctica.

Así mismo, (Gergen, 1973) citado por (Sandoval, 2010, pág. 32) expone como argumento de su obra “Social Psychology as History” lo siguiente:

“Si las sociedades son históricamente cambiantes, también lo debían ser los significados que las personas le atribuyen a la realidad, de modo que, si los significados influyen en las acciones y decisiones de las personas que forman esas sociedades, el propio conocimiento científico, que justamente se caracteriza por dar nuevos sentidos a la realidad, tendría la capacidad de afectar la manera como entendemos nuestro mundo; por lo tanto, el conocimiento que se obtiene en la psicología social es de carácter histórico”.

Otro de los elementos importantes de las prácticas es la supervisión de ellas, sobre este aspecto otros autores afirman que:

“es un proceso reflexivo sobre la práctica con apoyo profesional... Es un espacio de aprendizaje que, a través de la aportación de elementos de análisis y reflexión, propicia la relación teoría-práctica a partir de un proceso de acompañamiento en el desarrollo de las prácticas, donde se propicia resolver dificultades, plantear interrogantes y reforzar las competencias que el alumnado debe adquirir al finalizar la titulación para el ejercicio profesional” (Ecastín, Lillo, Mira, Suarez, & Palomar, 2013, pág. 3)

También se considera importante analizar la forma en la que las personas construyen la realidad, para esto Berger & Luckmann citados por (Berger & Luckmann citados por Crespán, 1968, pág. 18) afirman que “la realidad se construye socialmente. Se construye a partir de la dialéctica establecida precisamente entre esta realidad que está construida, se está construyendo, y el propio conocimiento de esta realidad que poseen sus autores-actores”.

Partiendo desde lo anterior, se puede entender que, de acuerdo al construccionismo, el conocimiento depende del momento histórico en el que se encuentre el ser humano, y que el mismo construye la realidad de acuerdo a un conjunto de significados que desde la cultura a la que pertenece, se le da diferentes aspectos de la realidad. Por lo tanto, se puede entender que la intervención de las y los Trabajadores/as Sociales no solo tiene base en los aspectos teórico-metodológicos que el conocimiento científico le proporciona,

sino que, también depende del conjunto de creencias, convicciones y posturas que éstos/as profesionales tengan sobre estas realidades; y, tales elementos, muy probablemente, fueron adquiridos en sus familias de origen.

Por ello, en su estudio sobre las familias de origen de los y las profesionales de Trabajo Social, (Fombuena, 2011, pág. 15) cita a (Bettelheim, 1979) con el argumento de que “entre los conocimientos teóricos y las prácticas profesionales aparece la figura de la persona del trabajador social. Es a quien le corresponde elaborar, interpretar y traducir los conocimientos adquiridos para ponerlos al servicio de las personas con las que trabaja”. De ahí la importancia de realizar una investigación que sitúe su análisis en la influencia de la historia de vida de las y los estudiantes de Trabajo Social en sus prácticas profesionales.

En el siguiente literal se puede encontrar las preguntas que guiarán el presente estudio.

1.4. Preguntas de investigación

1. ¿Qué resonancias, relacionadas con la vida de los estudiantes, se generan en las experiencias de prácticas pre-profesionales?
2. ¿Cuáles son las creencias subyacentes que los estudiantes de TS tienen sobre la familia y cómo influyen en sus prácticas pre-profesionales?
3. ¿Qué elementos se deben considerar en la supervisión de práctica para integrar la dimensión del ser en el acompañamiento?

1.5. Objetivos

Objetivo General

Conocer la influencia de la historia de vida de las y los estudiantes de la carrera de Trabajo Social y Desarrollo Humano, en sus prácticas pre-profesionales de último año de estudio, a fin de generar insumos para el modelo de práctica universitario.

Objetivos Específicos

- Indagar sobre la historia de vida y las creencias familiares de los y las estudiantes de Trabajo Social.
- Identificar las resonancias e influencias que tuvo la historia y creencias familiares en los procesos de intervención en sus prácticas pre-profesionales.
- Describir, desde la perspectiva estudiantil, los elementos que deben incorporarse en la supervisión de práctica para integrar la dimensión del ser.

1.6. Justificación

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, no existen estudios sobre la vida de los y las trabajadores/as sociales en Latinoamérica. Y, por otro lado, si se analiza las características, momentos y lo que implica realizar intervención social, resultará evidente que, a pesar de los esfuerzos para realizar prácticas desde lo objetivo, una parte del quehacer, desde la perspectiva teórico constructivista, tendrá que ver con la forma en la que los profesionales de Trabajo Social construyen la realidad desde los significados que le atribuyen a la misma.

En este sentido, el artículo 350 de la (Constitución del Ecuador, 2008, pág. 162) sostiene que “El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista”, se

entiende que parte de la visión humanística que implica la educación superior no solo otorgue conocimiento científico, sino que además permita a los y las estudiantes prepararse desde la dimensión de su ser; por esto, el presente estudio permite evidenciar la importancia de esta formación humanística, para de esta manera preparar a los y las estudiantes para ejercer su profesión de una forma responsable y que evidencie su compromiso con los seres humanos y la sociedad como tal.

Continuando en esta línea, el artículo 8 de la (LOES, 2010, pág. 6) indica que uno de los fines de la educación superior es “Formar académicos y profesionales responsables, con conciencia ética y solidaria”. En respuesta a este fin, la presente investigación busca evidenciar la influencia de la vida de las y los estudiantes, en sus prácticas de último año; por tanto, puede constituir un punto de partida en el análisis de esta relación entre la vida personal y la vida profesional y como, del manejo de esta relación, depende el ejercicio ético de la profesión.

Además, este fin permite entender que la ética es un eje transversal en el ejercicio de las profesiones. En este sentido, dado que las experiencias de vida de los y las estudiantes son diversas, se considera que si no son trabajadas, pueden influenciar su intervención de tal modo que se dejen de incluir la ética en su ejercicio profesional.

Continuando en esta línea, cabe indicar que los y las profesionales de Trabajo Social intervienen en la vida de seres humanos desde instituciones (de salud, educación, protección, laboral, etc.); lo que les otorga poder para tomar decisiones sobre la vida de estas personas. Entonces, si estos profesionales no han trabajado la influencia de sus experiencias de vida en su ejercicio profesional, es probable que lleguen a revictimizar a sus sujetos de intervención. Por eso, este estudio no solo es importante en el sentido de que permite pensar en la ética de estos y estas profesionales, sino que además permite comprender los efectos, en su ejercicio profesional, que puede tener el no trabajar en sus experiencias de vida.

Para (Rozas, 2007, pág. 28) “el trabajo social es parte de la reproducción de las relaciones sociales”; desde esta mirada, se puede entender que la responsabilidad que tienen los y las profesionales de trabajo social tiene un gran peso, en tanto influye el momento histórico-político en el que se desarrolla la cuestión social. Por esto, es importante que la formación universitaria no solo se enfoque en el ámbito académico, sino que, además, durante la educación superior los y las estudiantes reciban una formación que los y las invite a cuestionar, reflexionar y trabajar en las experiencias de su vida personal y de la influencia del contexto socio-histórico-político sobre lo que se es y se hace como persona y profesional. De esta manera, los y las Trabajadores Sociales estarán listos para salir a ejercer su profesión de una forma un poco más objetiva.

Asimismo, durante la lectura de varios autores que buscan definir la intervención de la profesión (Ander Egg, Alayón, Rozas, Schön, entre otros), se notó que ellos y ellas centran su atención a diferentes aspectos; ya sea la dimensión técnico-metodológica, la puesta en práctica de la teoría o la incidencia de la profesión en temas políticos. No obstante, ninguno de estos autores le otorga importancia a la dimensión del ser de los y las trabajadores sociales. Lo que conduce a pensar que es común entre los y las profesionales de Trabajo Social pensar en el otro pero ¿Realmente existen, durante la intervención, momentos de reflexión que permitan cuestionarse “cuánto de mí” hay en la lectura que construyo de una realidad social?

Se presume que esto tiene que ver con la concepción mesiánica de la profesión, en la cual según (Pérez & Pantanali, 2005, pág. 6) reina el voluntariado y carece de propósitos profesionales; por tanto, la postura mesiánica hace que los y las trabajadores sociales conciban que pueden “ayudar” a los sujetos de intervención y hace que estos dejen de lado la dimensión del ser. Para algunos autores, esta postura fue característica en los inicios de la profesión, mientras que para otros, como Travi y Miranda, que han realizado estudios históricos del Trabajo Social, esta es una concepción equivocada del origen de la profesión, por ello, y gracias a las nuevas investigaciones sobre el Trabajo Social (origen, métodos, presupuestos

teóricos, etc.), la mirada mesiánica no es una características de las y los Trabajadores Sociales.

Sobre esto, (Travi, 2007, pág. 210) afirma que “en tanto profesión y práctica especializada, cada decisión y elección de procedimientos a realizar están vinculados con los valores, principios y una concepción acerca de los sujetos y del rol político que el Trabajo Social debería asumir en la sociedad actual”. Este argumento lleva a comprender la importancia de pensar en las experiencias de vida de las y los estudiantes, dado que en ellas es donde las personas aprenden lo que saben sobre las relaciones, valores y ética. Entonces, esta investigación contribuye a este ejercicio de entender la relación que se da entre la vida personal y la profesional.

Continuando con esta línea de pensamiento (Travi, 2007, pág. 215) cita a Mary Richmond, y sostiene que “...Ella tiene plena conciencia de que la formación profesional juega un papel fundamental, dado que la habilidad en el manejo de las técnicas es lenta de adquirir,; por tanto requiere de un profesional experimentado que supervise y guíe el aprendizaje del estudiante, así como un ejercicio de reflexión y auto-conocimiento de las posibilidades y obstáculos personales”.

Entonces, se puede observar que Mary Richmond le da un valor importante a la supervisión de los y las estudiantes mientras aprenden la habilidad de poner en práctica de la teoría, así como sostiene que es importante dedicar un momento a la reflexión de posibles obstáculos personales que pudieran surgir e influir en la intervención. Si incluso una de las pioneras de la profesión consideró importante pensar en la dimensión del ser de los y las Trabajadores Sociales ¿Por qué no se han realizado estudios (por lo menos en Latinoamérica) que se pregunten por las experiencias de vida de los y las Trabajadores Sociales, y la influencia de estas en su intervención profesional?; de allí la importancia de la presente investigación.

Como se mencionará más adelante, las prácticas son la primera oportunidad que tienen los y las estudiantes de poner en práctica lo que han aprendido

sobre la realidad, en vista de que los y las profesionales de Trabajo Social intervienen con seres humanos es probable que algunas situaciones con las que se encuentren los y las estudiantes los conecten con situaciones de su vida personal, por tanto, resulta importante pensar en cuales fueron esas resonancias y como las afrontaron.

Conforme se ha consultado fuentes teóricas, se ha evidenciado la importancia de pensar en las familias de origen de los y las profesionales que trabajan con otras familias, sobre todo si se considera que las pasantías son el primer espacio en el que los y las estudiantes tienen la oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de toda su formación académica, y por tanto, dependiendo de la calidad de la supervisión que reciban estos estudiantes adoptarán ciertas formas de afrontamiento frente a las posibles resonancias que pudieran surgir.

Se considera importante pensar en las prácticas como un momento no solo de aprendizaje, sino de reflexión profesional y personal. Un espacio que le permita a los y las estudiantes pensar en las lealtades que ha heredado de su familia, en su forma de realizar lo que Nagy menciona como “justicia”, en la posibilidad de en algún momento experimentar alguna resonancia con un caso en especial y en el valor que tiene la práctica en la profesión que están a punto de ejercer. De esta manera, la universidad podría dar la oportunidad a sus estudiantes de cerrar el proceso formativo con los elementos que un/a profesional crítico debe tener.

En este sentido, el Código de Ética de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales manifiesta como uno de sus principios el hecho de que estos profesionales deben intervenir desde un marco ético, que evite el involucramiento de su historia con la de los y las sujetos de intervención. (FITS, 2011)

Entonces, la praxis debe constituirse en un proceso de articulación teórico-metodológico, que acompañe a los y las practicantes durante la “puesta en práctica” de los conocimientos adquiridos a lo largo de su carrera profesional.

Dado que los y las profesionales de trabajo social intervienen en la vida de seres humanos, parte de la ética profesional de ellos y ellas es cerciorarse de realizar dicha intervención desde una mirada objetiva de la realidad.

La Universidad como institución de formación tiene una gran responsabilidad con la sociedad a la que pertenece, tal como menciona la misión de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, esta institución se encarga de “Generar, promover, difundir y preservar la ciencia, tecnología, arte y cultura, formando personas competentes y profesionales socialmente responsables para el desarrollo sustentable del país” (UCSG, 2014). Por lo tanto, se considera que una de las formas de cumplir con este compromiso es entregar profesionales que no solo dominen el conocimiento teórico y práctico, sino que además tengan la ética como base de su intervención. Y además, que sepan identificar las posibles resonancias que pudieran surgir de su intervención y cómo actuar ante ellas.

Cabe indicar que el presente estudio, según las líneas de investigación declaradas por el Sistema de Investigación y Desarrollo de la UCSG (SINDE), se encuentra en la línea de educación y comunicación; dicha línea se basa en la

“indagación en temáticas relacionadas con los procesos de formación y capacitación en los diversos niveles del sistema educacional; estudio de actores, procesos y mediaciones que toman lugar en la construcción de significados y representaciones sociales en los diferentes niveles de relación: intrapersonal, interpersonal, grupal, organizacional y mediático; procesos educativos en sus diversos componentes y complejidad” (SINDE, 2014)

Por tanto, se espera que el presente estudio represente un aporte a la carrera de Trabajo Social y Desarrollo Humano, en el sentido de que represente la mirada de los y las estudiantes sobre sus prácticas pre-profesionales, considerando su sentir y la valoración que le dan a dicho proceso.

Ya que según (Galeano, 2006, pág. 35) “las prácticas son por naturaleza formativas, también son consideradas una modalidad de extensión universitaria, que permite a estudiantes, asesores y a la misma institución generar y consolidar vínculos con la realidad social y hacer viable uno de los aspectos básicos de la educación integral: la formación de ciudadanos con responsabilidad social con su entorno”. En el caso de los y las profesionales de trabajo social este sentido de responsabilidad tiene doble valor, por un lado el valor ético de sus relaciones con los sujetos de intervención y, por otro, el valor de la responsabilidad social.

También se espera que esta investigación se convierta en un punto de partida para futuros estudios que decidan preguntarse por la dimensión del ser de las y los profesionales que dedican su “que-hacer” a mirar la vida de los sujetos sociales con los que trabajan, en miras de formar una sociedad más justa y equitativa.

Las experiencias de vida de las y los estudiantes son diversas, a lo largo de la formación académica aprenden diferentes métodos, propios de la carrera de Trabajo Social y Desarrollo Humano, que se utilizan durante el último año. Durante sus prácticas con familias, estos elementos les permiten realizar intervención sistémica. En este sentido, los y las estudiantes dedican su tiempo a pensar en la estructura de estas familias, pero sería importante pensar en cuanto de la vida de los y las estudiantes influye en sus intervenciones y cuánto tiempo dedican a reflexionar sobre esta situación.

Capítulo II

Referentes Teórico-Conceptual

2.1. Referente Teórico

El presente estudio se encuentra amparado en las teorías de las que se hablará a continuación:

2.1.1. Interaccionismo Simbólico

(Carbaña & Lamo, 1999, pág. 171) Sostienen que esta corriente teórica “se caracteriza por prestar atención casi exclusiva a la comprensión de la acción social desde el punto de vista del actor”. Se puede entender que esta corriente es una mirada que pretende entender la acción, que es comunicación, desde la construcción de los y las actores.

Para (Forni, 2003, pág. 14) “el Interaccionismo Simbólico se orienta a la acción”. Este autor llega a esta afirmación luego de comparar la mirada de George Mead frente a la de Herbert Blumer. Lo que permite entender que el interaccionismo simbólico centra su atención en las formas de acción que desarrollan los seres humanos.

Según (Schwandt, 1994) citado por (Martínez, 2013, pág. 59) el interaccionismo simbólico “es una ciencia interpretativa, una teoría psicológica y social, que trata de representar y comprender el proceso de creación y asignación de significados al mundo de la realidad vivida, esto es, a la comprensión de actores particulares, en lugares particulares, en situaciones particulares y en tiempos particulares”.

Este mismo autor afirma que “desde el punto de vista metodológico o de investigación, el estudio de la acción debe hacerse desde la posición del actor. Puesto que la acción es elaborada por el actor con lo que él percibe, interpreta y juzga” (Martínez, 2013).

Para (Cabello, 2013, pág. 4) en cambio, “trata de comprender el proceso de asignación de símbolos con significados al lenguaje hablado o escrito y al comportamiento en la interacción social”

(Giddens, 1991) citado por (Cabello, 2013, pág. 5) afirma que el interaccionismo simbólico “asume que las personas definen e interpretan hechos y acontecimientos en el entorno o ambiente en el que tienen lugar”.

Entonces, el interaccionismo simbólico busca entender los símbolos, y los significados de éstos, que los actores le otorgan a cada aspecto de la realidad de la que son parte, en un momento específico. Para efectos de la presente investigación, lo que se busca es comprender los significados que las y los estudiantes le otorgan a la práctica de la profesión, en el momento específico de sus prácticas pre-profesionales de último año.

Continuando con la definición de esta corriente, (Carbaña & Lamo, 1999, pág. 172) afirman que la misma “enfatisa el momento activo del sujeto, evitando la sustancialización en un sistema de normas de la interacción social”.

Estos autores la definen como “una teoría sociológica general, capaz de dar cuenta no sólo de fenómenos de interpretación y cambios sociales a nivel de pequeños grupos, sino también, como atestiguan algunos de sus análisis de comportamientos colectivos, de todas las formas de cambio social” (Carbaña & Lamo, 1999, pág. 175). Por tanto, se infiere que esta corriente permite comprender las interacciones, no solo de grupos pequeños en momentos determinados, sino también la influencia de estos en un contexto más macro.

Para (Zylberman, 2010, pág. 30) “el interés central de los interaccionistas simbólicos se sitúa en la influencia de los significados”. Estos significados en el marco de la interacción.

Según (Carbaña & Lamo, 1999) los postulados metodológicos de esta teoría son:

1. “la dinámica de las instituciones sociales sólo puede ser analizada en términos del proceso de interacción entre sus miembros;
2. La conducta social no puede explicarse sino a través de la interpretación que los sujetos hacen de la situación, y no puede concebirse, por tanto, sino como innovación o emergencia;
3. determinismo cultural que, llevado a sus últimas consecuencias, implicaría la imposibilidad de tal acción emergente o a la necesidad de relegar su origen fuera del ámbito de la sociedad”

Lo que permite inferir que, para poder entender la dinámica de las instituciones sociales, es necesario pensar en la interacción que los seres humanos desarrollan al interior de las mismas.

Por otro lado, para (Blumer, 1969 p. 12) citado por (Martínez, 2013, pág. 59) el interaccionismo simbólico se encuentra basado en las siguientes premisas:

1. “Los seres humanos actúan en relación con los objetos del mundo físico y de otros seres de su ambiente sobre la base de los significados que éstos tienen para ellos;
2. Estos significados se derivan o brotan de la interacción social (comunicación, entendida en sentido amplio) que se da en medio de los individuos. La comunicación es simbólica, ya que nos comunicamos por medio del lenguaje y otros símbolos; es más, al comunicarnos creamos o producimos símbolos significativos.
3. Estos significados se establecen y modifican por medio de un proceso interpretativo: el actor selecciona, modera, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en que se encuentra y la dirección de su acción...; los significados son usados y revisados como instrumentos para la guía y formación de la acción”

Si se piensa desde estas premisas, los y las estudiantes, durante sus prácticas, no solo interaccionan desde los significados que atribuyen a los símbolos de dicha interacción, sino que además crean nuevos significados de la realidad a la que se encuentran. Por lo tanto, se puede entender que es posible que,

durante el proceso de prácticas, algunas de las creencias de las y los estudiantes se vean afectadas, modificadas y hasta cuestionadas; dado que el hecho de enfrentarse a la realidad de otras personas puede poner a prueba sus propias creencias sobre familia, pobreza, justicia, equidad, entre otras.

Uno de los autores más representativos de esta corriente es George Mead, quien fue catedrático de la escuela de Palo Alto y varios de sus estudiantes fueron quienes más adelante defenderían los postulados propuestos por su maestro. Para (Mead, 1934/1962) citado por (Zylberman, 2010, pág. 8) “intentamos explicar la conducta del individuo en términos de la conducta organizada del grupo social en lugar de explicar la conducta organizada del grupo social en términos de la conducta de los distintos individuos que pertenecen a él”.

En este sentido, se puede entender, que el interaccionismo simbólico permite analizar y pensar a las personas en tanto y en cuanto se relacionan con otros; pensando en la forma en la que se organiza su conducta en tanto y en cuanto se da esta interacción con el otro. Esta definición argumenta la elección de esta teoría para el presente estudio, ya que la intención es comprender los significados que los y las estudiantes atribuyen la intervención con familias que realizan en sus prácticas pre-profesionales de último año.

En esta línea, Mead citado por (Zylberman, 2010, pág. 10) afirma que “el individuo consciente y pensante es lógicamente imposible sin un grupo social que le precede”. Por ende, se entiende que resulta imposible pensar el interaccionismo simbólico sin considerar a la persona inmersa en un grupo, dado que, para que exista dicha interacción es indispensable considerar al ser humano en relación con el otro.

Para Mead, el estímulo es el primer momento, seguido de este se da el acto; asimismo, Mead citado por (Zylberman, 2010, págs. 10-12) define algunas fases del acto según:

1. “el impulso, que entraña un estímulo sensorial inmediato y la reacción del actor al estímulo, la necesidad de hacer algo como respuesta;
2. la percepción, en la que el actor busca y reacciona a un estímulo relacionado con el impulso, implica tanto los estímulos entrantes como las imágenes mentales que crean;
3. la manipulación. Una vez que se ha manifestado el impulso y el objeto ha sido percibido, el siguiente paso es la manipulación del objeto o, en términos más generales, la acción que la persona emprende con respecto a él;
4. la consumación del acto que, en términos más generales, equivale a emprender la acción que satisface el impulso original”.

(Bladwin, 1986) citado por (Zylberman, 2010, pág. 12) sostiene que “aunque, en algunos casos, las cuatro fases del acto parecen estar vinculadas en un orden lineal, realmente se compenetran para constituir un proceso orgánico: los aspectos de cada fase están presentes en todo momento desde el principio del acto hasta el final, de manera que cada fase afecta a las demás”. Esto, en las palabras de (Baldivia, 2002) se resume en que las cuatro fases del acto guardan una relación dialéctica, por tanto suelen estar presentes en cualquier momento y no ocurren en un orden lineal.

Desde la mirada de (Mead, 1934), el acto tiene que ver con la persona desde su individualidad, mientras que el gesto se trata de la vinculación de esta persona con el otro, en el contexto de la sociedad; este autor define al gesto como “movimientos del primer organismo que actúan como estímulos específicos de respuestas (socialmente) apropiadas del segundo organismo” (Zylberman, 2010, pág. 12).

(Baldivia, 2002, pág. 3) sostiene que Mead define al acto como “todos los procesos de la actividad humana que no aparecen a la observación externa: atención, percepción, imaginación, razonamiento, emoción, entre otros”.

Para (Martínez, 2013) “las realidades humanas, las de la vida cotidiana, se manifiestan de muchas maneras: a través del comportamiento e interacción

con otros miembros de su grupo, de gestos, de mímica, del habla y conversación, con el tono y timbre de voz, con el estilo lingüístico y de muchas otras formas”. Lo que permite inferir que el lenguaje es un elemento materializador de los símbolos que se manifiestan en la cotidianidad del día a día.

Por su parte, (Assuero, 2016) afirma que “Mead, considera que el gesto es el mecanismo básico del acto social en particular y del proceso social en general y divide al gesto en dos tipos: significativo y no significativo; siendo el primero un acto meditado y el segundo un acto inconsciente”. Desde la mirada de este autor, la comunicación solo se logra cuando se emplean símbolos significativos. Desde esta lógica, se puede entender que los gestos tienen ciertas funciones a nivel general, y, en un nivel más específico se convierte en símbolos significativos.

Por lo tanto, un elemento necesario para que exista comunicación son los símbolos significativos, según los autores citados los gestos significativos son un atributo exclusivo de los seres humanos, asimismo (Zylberman, 2010, pág. 14) sostiene que los símbolos significativos “permiten a las personas ser los estimuladores de sus propias acciones”.

Desde la mirada de (Baldivia, 2002, pág. 6) los gestos significativos “requieren reflexión por parte del actor antes de que se produzca una reacción”. Es decir, una mueca que se produce de forma involuntaria equivale a un gesto no significativo, mientras que el lenguaje, según esta autora, es un gesto vocal, de hecho lo define como “el más importante dentro de los gestos significativos”, posteriormente concluye que “los símbolos significativos son la base de la comunicación”.

Entonces, de acuerdo a esta corriente teórica, las personas utilizan, en sus interacciones con el otro, símbolos que tienen un determinado significado; existen significados colectivos, por tanto, si una persona dice “siento hambre” su receptor sabrá a que se refiere. Esta teoría además sostiene que el significado de los símbolos puede cambiar a medida que se da la interacción

con el otro, en esta medida, se cree pertinente preguntarse: las prácticas pre-profesionales ¿generan cambios en la forma de interacción de las y los estudiantes con los sujetos de intervención?

Una de las herramientas más importantes de los y las profesionales que realizan intervención familiar es el lenguaje. Dado que desde esta corriente el lenguaje es definido como uno de los símbolos significantes más importantes y que gran parte de este se aprende desde la familia, cabe preguntarse por las familias de los y las profesionales de trabajo social, ya que desde este argumento, parte de ellas (las familias) se verá reflejada en las intervenciones que estos y estas profesionales realicen en sus prácticas pre-profesionales y en su vida profesional en general.

Según (Mead, 1934) citado por (Zylberman, 2010, pág. 18) “la significación surge y reside dentro del campo de la relación entre el gesto de un organismo humano dado y la subsiguiente conducta de dicho organismo, en cuanto es indicada a otro organismo humano por ese gesto. Si el gesto indica efectivamente a otro organismo la conducta subsiguiente (o resultante) del organismo dado, entonces tiene significación”. De aquí se puede entender que el significado está inserto en el acto.

En 1937 Blumer retoma los aportes de Mead y sostiene que el interaccionismo simbólico tiene tres principios “el significado, el lenguaje y el pensamiento”. El significado se refiere a que las personas reaccionan de una manera u otra de acuerdo a los significados que le otorgan a la realidad, mientras que el lenguaje es el ejemplo de que los significados nacen de la interacción social de las personas y por último, en cuanto al pensamiento “la teoría interaccionista establece que es a través de los procesos de pensamiento que modificamos la interacción simbólica, mediante una conversación interior del individuo consigo mismo” (Assuero, 2016).

Blumer citado por (Baldivia, 2002, pág. 4) Propone que al momento de analizar lo social se deben considerar los siguientes aspectos:

1. “El proceso por el que los actores constrúan el significado;

2. El self de los actores, relacionándose consigo mismos;
3. La conducta individual no está determinada por macrofuerzas exteriores (estructura social, cultura, status, rol social, costumbres, valores, normas sociales, etc.)”

En consecuencia, si la familia es el primer espacio de interacción que tienen los seres humanos, se puede entender que es en las interacciones que se dan en este sistema, se van moldeando, configurando y creando los símbolos y significados de estos. De manera que, si la familia es el sistema que le permite a los seres humanos crear, desde la interacción, los símbolos que le permiten relacionarse con el otro; resulta importante pensar en la familia de las y los estudiantes de la carrera de Trabajo Social, ya que estos sistemas tienen mucho que ver en las concepciones que las y los estudiantes tienen sobre las situaciones en las que la profesión debe intervenir.

Blummer citado por (Zylberman, 2010, pág. 28) “distingue entre tres tipos de objetos: objetos físicos, como una silla o un árbol, objetos sociales, como un estudiante o una madre, y objetos abstractos, como una idea o un principio moral. Los objetos son simplemente cosas que están ahí fuera en el mundo real; lo que importa es el modo en que los actores los definen”; además, este mismo autor concluye este argumento con la afirmación de que los significados que se le atribuyen a los objetos sobre otorgados durante la socialización.

Asimismo, para (Carbaña & Lamo, 1999, pág. 163) “un símbolo es universal cuando produce la misma reacción en todos. La universalidad de los símbolos define al otro generalizado”. Desde la mirada de este autor, la forma en que se organizan las actitudes de todos a los otros es en lo que consiste “el otro generalizado”.

Desde la mirada de (Carbaña & Lamo, 1999, pág. 161) “las significaciones son algo externo y social que el individuo aprende. Pensar es mantener una conversación consigo mismo, hacerse presente mediante símbolos aquellas reacciones que se quieren provocar”. Entonces, si bien la familia es el primer espacio de socialización y aprendizaje de los seres humanos, conforme estos

crecen se integran a nuevos espacios que le permitirán ir modificando los significados que le atribuyen a los símbolos. En este sentido, se entiende que las prácticas son un espacio en el que las y los estudiantes pueden ir modificando los símbolos como resultado de su interacción.

Mead citado por (Cisneros, 1999) sostiene que “la sociedad, en tanto espacio de interrelaciones humanas, significa un ambiente de experiencias generadoras de conciencia. Pero este ambiente no es un determinante externo, puesto que se trata de un ambiente construido por cada hombre en su interrelación con los demás, es un ambiente de los sí mismos que se reflejan unos con otros”.

Dado que las prácticas de último año ponen a los y las estudiantes en una postura de cuasi-profesionales, se puede entender que la interacción que en ellas se dan son diferentes a las que se vivieron en los procesos de pasantías de años anteriores, no solo por la calidad que se espera de dicho proceso, sino además porque estas prácticas tienden a poner a las y los estudiantes frente a una realidad que antes conocían desde la teoría. Por tanto, se infiere que esto también puede influir en la forma en esta interacción simbólica entre estudiante – familia sujeto de intervención.

2.1.2. Teoría Sistémica

Desde la mirada científica tradicional, la realidad se puede explicar desde la lógica de causa y efecto. Ante este panorama surge la teoría sistémica, que rompe con esta idea y tal como lo menciona (Preister, 2012, pág. 2) “la concepción del sistema como un todo en cuanto opuesta al punto de vista analítico y sumativo; la concepción dinámica en cuanto opuesta a las concepciones estáticas y mecánico-teóricas; la consideración del organismo como una actividad primaria en cuanto opuesta a la concepción de su reactividad primaria” son aportaciones de esta forma de observar y comprender la realidad.

Para (Bertalanffy, 2006, pág. 60) el tema de esta teoría “es la formulación y derivación de aquellos principios que son válidos para los sistemas en general”. Es decir, esta mirada teórica plantea principios, características y atributos que son aplicables a cualquier campo de la ciencia, desde las ciencias sociales hasta la física, biología y demás.

Además (Bertalanffy, 2006, pág. 61) sostiene que la “Teoría General de los Sistemas sería un instrumento útil al dar, por una parte, modelos utilizables y transferibles entre diferentes campos, y evitar, por otra, vagas analogías que a menudo han perjudicado el progreso en dichos campos”.

Para (Villegas & Bellido, 2010, pág. 2) esta teoría “parte de la concepción de la realidad como algo único en donde se entiende el sistema cognoscitivo como un conjunto de elementos que se interrelacionan conforme a un modelo específico”. Entonces, se puede entender que desde una mirada sistémica, se entiende la realidad como un todo global, un gran sistema compuesto de subsistemas. Uno de los subsistemas que componen la realidad es la familia, la misma se encuentra en interrelación constante con otros subsistemas.

Las metas principales de esta teoría según (Bertalanffy, 2006, pág. 65) son:

1. “Hay una tendencia general hacia la integración en las varias ciencias, naturales y sociales;
2. Tal integración parece girar en torno a una teoría general de los sistemas;
3. Tal teoría pudiera ser un recurso importante para buscar una teoría exacta en los campos no físicos de la ciencia;
4. Al elaborar principios unificados que corren verticalmente por el universo de las ciencias, esta teoría nos acerca a la meta de la unidad de la ciencia;
5. Esto puede conducir a una integración, que hace mucha falta, en la instrucción científica”.

En este sentido, (Bertalanffy, 2006, pág. 66) “Define a los sistemas como conjuntos de elementos en interacción... Incluye el enfoque matemático, la teoría de información, la cibernética, las teorías de los juegos, la decisión y las redes, teoría de la comunicación, los modelos estocásticos, la investigación de operaciones”. Por tanto, se puede evidenciar como esta teoría integra a otras en principios aplicables a varios campos de la ciencia

Continuando con esta línea, el (Centro de Gestión Hospitalaria, 2015) cita a (Bertalanffy, 1981 in Carr, 1996) quienes mencionan que “la integración y la separación representan dos aspectos fundamentalmente diferentes de la misma realidad, en el momento en que se rompe el todo se pierde alguna de sus propiedades vitales”.

(Preister, 2012, pág. 4) también habla sobre las características de los sistemas, las mismas son:

- “Un sistema es abierto o cerrado;
- Tiene límites;
- Energía, materia e información son importados a través de sus límites
- Entropía
- Orden
- Homeostasis
- Equifinalidad
- Retroalimentación
- Interdependencia
- Sinergia”

Para (Bertalanffy, 2006, págs. 67 - 68) “en los sistemas cerrados, el estado final está determinado por las condiciones iniciales... En los sistemas abiertos puede alcanzarse el mismo estado final partiendo de diferentes condiciones iniciales y por diferentes caminos, esto es lo que se llama equifinalidad”.

Este mismo autor argumenta que “uno de los fenómenos biológicos que corresponde al modelo de retroalimentación es la homeostasis, que no es más que la acción de mantener el equilibrio del organismo vivo” (Bertalanffy, 2006,

pág. 71). Por lo tanto, otro de los elementos de los sistemas es la homeostasis, o capacidad de mantener el equilibrio al interior de sí.

Según el (Centro de Gestión Hospitalaria, 2015, pág. 1) la Teoría General de los sistemas “se caracteriza por su perspectiva holística e integradora, en donde lo importante son las relaciones y los conjuntos que a partir de ellas emergen”.

Por su parte (Colle, 2002, pág. 6) señala que “un modelo sistémico tiene por componente esencial el tiempo o historicidad: considera el sistema en cuanto sujeto al paso del tiempo. Todos los sistemas tienen una relación jerárquica con sistemas mayores o menores del campo ambiental”. Con esto, se comprende que además de las características antes señaladas, la jerarquía es otra de las propiedades de los sistemas, así como un elemento clave para observar a los sistemas es considerar el periodo histórico al que pertenecen.

Para efectos de la presente investigación se busca tener una mirada sistémica de la historia de vida de las y los estudiantes de Trabajo Social, dado que la misma permitirá comprender la incidencia del sistema familiar en otros sistemas.

Con respecto a la familia como un sistema social, (Preister, 2012, pág. 8) afirma que “...la familia es una complejidad organizada un "holón" compuesto de subsistemas en mutua interacción. Estas unidades pueden entenderse como siendo tanto los individuos como los subsistemas de la familia.”

Sobre la relación de la familia como subsistema con la sociedad como sistema global (Preister, 2012, pág. 8) afirma que:

“Tan integral es esta relación entre las partes del sistema y el sistema total, que, si un individuo o subsistema familiar flaquea en su funcionamiento, la totalidad del sistema familiar se ve afectada. A la inversa, si el sistema familiar no está funcionando adecuadamente, los síntomas de esa disfunción pueden desplazarse hacia uno de los

miembros de la familia, fenómeno descrito como "búsqueda del chivo expiatorio" en la literatura acerca de la familia."

Entonces, la teoría sistémica toma elementos de varias corrientes de pensamiento y entiende la realidad como un conjunto de sistemas que se relacionan entre sí y comparten una serie de atributos. Esto permite entender que la familia no es solo un subsistema más que compone la sociedad, sino que influye directamente en ella y viceversa, y por tanto, las repercusiones que pueden ocurrir si un miembro de los sistemas falla en el cumplimiento de sus roles y funciones.

A partir de los argumentos presentados, desde esta teoría, la familia es uno de los subsistemas que forma parte de la sociedad, en este sentido, todo lo que ocurra al interior de la familia se verá reflejado en la sociedad; por ende, la familia cuenta con varios subsistemas, y lo que suceda en cada uno de ellos se verá reflejado en el sistema total.

La causalidad circular

Tal como se mencionó en párrafos anteriores, la particularidad de la teoría sistémica es pensar que la realidad es más que el resultado de causas y efectos, en este sentido, (Colle, 2002, pág. 5) propone que:

"La sistémica pone además en entredicho el principio cartesiano de la causalidad lineal. Se acerca más al pensamiento oriental que, en vez de abstractas relaciones de causa a efecto, percibe múltiples solidaridades concretas de contrastes armónicos. En todo sistema, las relaciones son circulares, los objetos interactúan y los fenómenos están ligados en múltiples causalidades."

De esta manera, la teoría sistémica propone que el origen de las situaciones tiene que ver con una causalidad circular, que tiene que ver con dos o más sujetos que "hacen algo" para que dicha situación o estado se mantenga.

Por su parte, (Aponte, 2009, pág. 19) cita a Kapp (1967) quien sostiene que “la causalidad circular hace que un proceso social tienda a convertirse en acumulativo y que a menudo adquiera velocidad a un ritmo acelerado. Es esta tendencia dinámica hacia el desequilibrio lo que provee el impulso principal para los intentos de remediar y controlar los procesos económicos y sociales mediante políticas deliberadas”. Este autor utiliza la causalidad circular para entender lo que sucede con los procesos económicos, pero, como ya se había mencionado, este principio es aplicable también para lo que ocurre con las relaciones de las personas.

En este sentido, (Marcos & Garrido, 2009, pág. 341) proponen que “las interacciones reales ocurren en forma de ciclos que mantenían o reforzaban la conducta alterada en el paciente”. Lo que permite inferir que la causalidad circular tiene que ver con la relación entre estímulo y respuesta, pero, en este caso, la reacción tiene carácter cíclico, es decir, la respuesta hará que el estímulo vuelva a presentarse.

(Rodríguez & Beyebach, 2010, pág. 246) afirman que “cualquier variación de un elemento del sistema afecta a los demás y, como consecuencia de un mecanismo de retroalimentación, la modificación que en ellos se produce termina por afectar nuevamente al primer subsistema”.

Para (Beyebach, 2010, pág. 4) se habla de causalidad circular “cuando entendemos que A actúa sobre B, pero que a su vez B retroactúa sobre A. En el ejemplo clásico, el marido se enfada con su mujer porque ésta llega tarde a casa, y esta a su vez llega tarde a casa porque su marido está enfadado”.

Desde este aspecto de la teoría sistémica, se puede inferir que, es probable que las situaciones que marcaron la vida de los y las estudiantes, hagan que de manera inconsciente, encuentren en la práctica con familias esas mismas situaciones. Entonces, vale la pena investigar si esto ocurre en la realidad y de ser así, cuáles son las formas de afrontamiento que los y las estudiantes adoptan y como esto influye en la práctica.

Por lo tanto, la causalidad circular es uno de los atributos de la sistémica que permite comprender que la realidad no es una situación lineal, sino que es resultado de una serie de atributos y de la interacción que se da al interior de los sistemas. Y es precisamente esa interacción lo que hace que algunas situaciones y conductas se mantengan en el tiempo.

2.2. Referente Conceptual

En este referente se tomarán en cuenta algunos conceptos que sirven de referencia para sustentar el presente estudio.

2.2.1. Construcción del Self

La construcción del self es parte de la propuesta de George Mead. Para definir este postulado (Rizo, 2011, pág. 4) sostiene que “el individuo es capaz de una experiencia singular, única, que su historia vivida traduce, y está sometido al mismo tiempo a las fuerzas de la nivelación y la homogeneización de los comportamientos”.

Esta misma autora sostiene que la construcción del self “es la constitución de un yo a partir de la interacción con los demás” (Rizo, 2011, pág. 15).

Para (Zylberman, 2010, pág. 1) “el self requiere ser miembro de una comunidad y conducirse según las actitudes comunes a la comunidad”. Por tanto, se puede entender que la construcción del self tiene mucho que ver con la comunidad o institución en la que se encuentra inserto el ser humano.

(Rizo, 2011, pág. 6) sostiene que es “la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto; el self tiene la peculiar capacidad de ser tanto sujeto como objeto, y presupone un proceso social: la comunicación entre los seres humanos. El mecanismo general para el desarrollo del *self* es la reflexión, o la

capacidad de ponernos inconscientemente en el lugar de otros y de actuar como hablarían ellos”.

Desde la mirada de esta autora, se puede entender la importancia de pensar en el self de los y las trabajadores-as sociales; ya que, en la medida en que este atributo humano les permite ponerse en el lugar de los otros, resulta un aspecto importante a considerar si se espera entender la experiencia de sus prácticas pre-profesionales.

Mead citado por (Zylberman, 2010, pág. 19) argumenta que “por un lado, el cuerpo no es un self y se convierte en él tal sólo cuando la mente se ha desarrollado. Por otro, el self y su proceso reflexivo es esencial para el desarrollo de la mente”.

Asimismo, (Rizo, 2011, pág. 6) sostiene que “Mead identifica dos aspectos o fases del self: el yo y el mí. El yo es la respuesta inmediata de un individuo a otro; es el aspecto incalculable, imprevisible y creativo del self. Las personas no saben con antelación cómo será la acción del 'yo'. El yo reacciona contra el mí, que es el conjunto organizado de actitudes de los demás que uno asume”.

En consecuencia, del argumento anterior se entiende que el yo es la parte “impredecible” del self, mientras el “mí” es lo que se toma lo que los demás y se esperan que suceda como respuesta a un estímulo, en el caso de las prácticas, el “mí” sería el re-encuadre que los y las estudiantes podrían realizar en un momento determinado de su intervención con las familias; mientras que el “yo”, sería la respuesta no esperada e inconsciente que puede surgir frente a una situación.

Asimismo, Mead se niega a situar el self en la conciencia y lo ubica en la experiencia social y a los procesos sociales (Zylberman, 2010). Por tanto, tal como se mencionaba en párrafos anteriores, la construcción del self se da durante la interacción del ser humano con el otro.

(Zylberman, 2010, pág. 20) define al self como “la capacidad de los individuos de salir «fuera de sí» para poder evaluarse a sí mismos, para poder convertirse

en objetos para sí". Se puede entender que este argumento está relacionado con el de Rizo, cuando ella señala que el self es la capacidad de ser objeto y sujeto.

Según (Zylberman, 2010, pág. 21) "Mead sitúa la génesis del self en dos etapas del desarrollo infantil. La primera es la etapa del juego, durante la cual el niño aprende a adoptar la actitud de otros niños determinados, y la etapa del deporte, la que resulta necesaria para el desarrollo de un self en el pleno sentido del término". Entonces, desde esta mirada, el juego de roles que realizan los y las niños-as, es decir, jugar a "ser la maestra, mamá o papá" son el momento en el que se desarrolla la fase del yo; mientras que la etapa del deporte les permite desarrollar la etapa del mí.

Para (Carbaña & Lamo, 1999, pág. 166) "la persona no es anterior a la sociedad, y el contenido mismo del espíritu es primariamente externo y social; puede, por ello, estudiarse objetivamente, y no reducir la sociedad a la imaginación de cada uno".

(Carbaña & Lamo, 1999, pág. 172) afirman que "el individuo es un ser social y el espíritu un producto de la sociedad, es imposible explicar su comportamiento a partir de las solas normas y roles socialmente definidas. En este sentido, cada individuo interpreta y construye cognitivamente el mundo en torno y actúa en consecuencia con la definición que da de una determinada situación".

En conclusión, la construcción del self se da en el marco de la relación de los seres humanos con el otro, esta construcción incorpora el espíritu, la mente y la experiencia; y entre otras cosas, se caracteriza por desarrollar la capacidad de las personas de ponerse en el lugar de los otros y para entender la existencia del otro.

La construcción del Self es lo que influirá de forma directa en la manera en la que perciben y entienden al otro. Como se ha mencionado a inicios del presente estudio, Fombuena (2012) afirma que la preocupación por el otro, es una de las razones fundamentales por la cual las personas estudian Trabajo

Social. De ahí la importancia de pensar en el proceso de construcción del self de las y los estudiantes, para de esta manera entender la forma en la que conciben al otro.

A propósito de la preocupación por el otro de la que habla Fombuena, se considera importante abordar la otredad para entender este concepto de una manera más amplia.

2.2.2. Otredad

Para (Alegre & Guglielmi, 2011, pág. 3) “la otredad es el modo en que el nosotros trata de explicarse lo que no es como sí mismo, por ello es una entelequia constituida por este nosotros”, más adelante, estos mismos autores sostienen que la otredad “significa entender al otro como aquello que actúa como límite o contraposición de las aspiraciones y autoconcepción del principal concepto que fundamenta la modernidad”; en otras palabras, se puede entender que la otredad es la capacidad que tienen los seres humanos de reconocer al otro a partir de la diferenciación de éste consigo mismo.

Según (Guglielmi, 2014, pág. 3) la otredad es “el modo en que la racionalidad occidental fue interpretando lo que no se presentaba con sus mismas características y a través de formas culturales muy disímiles”. Se puede entender que este autor le añade un elemento adicional a esta definición, la cultura. Por tanto, se puede entender que el significado que las personas de Latinoamérica le otorgan a la otredad no será la misma que le atribuyan las personas Orientales, por ejemplo.

Por su parte (Sosa, 2014, pág. 349) afirma que esta categoría “establece un saber geo-cultural, histórico, arqueológico, sociológico y etnológico sobre el otro, una metafísica donde las heterogeneidades y las diferencias se encuentran subsumidas en un lenguaje homogéneo integrados en categorías sustanciales como pueblo, clase y nación”.

Por otro parte, Said (1996) citado por (Zapata, 2008) llama a entenderla como “un producto del occidente mismo, ver a los otros no como algo dado ontológicamente sino como históricamente constituidos”. Con esto, se confirma que la otredad tiene elementos culturales, pero además este autor incluye la esencia del ser humano y afirma que ésta es parte del proceso de construcción de la forma en la que se ve, significa y el valor que se le atribuye a los otros.

Por su parte (Montero, 2015) diferencia la otredad del otro, sobre el otro cita a Lévinas (1970-1995) quien lo define como “la alteridad, la heterogeneidad radical de lo Otro solo es posible si lo Otro es otro, con relación a un término cuya esencia es permanecer como en el punto de partida. Servir de *entrada* a la relación, ser el Mismo no relativamente, sino absolutamente”.

También (Montero, 2015) cita a Dussel (1985), quien afirma que “la otredad es el primer movimiento racional, previo a todo otro ejercicio de la razón, mediante el cual la experiencia o presencia actual del Otro se realiza antes de cualquier decisión, compromiso, comunicación o expresión lingüística relativa al Otro”.

“En la medida que el Otro cuestiona por similitud o por diferencia, la identidad en la cual se sostiene el sujeto, ese cuestionamiento hace tambalear esa construcción precaria y, por esa razón, ese ajeno se convierte en un enemigo, un contrincante, un rival o un indeseable, según sea la posición en que se ubica o es ubicado” (Falcón, 2013, pág. 1). Entonces, el otro es parte fundamental en el proceso de construcción del self y a su vez, les permite a las personas entender su existencia en relación a su diferencia con ese otro.

(Falcón, 2013, pág. 6) también cita a Lévinas, quien realizó una crítica a los valores de la filosofía occidental y propone que “el deber del hombre hacia el Otro es incondicional, y eso es lo que fundamenta su humanidad. La dimensión ética del hombre supera su propio ser”. Lo que permite entender que, además de influir en el proceso de construcción del self, la ética de las personas se materializa en su relación con el otro, y por tanto, la otredad permite poner en práctica las formas de relacionarse que las personas aprenden en su familia y a lo largo de su vida.

González cita a Krotz, quien afirma que “la otredad significa una clase especial de diferencia, tiene que ver con la experiencia de la extrañeza” (González, 2005).

(Taub, 2014, pág. 39) en cambio, define como elementos de la otredad el “uso de la adjetivación, la herencia y la manera de construir la historia de un pueblo, los valores y las formas que hacen a uno mismo y a las relaciones de alteridad, y la construcción de la identidad”.

Otro autor cita a De Toro (2002), quien señala que la otredad “son momentos de un discurrir permanente, de un fluir intemporal e imprevisible. Un fluir donde los límites entre lo propio y lo extraño, lo mismo y lo diferente, no son estados permanentes y fijos, sino experiencias relativas en constante movimiento” (Tabilo, 2013).

En términos simples, el otro es la prueba de que las personas coexisten con otros seres humanos, les permite a las personas aprender a relacionarse y poner en práctica la comunicación. En este sentido, reconocer al otro representa no solo una oportunidad para la interacción, sino además la plataforma desde la cual se inicia la vida en sociedad. Esta vida sería imposible sin comunicación, por ello, a continuación se ampliará la definición de comunicación.

2.2.3. Comunicación

En vista de que, desde el interaccionismo simbólico, la comunicación es un elemento importante en la interacción de los seres humanos, se ha considerado importante incluir este aspecto dentro de los referentes conceptuales. En cuanto a la definición de la comunicación, (Zylberman, Interaccionismo Simbólico, 2010, pág. 14) afirma que “sólo logramos la comunicación cuando empleamos símbolos significantes”. Tal como se había

mencionado antes, los símbolos significantes son aquellos que los seres humanos utilizamos para la interacción con otros.

Por otro lado, (Rizo, 2012, pág. 3) la define como una “interacción mediante la que los seres vivos acoplan sus respectivas conductas frente al entorno, a partir de la transmisión de mensajes, signos convenidos por el aprendizaje de códigos comunes”.

En este sentido, la comunicación juega un papel clave durante la intervención de los y las profesionales de Trabajo Social; dado que a través de ella se incide en la vida de otras personas. Según la Escuela de Palo Alto, la comunicación es digital y analógica, en otras palabras, es verbal y no verbal; es decir, las personas se comunican inclusive usando el lenguaje corporal. Durante las pasantías, la comunicación es algo que los y las estudiantes deben de cuidar, para reflejar seguridad, interés y aceptación a las familias, además de modelar formas de relacionarse con otros.

Por otro lado, (Carbaña & Lamo, 1999, pág. 164) sostienen que “la génesis de la persona tiene lugar a través del lenguaje en cuanto mecanismo de la reflexividad”.

Según (Watzlawick, Jacskon y Beavin, 1971) citados por (Rizo, 2012, pág. 6) los axiomas de la teoría de comunicación son:

- “Es imposible no comunicar, por lo que, en un sistema dado, todo comportamiento de un miembro tiene un valor de mensaje para los demás;
- En toda comunicación cabe distinguir entre aspectos de contenido o semánticos y aspectos relacionales entre emisores y receptores;
- La definición de una interacción está siempre condicionada por la puntuación de las secuencias de comunicación entre los participantes;
- Toda relación de comunicación es simétrica o complementaria, según se base en la igualdad o en la diferencia de los agentes que participan en ella, respectivamente”.

Para (Bateson & Ruesch, 1984) citados por (Rizo, 2012, pág. 6) “el concepto de comunicación incluye todos los procesos a través de los cuales la gente se influye mutuamente... la comunicación es la matriz en la que se encajan todas las actividades humanas”. Por tanto, se puede entender que la comunicación es la base de las interacciones humanas, conforme se da va tejiendo redes entre las personas.

Para (Mead, 1934) citado por (Zylberman, 2010, pág. 14) “un símbolo que responde a un significado en la experiencia del primer individuo y que también evoca ese significado en el segundo individuo. Cuando el gesto llega a esta situación, se ha convertido en lo que llamamos «lenguaje». Es ahora un símbolo significante y representa cierto significado”. Entonces, desde la mirada de Mead, la comunicación es un proceso a través del cual las personas comparten símbolos significantes.

En esta línea, (Carbaña & Lamo, 1999, pág. 163) proponen que “lo que el lenguaje permite, por tanto, es un continuo auto-condicionamiento: el individuo se hace presente mediante el símbolo la reacción que significa, y modifica su conducta según eso”.

En conclusión, la comunicación es una especie de transacción en la que se comparten, modifican y crean significados. Desde el axioma de “es imposible no comunicar” se comprende que este proceso no es exclusivamente verbal. Se ha considera importante definir la comunicación porque es uno de los elementos importantes durante la práctica, ya que todas las percepciones de los y las estudiantes con respecto a la familia se reflejan en su postura, tono de voz y otros símbolos que puedan surgir.

Desde la práctica, se busca educar a los y las pasantes para que puedan ser sujeto y objeto, es decir, puedan salir de si para ponerse en el lugar del otra; así como también, se les prepara para mostrar posturas profesionales ante problemáticas que pueden generar resonancias con respecto a su historia familiar.

(Bourdieu, 1994, pág. 20) manifiesta que “cuando son pervividas a través de estas categorías sociales de percepción, de estos principios de visión y división, las diferencias en las prácticas, en los bienes poseídos, en las opiniones expresadas, se convierten en diferencias simbólicas y constituyen un auténtico lenguaje”.

Uno de los escenarios en los que las personas aprenden a comunicarse es la familia. Por ello, incluye este concepto para entender su significado y más allá de eso, la influencia que tiene en la vida de las personas.

2.2.5. La familia

Como se ha explicado en párrafos anteriores, pensar en la familia de las y los estudiantes resulta importante, dado el peso que tiene la familia como ente formador de personas; además, tal como lo menciona Fombuena, la familia es el espacio en el que las personas aprenden a “preocuparse por el otro” y este es un factor que influye en la elección de la carrera de Trabajo Social.

Por tanto, a continuación, se realizará un esfuerzo por definir a la familia. Se sabe que existen diversas tipologías, de acuerdo a los y las autores/as las pueden clasificar por su composición, el ciclo vital en el que se encuentran, por su dimensión. etc., sin embargo, se incluirán unas breves definiciones para no profundizar en el tema.

Para (Alberdi, 2014) “la familia es la institución que conecta a las personas con la sociedad... está formada por dos o más personas unidas por el afecto, el matrimonio o la filiación, que viven juntas, ponen sus recursos económicos en común y consumen conjuntamente una serie de bienes en su vida cotidiana”. Entonces, la familia no solo acoge a sus miembros desde el nacimiento, sino que además, a lo largo de su vida, se encarga de educarlos y enseñarles formas de relacionarse, para más adelante entregarlos a la sociedad.

Para (Valdés, 2007) “la familia constituye en sí misma un microescenario sociocultural y un filtro a través del cual llegan a sus integrantes muchas de las tradiciones, costumbres y valores que son típicos de un contexto histórico”.

Se puede entender que la familia es un sistema que se encarga de transmitir de generación en generación cultura; que comparte bienes, recursos económicos, afecto, entre otros. Y que además desempeña funciones como las de proveer protección, amor y alimento a sus los integrantes que no pudieran satisfacer estas necesidades por su cuenta.

Para Engels la familia es un elemento activo que nunca permanece estacionado sino que se transforma a medida de que la sociedad evoluciona de una forma de organización a otra (Engels, Citado por Valdés, 2007).

Entonces, la familia es un sistema, que está compuesto por dos o más personas que están unidos por lazos, que tienen la tarea de transmitir cultura y construir la historia de los seres humanos que en ella se educan, está en constante relación con la sociedad, se transforma a lo largo del tiempo y tiene la tarea de heredar a sus miembros la cultura.

Por otro lado, (Brezmes, 2001) citado por (Chagas, 2013, pág. 17) afirma que “existen dos corrientes fundamentales en el estudio de la familia. Una que la comprende como institución social, como componente de la estructura social. La segunda la entiende como grupo primario, fijándose la atención en las relaciones entre los diferentes miembros, los roles que desempeñan, etc. Ambos roles no son excluyentes y el Trabajador Social ha de considerar ambas aportaciones para conocer la familia globalmente”. Esto permite comprender la mirada que los y las profesionales de Trabajo Social deben tener sobre la familia.

Además, Escartín (1992) citado por (Chagas, 2013, pág. 18) aporta a la definición de familia, sosteniendo a la misma “como institución social primaria, tiene funciones únicas como la lealtad familiar y el clima de sentimientos, algunas funciones son inherentes como la socialización de sus miembros y la cobertura de las necesidades básicas de todo orden, afectivas, materiales, etc.”

Por tanto, la familia además de cumplir funciones básicas, como la formación de ciudadanos que van a ser incluidos en la sociedad; así como también se encarga de “heredar” a cada uno de sus miembros lealtades, las mismas según Nagy van a guiar a las personas, a lo largo de su vida, en el camino de “saldar” aquellas deudas para lograr justicia, o como se vería desde la sistémica, lograr el equilibrio en el sistema.

(Bourdieu, 1994, pág. 126) define a la familia como “un conjunto de individuos emparentados vinculados entre sí por alianza, el matrimonio, por filiación, más excepcionalmente por adopción (parentesco), y que viven todos bajo el mismo techo (cohabitación)”.

Mientras que (Pereira, 1994, pág. 7) sostiene que “la familia es un sistema abierto, gobernado por reglas, que cumple los principios de la retroalimentación positiva y negativa. Las familias se van dotando de reglas con el paso del tiempo a través de ensayos y errores”. Mientras Pereira da énfasis a las reglas, (Villegas & Bellido, 2010, pág. 3) pone énfasis en los roles, sosteniendo que la familia es “un grupo de individuos que tienen una condición común, el parentesco, y entre los que se dan un conjunto de roles que siguen unas pautas, de acuerdo a una compleja institucionalización de los mismos que parten de la propia cultura”.

Estos autores además sostienen que “es en la familia donde el individuo se desarrolla y donde afloran principalmente los problemas que han podido surgir en cualquiera de sus ámbitos de relación. Una mínima atención a la experiencia personal cotidiana revela claramente cómo la situación de cada uno de los miembros de la familia afecta a ésta en su totalidad” (Villegas & Bellido, 2010, pág. 3). Esta es una definición de familia desde una mirada sistémica, ya que rescata la influencia de cada miembro de la misma en el sistema total.

Otros autores citan a (Minuchín, 1986, Andolfi, 1993; Musitu et al., 1994, Rodrigo y Palacios, 1998) Quienes sostienen que “La familia es un conjunto organizado e interdependiente de personas en constante interacción, que se

regula por unas reglas y por funciones dinámicas que existen entre sí y con el exterior” (Espinal, Gimeno, & González, 2015, pág. 3) .

Entonces, la familia es un conjunto de personas que se encuentran unidos por un lazo de consanguineidad, filiación o parentesco. Está conformada por reglas que marcan el comportamiento de sus miembros y los prepara su vida en la sociedad. Por ello, tiene una fuerte influencia en la formación de las personas que la integran, ya que mientras “modela” pautas de comportamiento, va marcando la vida de ellos y ellas.

2.2.6. Trabajo Social como profesión

Para poder entender a Trabajo Social como una profesión, se considera importante mencionar lo que significa la palabra profesión, es así como (Weber, 1985) citado por (Polo, pág. 71) la define como “la actividad especializada y permanente de un hombre, que, normalmente, constituye para él una fuente de ingresos y, por tanto, un fundamento económico seguro de su existencia” .

Desde la etimología, la palabra profesión “proviene del latín *professio-onis*, que significa acción y efecto de profesar o ejercer” (Larousse, 1984) citado por (Campos, 2008, pág. 1).

Para (Cortina, 2003) citada por (Aguayo, 2007, pág. 113) la definición de profesión tiene orígenes religiosos ya que conduce a las personas a cumplir con sus deberes, en la sociedad actual, estos matices religiosos han sido reemplazados por la reflexión ética que se realiza al ejercicio de las diferentes profesiones que existen.

Entonces, en sus inicios la profesión de cada persona tenía que ver con el cumplimiento de sus deberes para, como intercambio, recibir los ingresos económicos para su sustento. En la actualidad, las profesiones a más de ser un modo de sustento, tienen que ver con el cumplimiento de los saberes especializados que las personas adquieren durante su formación académica, y

estos se ven guiados por un conjunto de normas denominados ética profesional.

Para (Manrique & Vilella, 1979, pág. 18) “las profesiones no se definen por sí mismas, sino por la función que cumplen en las estructuras de clases”. Desde esta mirada, se puede entender que Trabajo Social surge como respuesta a lo que sucedía en un momento histórico específico, siendo en sus inicios una serie de acciones que buscaban lograr el bienestar de las personas cuyos derechos habían sido vulnerados, con el paso del tiempo, estas intervenciones fueron tomando elementos de corte teórico-metodológicos que fueron dándole a trabajo social las características de profesión.

Según (Farias, 2016, pág. 147) “Trabajo Social como ciencia aplicada, reflexiona en el plano discursivo conceptual su objeto de intervención; como también la intervención de la dimensión profesional –que se hace, donde se hace, como se hace y por qué se hace–”. Se puede entender que para el ejercicio de la profesión se requieren tanto la teoría como la práctica, y, de estas dos dimensiones no solo se construye conocimiento sino que además se generan cambios a favor del sujeto de intervención.

La (Universidad de Costa Rica, 2000) lo resume cuando afirma que “la profesión de Trabajo Social promueve el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la liberación del pueblo para incrementar el bienestar. Mediante la utilización de teorías sobre comportamiento humano y los sistemas sociales”.

Según (Escartín, 1985, pág. 55), “el Trabajo Social Familiar constituye una de las formas más antiguas de la profesión, nació en instituciones tanto públicas como privadas que. Pero es a partir de Mary Richmond cuando se destaca como fundamental la importancia de la familia en cualquier forma de actuación social”.

2.2.7. Práctica de Trabajo Social

Para (Bourdieu, 1993, pág. 7) “las prácticas no se pueden deducir de las condiciones presentes que pueden parecer haberlas suscitado, ni de las condiciones pasadas que han producido el habitus, principio duradero de su producción. Sólo es posible explicarlas, pues, si se relacionan las condiciones sociales en las que se ha constituido el habitus que las ha engendrado, y las condiciones sociales en las cuales se manifiestan: es decir, si se relacionan, mediante el trabajo científico estos dos estados de lo social, relación que el habitus efectúa”

Para (Tonon, Robles, & Meza, 2004, pág. 19) “el Trabajo Social es una profesión y una disciplina, que toma en préstamo conceptos de otras disciplinas para el desarrollo del ejercicio profesional”. Se infiere que la autora se refiere a que los y las Trabajadores Sociales al momento de intervenir consideran argumentos teóricos propios, pero también aportes de otras disciplinas, como la psicología, sociología, etc.

De esta manera, “Es necesario recordar que los conceptos que utilizamos son contruidos, es decir que no son independientes del sentido que le damos desde el modelo teórico desde el cual analizamos la situación” (Tonon, Robles, & Meza, 2004, pág. 19). Como ya se mencionó, según el constructivismo, el conocimiento es producto de los significados que las personas le atribuyen a la realidad y de la participación de los seres humanos en la construcción de la realidad.

Según Vélez Restrepo, 2003 citado por (Tonon, Robles, & Meza, 2004) “la práctica como acción racional es ejecutada por sujetos reales y en ella afloran situaciones, eventos y particularidades que sirven como insumos para avanzar en la comprensión de ciertos fenómenos sociales susceptibles de soportar elaboraciones teóricas”. Se puede inferir que la práctica en sí, no es ciencia, sin embargo, según esta autora, a partir de la misma se pueden rescatar insumos para la elaboración de una sistematización de la experiencia, lo que Vélez considera un primer paso en el camino de la elaboración de conocimiento.

Según Edelstein (1995) citada por (Tonon, Robles, & Meza, 2004) “las prácticas tienen un plus que les otorga especificidad y sea cual sea la forma que adopten, serían estructurantes y permanecerían en el tiempo como una de las marcas más potentes en la que refiere a la construcción de su identidad”. Razón por la cual, se considera que, las practicas representan un momento crucial en la formación de las y los estudiantes, pues les permite crecer de forma personal y además definir su identidad profesional, pues le permiten comprobar sus habilidades en un área u otro y definir, en el caso de Trabajo Social por ejemplo, en qué ámbito desean especializarse.

Desde la mirada de (Vélez, Olga) citado por (Ordóñez, 2011, pág. 3) “...la práctica profesional es una instancia mediadora; implica capacidad de establecer puentes con la teoría y la realidad social, posibilitar aprendizajes, des-aprendizajes que reviertan en el desarrollo teórico, metodológico e investigativo de la profesión”.

Por su parte (Londoño, 2005) citado por (Pérez A. , 2006, pág. 83) afirma que

“las prácticas, independientemente del sector productivo social en el que se desarrollen, deben abarcar los propósitos de la formación integral, que incluye aspectos humanísticos y éticos entrelazados con aspectos teórico-prácticos y así configurar objetos de práctica sistemáticos, reflexivos y acordes con las dinámicas sociales”.

Por tanto, en este punto se puede inferir que las prácticas pre-profesionales de la universidad, desde una mirada académica, deben generar espacios de aprendizaje para los y las estudiantes; por otro lado, si son pensadas de forma integral, además deben convertirse en un espacio de crecimiento personal que prepare a las y los pasantes para la vida profesional, esto significa que ellas y ellos puedan recibir un acompañamiento que pueda incluso contener alguna situación de orden personal que pudiera influir en su intervención profesional para que puedan identificar rutas de acción en el caso de posibles resonancias.

(Pérez A. , 2006, pág. 85) propone una mirada sistémica y afirma "...Si pensamos desde la noción de la sinergia, las prácticas no solo dependen de la docencia, de la investigación o de la extensión, sino que todo este proceso en interrelación es lo que permite la configuración de las prácticas como resultante y como eje motor que configura a su vez cada una de las funciones básicas de la Universidad".

Además (Pérez A. , 2006, pág. 97) afirma que "la práctica se desarrolla en un ambiente de tensiones, en un encuentro con múltiples intereses, donde la construcción colectiva y la confrontación permanente son necesarias para evitar que éstas se conviertan en un comodín subordinado a los intereses del mercado, instrumentalizando su propósito académico y formativo".

Por lo tanto, para Pérez, las prácticas son más que un pre requisito para la obtención de un título universitario, sino que significan la esencia de la universidad, dado que en ella convergen una serie de intereses, considerando entre ellos, el de formar a profesionales comprometidos con su qué-hacer y con los sujetos de tal intervención.

Para (Ordóñez, 2011) "las prácticas profesionales no son neutrales y sus objetivos pueden lograrse tanto en la acción misma como fuera de ella, estableciéndose una interacción constante entre el actuar, la deliberación y la búsqueda del bien común".

(Tonon, Robles, & Meza, 2004, pág. 18) sostienen que "la teoría organiza y jerarquiza los datos de acuerdo a los núcleos centrales, y todo proceso de construcción teórica está referido a necesidades y situaciones esenciales, estando en principio abierto al universo del cual extrae la información, albergando la capacidad de cambiar y modificarse a sí mismo".

La práctica es un espacio de aprendizaje en el que las y los estudiantes se encuentran con una realidad que conocían desde la teoría, en la que deben enfrentarse a sus temores y llevar a la realidad los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación.

Por otro lado, (Puig, 2012, pág. 47) añade, como uno de los elementos de la praxis a la supervisión, afirmando que “ofrece a los profesionales de los equipos de Servicios Sociales, una oportunidad para mejorar destrezas profesionales a través de la reflexión, el pensamiento y el autocuidado... Ayuda a desarrollar habilidades y competencias con el fin de mejorar resultados y lograr una mayor eficiencia profesional”. Lo que permite inferir que la supervisión es más que el seguimiento de las y los docentes a cargo, en todo caso, resulta ser el acompañamiento activo de estos durante un camino en el que coexisten la teoría, la práctica y los intereses personales de las y los estudiantes.

2.2.9. La Supervisión

(Puig, 2012, pág. 48) define a la supervisión como “...un meta-trabajo que se sitúa en la interfaz entre el aprendizaje, la formación, la educación y el apoyo en una organización o institución”. En resumen, se puede entender que la supervisión es un espacio de reflexión sobre la práctica, que puede llegar a convertirse en un momento de elaboración de un meta trabajo (en tanto permite trabajar sobre los productos de la práctica), pero también como un momento de seguimiento de parte de la persona que la realiza hacía su equipo.

Para (Tonon, Robles, & Meza, 2004, pág. 13) “la supervisión es un proceso metodológico que forma parte de la historia del Trabajo Social como profesión... En la década de los 40’s se la consideraba un proceso educativo, el cual luego combinó con el manejo de la administración para el logro de la eficiencia en el desarrollo del trabajo cotidiano de los/as trabajadores/as sociales”.

Este proceso para (Aguilar, 1994, pág. 35) tiene por objetivos la “enseñanza permanente, asegurar servicios de calidad, socialización con el supervisado de los conocimientos y aptitudes propias de la profesión, y elevar el nivel teórico y práctico”. Es decir, la supervisión, desde el argumento de este autor, es un momento para afianzar el aprendizaje de las y los estudiantes.

Esta misma autora sostiene que el proceso de la supervisión cuenta con cinco fases o momentos: “la etapa de la conciencia agudizada de uno mismo, la etapa de nadar o ahogarse, la etapa de comprender la situación sin ser totalmente capaz de manejarse en ella, la etapa del dominio relativo y por último, la etapa de aprender a enseñar lo que se ha dominado” (Aguilar, 1994, págs. 74-79)

(Tonon, Robles, & Meza, 2004, pág. 39) afirman que la supervisión “es un espacio en el cual los profesionales –o estudiantes según sea el caso– pueden trabajar las situaciones que atienden y en las cuales se encuentran inmersos, aprender y entrenarse en nuevas estrategias de abordaje de esa realidad y lograr por parte del/la supervisor/a la comprensión y contención de las angustias y temores que vive”.

Asimismo, estos autores sostienen que la supervisión es

“Un proceso teórico-metodológico que se despliega en dos espacios: el ejercicio profesional y la formación académica. Tiene como objetivos el aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades, necesarios para el desempeño profesional cotidiano, así como la reflexión acerca del impacto afectivo y emocional que genera en el supervisor la atención de cada situación en la cual haya actuado profesionalmente. Se basa en una concepción holística de la realidad en la cual interactúan los conocimientos teóricos con la experiencia práctica” (Tonon, Robles, & Meza, 2004, pág. 16)

Entonces, la supervisión “es un espacio en el cual se despliegan afectos y emociones. La angustia por la tarea, en el caso de estudiantes por su primera experiencia, siempre está presente... Asimismo es un proceso que moviliza emociones tanto en el/la supervisor/a como en el/la supervisado/a” (Tonon, Robles, & Meza, 2004, pág. 22)

Para concluir, (Tonon, Robles, & Meza, 2004, pág. 23) afirman que “el/la supervisado/a necesita sentir confianza en su supervisor/a, entendiendo por tal

una relación de contención que estimule la colaboración y se conforme como un aspecto central de la experiencia social... Si no sentimos que podemos decirle a nuestro/a supervisor/a todo lo que nos ocurre y todo lo que sentimos libremente difícilmente esa instancia metodológica nos sirva para nuestro crecimiento profesional y personal”.

Por tanto, se entiende que la supervisión es un espacio en que se deben realizar acciones encaminadas a la contención de los posibles problemas que puedan experimentar los y las estudiantes durante el proceso de práctica, sin embargo, depende de los y las estudiantes el provecho que puedan sacar de ello, es decir el valor e interés que se invierta en este proceso.

2.3. Referente Normativo

Las prácticas pre-profesionales son definidas por la Ley Orgánica de Educación Superior, en su artículo 87, como un “...requisito previo a la obtención del título, los y las estudiantes deberán acreditar servicios a la comunidad mediante prácticas o pasantías pre-profesionales, debidamente monitoreadas, de conformidad con los lineamientos generales definidos por el Consejo de Educación Superior.” (LOES, 2010). Por lo tanto, este artículo permite comprender algunos elementos de las prácticas como parte del proceso formativo de las y los estudiantes de pregrado.

Además de las prácticas en el proceso formativo, normadas por la ley antes enunciada, está la concepción de las prácticas como ejercicio profesional y las responsabilidades que esto conlleva. En Ecuador en el año 2014 el Código Orgánico Integral Penal fue modificado por el organismo competente; a partir de esta fecha, se comienza a contemplar la mala práctica profesional como un delito, y, en tanto la misma genera la muerte de un ser humano será sancionada tal como lo menciona el siguiente artículo: “La persona que al infringir un deber objetivo de cuidado, en el ejercicio o práctica de su profesión, ocasione la muerte de otra, será sancionada con pena privativa de libertad de uno a tres años” (COIP, Art. 146, 2014).

Por lo tanto, se puede comprender que las prácticas pre-profesionales permiten a las y los estudiantes poner en práctica los conocimientos adquiridos, contando con el acompañamiento y supervisión de docentes calificados. Esto con el afán de preparar a las y los practicantes para posteriormente incorporarse a laborar en una institución, así como de evitar posibles malas prácticas profesionales que pudieran perjudicarlos.

Continuando en esta línea, el Reglamento de Régimen Académico (RRA), en base a la LOES, sostiene que la práctica pre-profesional “está orientada al desarrollo de experiencias de aplicación de los aprendizajes. Pueden ser: actividades académicas desarrolladas en escenarios experimentales o en laboratorios, las prácticas de campo, resolución de problemas. Talleres, manejo de base de datos y acervos bibliográficos. La planificación de estas actividades deberá garantizar el uso de conocimientos teóricos, metodológicos y técnico-instrumentales y podrá ejecutarse en diversos entornos de aprendizaje.” (CES, 2013, pág. 9).

Así mismo, sobre el proceso de prácticas sostiene que “...las actividades prácticas deben ser supervisadas y evaluadas por el profesor, el personal técnico docente y los ayudantes de cátedra y de investigación.” (CES, 2013, pág. 9). Se puede entender que no solo se busca el cumplimiento de las prácticas como un requisito más, sino más bien, se espera que estas constituyan un proceso de aprendizaje que resulte valioso para las y los estudiantes. En esta medida, el RRA sostiene que dicho proceso “Integra conocimientos teóricos metodológicos y técnico instrumentales de la formación profesional e incluye las prácticas pre profesionales, los sistemas de supervisión y sistematización de las mismas.” (CES, 2013, pág. 16)

Sobre la carga horaria de las prácticas el RRA afirma que “cada carrera asignará, al menos, 400 horas para prácticas pre profesionales, que podrán ser distribuidas a lo largo de la carrera, dependiendo del nivel formativo, tipo de carrera y normativa existente. El contenido, desarrollo y cumplimiento de las

prácticas pre profesionales serán registrados en el portafolio académico.” (CES, 2013, pág. 34)

Así mismo, el RRA define como característica de las prácticas pre-profesionales que “...deberán ser planificadas, monitoreadas y evaluadas por un tutor académico de la institución de Educación Superior, en coordinación con un responsable de la institución en donde se realizan las prácticas (institución receptora). En la modalidad dual, se establecerá además un tutor de la entidad o institución receptora.” (CES, 2013, pág. 35)

Por último, sobre la vinculación de la praxis con la teoría, el RRA sostiene que “toda práctica pre profesional estará articulada a una o varias cátedras. El tutor académico de la práctica pre profesional deberá incluir en la planificación de la cátedra las actividades, orientaciones académicas-investigativas y los correspondientes métodos de evaluación.” (CES, 2013, pág. 35).

El Reglamento de Régimen Académico define claramente la naturaleza de las prácticas pre-profesionales, así como las características de la misma. Esto permite comprender a que responde la estructura de las prácticas que desempeñan las y los estudiantes de Trabajo Social a lo largo de la carrera. En esta medida, el RRA constituye un insumo valioso a la hora de pensar en las prácticas pre-profesionales que se viven en las instituciones de Educación Superior del país.

Por otro lado, la Federación Internacional de Trabajadores y Trabajadoras Sociales, en uno de los principios éticos que ha definido para estos y estas profesionales, manifiesta que “los trabajadores sociales deben actuar con integridad. Es decir, no abusar de la relación de confianza con los usuarios, reconocer los límites entre la vida personal y profesional, y no abusar de su posición para beneficios o ganancias personales.” (FITS, 2011, pág. 4). Lo que permite comprender, que parte de la ética de los y las profesionales de Trabajo Social radica en tener la capacidad de intervenir sin invadir el espacio de los y las usuarios-as, es decir, sin mezclar su vida con la de estos-as.

Así mismo, la FITS dentro de su código de ética afirma que “los trabajadores sociales tienen el deber de hacer lo necesario para cuidar de sí mismos, profesional y personalmente en el lugar de trabajo y en la sociedad, para asegurarse de que pueden ofrecer los servicios adecuados.” (FITS, 2011, pág. 4). Se puede entender que este principio invita a los y las profesionales de Trabajo Social a cuidar de sí, para que de esta manera, tengan más probabilidades de ofrecer un servicio de calidad a sus usuarios-as. Por tanto, se puede entender, que si los y las Trabajadores-as Sociales acompañan a los-as sujetos de intervención en procesos de resolución, estos (los-as TS) también deberían mantener reuniones con otros profesionales que les permitan resolver sus procesos pendientes, si estos existieran.

Por su parte la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, en el reglamento de implementación curricular de la práctica Artículo 3 define a las prácticas como un “proceso de formación teórico-práctico de las competencias y desarrollo de la personalidad de los futuros egresados, en escenarios laborales reales y concretos, trabajado desde un modelo y programación” (UCSG, 2014). Esto evidencia que la mirada de esta institución tiene la misma línea de la LOES y el Reglamento de Régimen académico. Además, aporta una definición un tanto más técnica de las prácticas pre-profesionales.

Capítulo III

Metodología de la investigación

3.1. Enfoque de investigación

La presente investigación se basó en un enfoque cualitativo. Según Taylor y Bodgan (1986), citados por (Rodríguez, Gil, & García, 1996, pág. 10) la investigación cualitativa es “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”.

Continuando con esta línea, (Rodríguez, Gil, & García, 1996, pág. 10) le atribuyen las siguientes características:

1. “Es inductiva.

2. El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas.
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio”

Por su parte (Murillo & Martínez, 2010) afirman que “una de las características más importantes de las técnicas cualitativas de investigación es que procuran captar el sentido que las personas dan a sus actos, a sus ideas, y al mundo que les rodea”.

Este enfoque fue elegido para la presente investigación porque, tal como lo mencionan los autores antes citados, permite realizar una mirada holística de los seres humanos y rescatar el sentir que las personas le otorgan a sus actos; lo que coincide con el objetivo de este estudio.

3.2. Nivel de investigación

Esta investigación es de nivel descriptivo, que según (Hernández Sampieri y otros, 1976) citados por (Cazau, pág. 26) “sirve para analizar como es y se manifiesta un fenómeno y sus componentes”.

La investigación cualitativa de nivel descriptivo, caracteriza los aspectos del fenómeno estudiado. En esta investigación, se pretende describir y caracterizar lo que los estudiantes piensan, sienten, hacen, en torno a lo vivido en las prácticas pre-profesionales.

3.3. Universo, Muestra y muestreo

Para efectos del presente estudio se consideró como población a los y las estudiantes que han realizado, y aprobado, sus prácticas pre-profesionales de último año durante los períodos 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015.

De esta manera, el total de la población son cuarenta y cuatro estudiantes. Para definir la muestra se realizó un muestreo por conveniencia, bajo los siguientes:

- a. Que hayan realizado las prácticas pre-profesionales en los períodos señalados para la investigación
- b. Que hayan aprobado la asignatura de Intervención Profesional III y IV
- c. Que representen la diversidad etaria y de género de los estudiantes de la carrera.
- d. Que deseen participar de esta experiencia

Durante estos períodos, únicamente dos hombres realizaron y aprobaron sus prácticas, por ello se eligió a uno de ellos como participante, además de tres mujeres.

Las edades de las y el participante van desde 22 hasta los 43 años. Tres de ellos crecieron en una familia de escasos recursos económicos, pese a esto, su situación económica actual es estable.

Las tres mujeres eligieron la carrera de Trabajo Social porque terceras personas le hablaron de la misma, mientras que el participante eligió la carrera porque consideró que era similar a aquello para lo que se educaba en el seminario, mientras se preparaba para ser sacerdote.

Para la selección de la muestra se revisaron los listados de estudiantes que hayan cumplido con los criterios a y b, posterior a ello, se realizó un acercamiento a algunos estudiantes de manera aleatoria a fin de encontrar a quienes quieran participar en la experiencia, obteniendo de esta manera la muestra por conveniencia.

3.4. Formas de recolección de la información

Para recolectar la información se procedió a realizar entrevistas a profundidad con las estudiantes que conforman la muestra.

La entrevista a profundidad es una técnica cualitativa de investigación, que según (Robles, 2011) “se apoya en la interpretación de la realidad social, los valores, las costumbres, las ideologías y cosmovisiones se construirán a partir de un discurso subjetivo, ya que el investigador asignará un sentido y un significado particular a la experiencia del otro”. Se puede entender que la entrevista a profundidad permite rescatar las creencias de las personas sobre una situación en particular, y para los estudios cualitativos, esta información representa la base desde la cual él o la investigador/a realizará la descripción y análisis.

(Lucca y Berrios, 2003) citados por (Vargas, 2012) afirman que “el papel del entrevistador no solo es obtener información sino aprender qué tipo de pregunta se formula y cómo”. Entonces, en la entrevista a profundidad, el o la entrevistador/a debe enfocarse en realizar preguntas generadoras, que lleven a él/a entrevistado a responder desde su sentir y no desde su parte racional.

Se aplicaron una secuencia de entrevistas a cada uno de los participantes, en promedio alrededor de 3 entrevistas por persona.

Las entrevistas fueron grabadas, previo a la firma del consentimiento informado, posterior a ello, se realizó la transcripción de la información.

Además de levantar información por medio de entrevistas, se investigó a través de los informes de práctica, tanto los informes que presenta la docente al final de las prácticas, como los informes que presentan los grupos de estudiantes.

3.5. Formas de análisis de la información

Para analizar la información recolectada se utilizó el programa Atlasti. A través de éste, se codificó cada entrevista de acuerdo a la matriz de operacionalización de variables que se puede encontrar en el Anexo I.

Luego se procedió a la elaboración del esquema de la presentación de resultados que se detalla a continuación.

3.6. Dificultades encontradas en el proceso de investigación y formas de enfrentarlas.

Todas las y el participante se encuentran ejerciendo la profesión y además realizan varias actividades en su tiempo libre. Esto hizo que encontrar un espacio de tiempo libre para las entrevistas fuera complicado. Sin embargo, las y el participante siempre estuvieron dispuestos a organizar su agenda para recibir a la autora y colaborar con su investigación.

Hablar de las experiencias de vida que han causado grandes dolores no es sencillo, pese a esto, cada participante abrió su vida y compartió estas situaciones con la autora. Como resultado de esto, en algunas ocasiones la autora llegó a sentir una sensación de tristeza.

Capítulo IV

Resultados de la investigación

A lo largo de este capítulo se procederá a analizar la información recogida a través de entrevistas a profundidad que se realizaron a tres profesionales y una estudiante que realizaron prácticas en los períodos señalados en párrafos anteriores. Las entrevistas fueron estructuradas a partir de las variables que se detallan a continuación:

4.1 Historias de Vida

4.1.1 Emma “La vida a veces es azúcar y otras veces hiel”

Emma nació en el año 1973, en Alausí, un cantón de la Sierra. Formó parte de una familia nuclear integrada por sus padres, sus 6 hermanos y ella. Luego su familia se trasladó a la ciudad de Guayaquil en búsqueda de mejorar sus ingresos económicos. Con respecto a su educación Emma sostiene "Fui la mejor alumna en primero, segundo tercer grado, yo vivía en un pueblo, Alausí... Cuando vinimos a Guayaquil hacía mucho calor, estaba en una escuela en la tarde y no me gustaba, ahí sacaba notas pésimas" (Entrevista 2 Participante 2, 2016).

Al terminar la escuela Emma fue a estudiar en un colegio de señoritas que funcionaba en las tardes, sobre esta etapa la participante sostiene que "Mi adolescencia fue terrible; me pusieron en un colegio en la tarde había tantas chicas que querían estudiar que a veces nos tocaba sentarnos en el piso, no habían los medios económicos para muchas cosas, a veces tenía que regresarme a pie del colegio, hacía un calor terrible, encima era muy flaquita, no me gustaba mi aspecto, tenía un acné terrible, era como la feita del curso; aparte sacaba malas notas, fui terrible en el colegio, ya cuando salí de él fue mejor para mí" (Entrevista 2 Participante 2, 2016).

Erikson afirma que una de las etapas de desarrollo humano es la de identidad frente a confusión de papeles, en ella, los y las adolescentes definen su identidad como producto de sus exploraciones, es decir, la formación de su

identidad tiene que ver con sus relaciones. Según lo que manifiesta la participante, se puede entender que las condiciones en las que se desenvolvía, es decir su contexto, tuvieron mucho que ver con la formación de su auto-concepto.

Además de las dificultades económicas de su familia, Emma recuerda que las relaciones al interior del sistema eran complicadas, y manifiesta que "Nosotros éramos una familia grande, entonces pienso que mis padres con tantos hijos, quizá no supieron darnos cariño y castigo en la misma medida a todos; entonces por eso habían celos entre hermanos" (Entrevista 2 Participante 2, 2016). Desde la mirada de esta persona, en las familias, los padres deben acompañar los afectos con castigos que, se infiere, pueden estar relacionados con disciplina, aunque los castigos no representan disciplina efectiva.

Los padres de Emma solían tener conflictos que, en algunos casos, llegaba incluso a la violencia física, lo que llevó a que en la familia se crearan dos grupos: uno compuesto por ciertos hijos que se aliaban con el padre y otro por hijos que se aliaban con la madre, Emma afirma que sentía que ella se encontraba en el centro de ambos "bandos" pero que se inclinaba más hacía el papá y sentía cargo de conciencia porque "le daba la espalda" a su mamá. (Entrevista 2 Participante 2, 2016)

Al referirse sobre las situaciones de violencia física entre sus padres, la participante sostiene: "En mi caso hubo maltrato, porque mis padres venían de familias donde había maltrato... Ellos fueron maravillosos, pero siempre con el fantasma del maltrato en la familia, creo que esa es una de las cosas que me ha marcado" (Participante 2 entrevista 1, 2016)

Se sabe que la adolescencia es una etapa en la que las personas buscan su identidad y que este proceso puede llegar a crear situaciones o momentos de dolor, en este sentido la participante afirma que "Hay muchas cosas que me duelen de la adolescencia... Porque ahí se notó más lo de los bandos y yo trataba de huir de mi casa, me iba donde una señora de al frente que era medio familiar, todo con tal de no estar en casa" (Entrevista 2 Participante 2, 2016).

“Dos bandos” puede ser un símbolo de la ruptura familiar, “no ser de ninguno”, siendo una niña y una adolescente, puede generar una sensación de no pertenencia a ningún lugar.

Continuando con la descripción de las relaciones al interior de su familia, la participante manifiesta "Había violencia entre mis hermanos, un par de veces se fueron a los puños... Tengo un vago recuerdo de mi papá violentando a mi mamá; quizá por eso no me gustan las peleas ni la gente que bebe" (Entrevista 2 Participante 2, 2016). Según Escartin (1985) las familias se encuentran organizadas en holones, uno de estos son las interacciones; de tal manera que las interacciones de cada miembro afecta a los demás. Se puede entender que la forma violenta de relacionarse de los padres de esta participante se replicó entre sus hijos, quienes también eran violentos entre ellos y en la participante en la medida en que teme a las situaciones que podrían generar algún tipo de violencia.

Para Emma, su padre fue muy machista porque así lo educaron en su familia; de la misma manera, una creencia propia de la familia de su madre era que “pegue o mate, marido es” y esta creencia hizo que su madre fuera “permissiva” y no le pusiera un alto a su padre, a pesar de que ella se justificaba diciendo que lo “toleraba todo por sus hijos”. Emma también afirma que su padre siempre se esforzó por satisfacer las necesidades económicas y afectivas de sus hijos, lo que a los ojos de ella, lo convierte en un buen padre, para ella su padre era como “azúcar y hiel” (Entrevista 2 Participante 2, 2016). Esto permite inferir que para la participante el "ser buen padre" tiene que ver con velar por el bienestar económico de los hijos.

En la segunda entrevista, se mencionó algunas personas o situaciones y se le pidió que las clasifique bajo estas dos opciones, azúcar o hiel; de esta manera, la participante definió su carrera, familia, vida laboral y hermanos como azúcar; mientras que a su infancia, vida personal, amigos, padres y pareja sentimental como hiel. Emma además asegura que no se comporta igual en su vida laboral y en su familia, siendo en el segundo espacio más “dura” (Entrevista 2

Participante 2, 2016).

Para la participante “ser dura” tiene que ver con ser más seria, no tener, con su familia, el mismo “carisma” que tiene con las personas de su vida laboral y reconoce que debe trabajar en eso. Esto permite inferir que Emma replica con su familia la forma de relacionarse que aprendió en la misma, mientras que en su profesión tiende a utilizar más empatía.

Asimismo, Emma sostiene "Hubo algo que falló -hace referencia a la educación que le dieron sus padres- pero es porque ellos venían de una familia que los educó así, el contexto de ellos les enseñó a hacer así" (Entrevista 2 Participante 2, 2016); Como se había mencionado en los capítulos anteriores, el interaccionismo simbólico pretende entender el comportamiento de las personas en términos de conducta organizada del grupo social, entonces, se entiende que cuando la participante afirma que sus padres fueron de una manera en especial, se refiere a que su conducta fue heredada de sus familias de origen.

Emma además sostuvo "Cuando sé que he cometido un error con otra persona, no estoy tranquila hasta que lo arreglo o hasta que pido disculpas; pero cuando me hacen algo a mí, hay una parte de mi personalidad que es dura, entonces guardo un recuerdo de lo que pasó, más que todo en la parte personal" (Participante 2 entrevista 1, 2016). Esto permite inferir que la participante tiene una mirada dicotómica de la realidad, algo similar a si las personas fueran culpables o inocentes, víctimas o victimarias. Además, se infiere que “la dureza” que dice la caracteriza, incluye la concepción de que los errores que ella puede cometer tienden a ser “menos graves” que los de las personas que la rodean.

Cuando Emma era una joven, sus padres tomaron la decisión de separarse, de tal manera que el padre viajaba durante algunos meses a la casa que ellos tenían en un pueblo de la sierra y regresaba unas semanas a la casa de Guayaquil; a pesar de esto, Emma afirma que cuando el padre estaba en Guayaquil los conflictos continuaban. Hasta que en el año 1994 muere su

padre en el pueblo, solo, razón por la cual Emma culpaba a su madre por la muerte de su papá, ya que la razón por la cual él se encontraba en el pueblo era para evitar los conflictos con su esposa.

A partir de esto, se puede inferir que la participante tiene una tensión interna, como si tuviera que amar o culpar a cada uno de sus padres. Lo que se asimila al momento de su adolescencia en el que debía elegir a que “bando” de su familia se unía: al que apoyaba a la madre o al que estaba a favor del padre. Esta tensión de la participante puede ser una forma de violencia auto-infringida.

Después de la muerte de su padre, Emma no solo tuvo que enfrentarse a su duelo, sino que además se encontró frente al reto de perdonar a su madre, sobre esto la participante afirma que "...influyó mucho la universidad, porque allí con las materias que me dieron aprendí que son los contextos donde ellos crecieron los que los hicieron así; mi mamá era permisiva porque en su familia le enseñaron que debía ser así, mi papá era machista porque le enseñaron a ser así, para él era natural" (Entrevista 2 Participante 2, 2016).

Luego del colegio Emma intentó estudiar una carrera relacionada con la contabilidad, pero a inicios de la misma notó que no era lo suyo, afirma que su madre siempre le inculcaba que después del colegio debía trabajar y ella cree que por eso después de su fracaso en la universidad (en la carrera contable), tomó la decisión de dedicarse a trabajar. "...Y no es que le esté echándole la culpa a alguien porque mis padres me dieron lo que me podían dar" (Entrevista 2 Participante 2, 2016).

Algunos años después, Emma se comenzó a sentir “estancada” y tomó la decisión de iniciar una nueva carrera universitaria. Ya había intentado estudiar contabilidad y comprobó que las matemáticas no eran su fuerte. Entonces, comenzó a buscar opciones, una compañera de trabajo le habló de la carrera de Trabajo Social y en vista de que a la participante le gustaba la parte de atención al cliente de su empleo, decidió inscribirse en la carrera de Trabajo Social en el año 2009.

Además, en la primera entrevista la participante aseguró que el dolor le permite crecer (Participante 2, entrevista 1, 2016). Entonces, se puede entender que producto de las situaciones adversas que esta persona ha tenido que enfrentar a lo largo de su vida, le cuesta establecer vínculos de confianza en sus relaciones personales.

En la actualidad Emma trabaja en el ámbito de salud, vive con su madre, una hermana, un hermano y dos sobrinos; afirma que en su trabajo da todo de sí, mientras que en su casa suele mostrarse más dura. Se encuentra interesada en estudiar una maestría que tenga que ver con mediación de conflictos y considera que "no tengo mucho que dar como madre o esposa, porque crecí llena de resentimientos, viendo una familia que a lo mejor no era la adecuada... Tenía mucho temor de que eso se vaya a replicar si a lo mejor yo formaba una familia" (Entrevista 2 Participante 2, 2016)

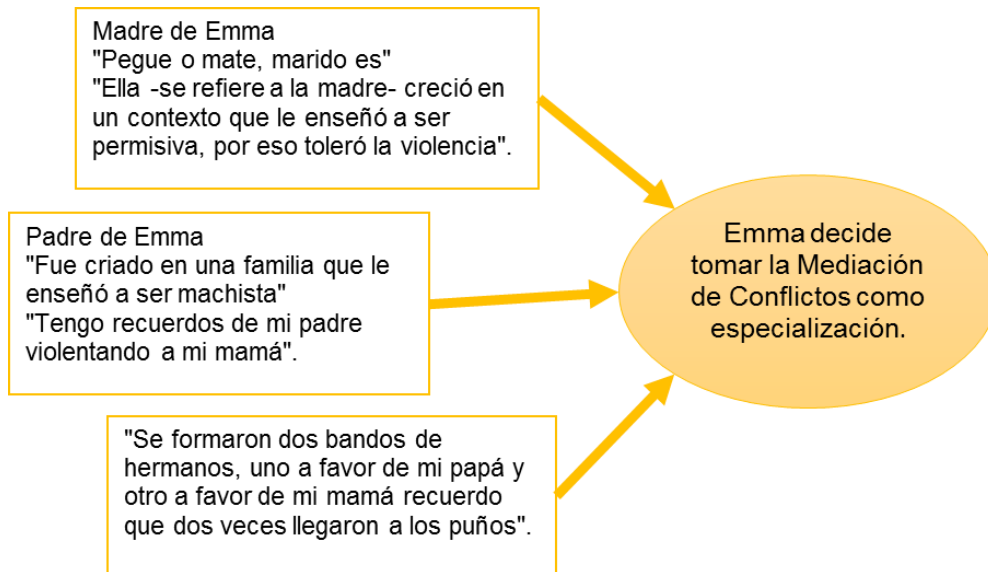
Según Whitaker (1998) cuando se realiza terapia familia, el o la terapeuta puede usar de sí mismo y compartir su experiencia con el sujeto de intervención, estos elementos permiten el crecimiento tanto del sujeto de intervención como del terapeuta. Si se acerca esta definición a la práctica de Trabajo Social, se puede entender que la intervención puede llegar a ser una experiencia que le permita a las y los Trabajadores Sociales resolver situaciones, de la vida de otros, que se asemejen a situaciones personales no resueltas.

Para Emma "El dolor nos permite crecer" (Participante 2 entrevista 1, 2016), lo que permite inferir que las experiencias que generaron dolor en su vida (violencia intrafamiliar, problemas económicos, muerte de su padre y la relación de sus hermanos), la fortalecieron y por ello afirma que el dolor le permite crecer a las personas.

A continuación se presenta la línea del tiempo de la vida de Emma.



Durante la vida de Emma la violencia ha estado presente en varios momentos, a continuación se comparte un gráfico que los resume.



Como resultado de esto, se infiere que la decisión de la participante de estudiar mediación de conflictos como especialización tiene que ver con la necesidad de acompañar a otras personas en la solución de sus conflictos, sin embargo, es probable que Emma no haya realizado un proceso de introspección sobre sus propios conflictos.

Luego de cada encuentro con la participante, la autora experimentó una sensación de tristeza por las situaciones que Emma le compartía.

4.1.2 Teresa “La familia es el apoyo, es lo que te sostiene”

Teresa nació en el año 1980 en el cantón Olmedo de la provincia de Loja, al sur de Ecuador. Creció en el seno de una familia nuclear compuesta por sus dos hermanas y sus padres.

Durante su infancia Teresa lideraba a un grupo de niños y niñas en la escuela y las “defendía” de otro grupo de niñas que solía lastimarlas. Un recuerdo de la infancia de Teresa es que "en la época de Sixto cambiaron la hora, entonces para salir a la escuela salíamos con una vela y mis hermanas la apagaban, y caminábamos en la oscuridad" (Entrevista 2 Participante 1, 2016)

Con respecto a sus padres, Teresa afirma que su padre se dedicaba a trabajar

y llegaba a casa cada fin de semana, lo que hizo que compartiesen más tiempo con su madre, de quien indicó que "luchaba porque sus amigas o la gente que le llevaba la ropa para que les cosa, siempre les preguntaba si los hijos estaban estudiando, siempre incitaba a que metan a la escuela a los muchachos" (Participante 1 - entrevista 1, 2016)

Según Teresa "Siempre vi a mi mami en ese son de lucha, de protección hacía la gente... Y sé que mi mami, cuando se entere que yo le he dado la mano a alguien que ha estado necesita, se va a sentir tan satisfecha..." (Participante 1 entrevista 1, 2016). Esto permite inferir que la participante imitaba a su madre y por ello, protegía a los niños y niñas de su escuela. Desde la mirada de Nagy las personas heredan lealtades de sus familias de origen, lo que permite entender que una de las razones que llevaron a Teresa, desde el inconsciente, a estudiar Trabajo Social puede ser la lealtad de interesarse por el otro que heredó de su madre.

Para Teresa sus padres se esforzaron mucho por satisfacer las necesidades de ella y sus hermanas, y, hasta ahora se esmeran por estar cerca de ellas para apoyarlas en las decisiones que tomen y en la crianza de sus nietos. Teresa sostiene que trata de imitar el modelo que le heredaron su mamá y su papá sobre lo que es cumplir estos roles, y que espera que sus hijas valoren su esfuerzo desde ahora (Participante 1 entrevista 1, 2016).

Cuando Teresa tenía catorce años afirma que "empezó a no gustarme mi cuerpo, porque yo era muy delgada; ahora quisiera tener ese cuerpo y pienso ¡Que bruta, como no me va a gustar mi cuerpo!" (Entrevista 2 Participante 1, 2016).

Durante la adolescencia la participante se acercó a la iglesia católica y afirma que "...Ahí es donde dicen del amor al prójimo, la unción y que si uno ama al prójimo ama a Dios; después de haber estudiado en el seminario dije bueno si no lo puedo hacer de una forma religiosa, probablemente lo pueda hacer una forma científica" (Participante 4 entrevista 1, 2016); de hecho, llegó a considerar la posibilidad de ser monja, sin embargo su madre no estaba de

acuerdo y por eso decidió continuar estudiando.

En el año 1995, cuando tenía 15 años, se mudó a Guayaquil donde vivió con sus hermanas y terminó el colegio. Teresa afirma que esto fue un salto a una madurez para la cual no estaba lista, "...hasta esa fecha yo no tenía idea de mis limitaciones económicas ni de cuanto esfuerzo le había costado a mis padres mantenernos, aprendí a comerme todo porque si no lo hacía no me llenaba e iba a tener hambre" (Entrevista 2 Participante 1, 2016).

En el año 1999 Teresa se graduó del colegio, consideraba la opción de volver a Olmedo, sin embargo, el feriado bancario acabó con los ahorros de su hermana mayor, y a consecuencia de esto, la participante decidió quedarse a vivir en Guayaquil y trabajar para apoyar económicamente a su hermana.

Algunos años después, conoció a Vicente y después de varios meses de relación decidieron casarse porque estaban esperando a su hija mayor. Según Teresa, probablemente se casó joven porque "...era carente de afecto, porque fui la tercera hija, mis hermanas mayores eran revoltosas, se escapaban y se enamoraban y yo no daba problemas. Creo que el padre de mis hijas también era carente de afecto" (Entrevista 2 Participante 1, 2016)

Según Teresa, eligió a Vicente porque en ese momento él le brindaba seguridad y afecto; "...porque él tenía muchos planes que coincidían con los míos y yo pensaba que con él los podía cumplir" (Entrevista 2 Participante 1, 2016). Luego de un año tuvieron a su segunda hija, Vicente pasó unos meses sin empleo y la economía de la familia pasó por una seria crisis.

La crisis que atravesaron fue tan fuerte que llegó a lastimar la relación de Teresa y Vicente, llegando incluso al punto de violencia psicológica y en una ocasión física.

Una vez que superaron los problemas económicos, Teresa comenzó a estudiar Trabajo Social, la participante afirma que eligió la carrera por su necesidad de ser alguien, "...de salir de la situación compleja en la que ya me encontraba en

mi matrimonio, me dio por estudiar una carrera que sepa que cuando me encuentre con personas que tengan mi misma situación, saber cómo guiarlas para salir de esa situación" (Participante 1 entrevista 1, 2016). Esto coincide con la forma en la que Teresa describe a su madre y permite corroborar que ella "heredó" la preocupación por los otros de su madre.

Durante el último año de la carrera, Teresa y Vicente sufrieron un accidente de tránsito, a partir de este hecho Teresa inició un proceso de terapia. Asimismo, afirma que "El accidente marcó un antes y un después, me hizo detenerme y pensar que estaba pasando por una situación y que debía tomar cartas en el asunto" (Participante 1 entrevista 1, 2016). Así fue como tomó la decisión de divorciarse de su esposo.

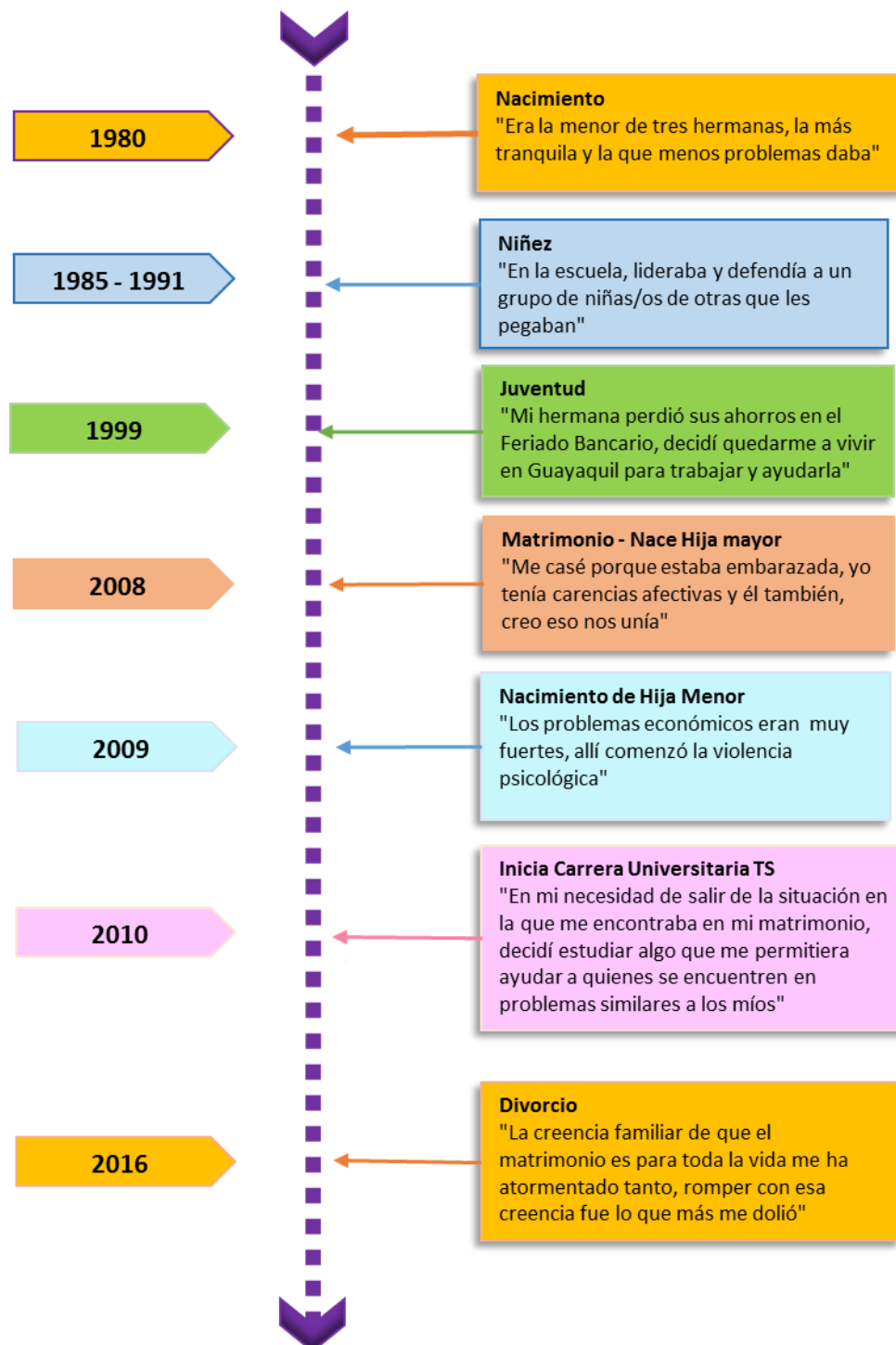
Sobre la separación con Vicente, la participante afirma que lo más complicado fue "Romper con la creencia de mi familia, de que el matrimonio es hasta que la muerte los separe. Esa creencia me ha atormentado tanto..." (Participante 1 entrevista 1, 2016). Durante este proceso la participante afirma haber contado con el apoyo de sus padres y hermanas. En vista de que para Teresa es muy importante la unión familiar, y que "no se imagina una vida sin la familia" se entiende que el apoyo de su familia de origen jugó un papel importante durante el proceso de separación.

Para Teresa "La educación es tu pase a la salvación, porque si no te educas no vas a saber cómo defenderte. Vas a ignorar como acceder a un servicio, cuáles son tus derechos y cuanto vales como persona" (Participante 1 entrevista 1, 2016). A partir de esta afirmación, se puede entender que la educación superior fue el "pase a la salvación" de la participante, ya que le dio las herramientas necesarias para poder romper con su creencia familiar y darle un nuevo rumbo a su vida y a su familia.

Teresa también afirma que el respeto es un valor fundamental, porque implica aceptación y evita que las personas entren en conflictos por desacuerdos (Participante 1 entrevista 1, 2016).

En el año 2016 Teresa logró terminar las materias de la carrera e inició una investigación para graduarse como Licenciada en Trabajo Social y Desarrollo Humano. Afirma que después de graduarse le interesa estudiar una maestría e iniciar un empleo independiente.

A continuación se grafican los eventos más importantes de la vida de Teresa en la línea del tiempo.



4.1.3 Macarena “Trabajo Social me enseñó a conocerme a mí misma”

Macarena nació en el año 1993 en la ciudad de Guayaquil, es la menor de cinco hermanos, no fue planificada por ello nació cuando la mamá tenía 45 años de edad y la última hija del matrimonio de sus padres, en ese entonces, tenía 10 años. Durante sus primeros años Macarena se caracterizó por ser una niña hiperactiva, le costaba trabajo respetar la autoridad de su madre, lo que hacía que ésta la castigue constantemente; y a consecuencia de ello, la participante se acercaba más a su padre. "Siempre quería estar con mi papi, porque él no me pegaba y me defendía de los gritos de mi mami" (Participante 3, entrevista 3, 2017)

En su infancia, Macarena frecuentaba a un amiga que su madre no aprobaba, en una ocasión se escapó de su casa y fue a visitar a su amiga, en casa de su amiga se encontraban ella y su hermano mayor y llegó un momento en el que el hermano de su amiga la llamó a una parte de la casa y tocó sus genitales. Macarena no lograba entender que estaba sucediendo pero sostiene que sintió mucho temor, de repente escuchó que su madre la llamaba y el joven dejó de tocarla y la llevó a la puerta de la casa "desde entonces pienso que mi mami es mi ángel guardián" (Participante 3, entrevista 3, 2017).

La participante sostiene que cuando tenía 7 años, se dejaba llevar mucho por su amiga y por eso decían que ella era “una mala influencia”, una vez la convenció de hacer una fogata y el fuego se descontroló y llamaron a su papá; además le gustaba jugar con los niños, jugaba pelota “hasta mejor que ellos” (Participante 3, entrevista 3, 2017). Este tipo de conductas no eran aprobadas por la madre de Macarena, quien considera que las niñas deben ser delicadas y dedicarse a pasatiempos que demuestren esta cualidad.

Cuando estudiaba se escapaba de la escuela para ir a su casa, la participante se define como “andariega” y que, como le decía su madre, le gustaba chivatear. De la misma manera, relata que "Una vez me escapé de la escuela y vine a mi casa, cuando entré la vi a mi mami llorando, yo tenía 9 años, y me

dijo que mi papi le había engañado con otra mujer... No supe que hacer para consolarla, me sentí tan mal, luego volví a la escuela llorando" (Participante 3, entrevista 3, 2017)

Macarena considera que no supo cómo ayudar a su madre en este momento y que probablemente hasta ahora no ha encontrado como hacerlo, y que este momento de su vida representa el origen de su preocupación por el otro. Por otro lado, siente que no ha perdonado a su padre; ya que luego de este suceso el padre le pidió perdón a su mamá y a todos sus hermanos excepto a ella, la participante considera que es probable que esto se deba a que por ser la hija menor no solían considerarla o incluirla al momento de tomar decisiones de la familia.

Con respecto a la relación con sus hermanos, la participante sostiene "Todos mis hermanos tienen la misma edad, entonces mis padres los incluían en la toma de decisiones, ellos tienen muchos años más que yo, cuando todos eran grandes y podían entender las cosas yo era una niña. Entonces por eso siempre dejaban fuera de las decisiones porque ellos pensaban que yo no iba a entender; ahora mi papá me pide una opinión pero igual no lo escucha, o me busca para quejarse conmigo de mis hermanos" (Participante 3, entrevista 3, 2017)

Cuando Macarena tenía seis años, en el país se vivió el proceso de cambio de moneda, no obstante la participante afirma que desconoce si esta situación afectó de alguna manera a su familia, pues ella siempre fue excluida de todas las conversaciones y decisiones que giraban en torno a la economía de la familia, la participante asegura que por ser la hija menor no era tomada en cuenta para hablar de dinero (Participante 3, entrevista 3, 2017).

Con respecto a su niñez, la participante afirma que "...era loca, andaba despeinada y sucia -no porque mi mami me tuviera así- sino porque me encantaba estar así, la gente me decía 'eso no es de niñas' pero no me importaba; luego comencé a enfermarme mucho hasta que descubrieron que solo tenía un riñón, entonces ahí mi mamá comenzó a cuidarme más"

(Participante 3, entrevista 3, 2017). Durante sus primeros años de vida, Macarena se enfermaba y constantemente permanecía internada en hospitales, padecía fiebres, asma, resfríos e inflamaciones en las vías urinarias hasta que en el año 2003 le diagnosticaron agenesia renal izquierdo, lo que equivale a tener solo un riñón. Según el médico, si tiene una dieta balanceada y evita el exceso de alcohol la participante puede llevar una vida normal.

Macarena afirma que siempre le gustó practicar deportes, pero cuando su madre se enteró de que la participante solo tenía un riñón, pese a las indicaciones del médico, decidió que ya no haría deporte, a cambio la inscribió en una academia de Ballet. Para Macarena "...el ballet es para las niñas que son más sensibles o más femeninas; entonces aprobé el primer nivel, sin embargo en la clase siempre me castigaban porque en lugar de bailar me ponía a chivatear, así que le dije a mi mami que no quería seguir porque lo odiaba y hasta ahora mi mamá me lo reprocha, cada vez que vemos a una niña que baila eso me dice que yo no aproveché, que ya tendría otra profesión, etc." (Participante 3, entrevista 3, 2017).

La madre de Macarena consideraba que el ballet, además de un pasatiempo, podría llegar a convertirse en una carrera que ayudara a su hija a "verse más femenina" y por eso la impulsaba a continuar, sin embargo, Macarena no se sentía a gusto con esta actividad.

Después la madre de la participante decidió inscribirla en clases de natación, esta actividad tampoco era del interés de Macarena, quien afirma que "una vez yo no quería meterme a la piscina y mi mami se bajó de las gradas y delante de todos me dijo que si no me metía me pegaba. En el colegio seguí haciendo natación; a mí siempre me gustó retar a los hombres, demostrarles que yo podía hacer lo mismo que ellos, una vez hice una carrera en la piscina con dos chicos y yo les gané, pero ellos se acercaron y mientras uno me agarró el otro me tocaba... Sentí mucho miedo. Luego me cambiaron de colegio, pero no por lo de los chicos, porque nunca le conté a nadie" (Participante 3, entrevista 3, 2017)

Pese a que su padre la validaba y casi nunca la castigaba, Macarena no le habló de las dos ocasiones en las que jóvenes abusaron de ella, porque su padre era hombre. Asimismo sostiene que "...no le conté a mi mamá que el hermano de mi amiga me tocó porque ella me lo advertía todo el tiempo; a mis hermanas/o tampoco porque ellos eran más grandes. Solo tenía un poco de apego con una de mis hermanas pero ella estaba ocupada con la universidad; y con el chico del colegio no dije nada porque me daba miedo, él una vez sacó un cuchillo en el colegio y yo le tenía mucho miedo" (Participante 3, entrevista 3, 2017).

La participante afirma que ante estas situaciones de abuso ella guardaba silencio porque "...tenía miedo que me digan que como yo me portaba así con los hombres... Tenía miedo de que me digan que me lo merecía, o que no me creyeran" (Participante 3, entrevista 3, 2017).

Es probable que la participante, a manera de mecanismo de defensa y protección haya optado por tener una apariencia que se aleje de los estándares de femineidad y delicadeza, ya que esta podría ser una forma de evitar ser violentada.

También se infiere que la tensión en la relación de la participante con su madre, puede deberse a que el nacimiento de ella no fue planificado, la madre tenía ya tres hijas y un hijo que eran mayores de 10 años y el solo hecho de iniciar la crianza de una nueva bebé sumado a su edad podría haber representado sentimientos de rechazo hacía Macarena, esto inconscientemente fracturó desde el inicio la relación de ellas.

Según (Rogers, 1959, pág. 426) "Tan importante es el amor para el pequeño, que su conducta se rige no por el grado al que la experiencia preserva o enriquece la vida orgánica, sino por la posibilidad de merecer el amor materno". Entonces, durante la infancia el amor materno influye de manera directa en la construcción del self de los niños y niñas; en el caso de Macarena, su madre la definía como "andariega y machona", esto logró que la participante afirme que así es ella.

En su adolescencia, Macarena conservó su personalidad hiperactiva, incluso en contra de lo que su madre esperaba de ella, la participante recuerda con cariño una ocasión en la que el Rector del Colegio donde se educaba, llamó a su padre para quejarse por el comportamiento de ella y el padre respondió "si usted me dijera que mi hija no es hiperactiva ahí me asustaría, no me llame para este tipo de cosas porque conozco a mi hija; entonces me sentí bien; si hubiera ido mi mami... me habría dicho que en la casa hablamos" (Participante 3, entrevista 3, 2017).

Después la cambiaron por última vez de colegio. En esta nueva institución, Macarena sostiene que tuvo nuevas experiencias, como la de tener amigas lesbianas. Estas amigas sufrían bullying de parte de algunas docentes y compañeros por su inclinación sexual, ante esta situación Macarena se quedaba siempre apoyando a sus amigas porque reconocía el dolor que ellas experimentaban.

Cuando la participante describe su adolescencia en general afirma que "Me gustó mi adolescencia, pero ahora pienso que habría sido mejor hacer otro tipo de cosas, como tener un amor adolescente... creo que eso me faltó" (Participante 3, entrevista 3, 2017).

A pesar de que su madre afirma que la mejor etapa en la vida de las personas es el colegio, para Macarena la mejor etapa de su vida fue la universidad porque aprendió elementos que le permitieron entender a su familia, la diferencia entre el bien y el mal, a entender que si alguien vuelve a tocarla no debe quedarse callada porque no es su culpa, formó amistades que la aman, protegen y aceptan por su forma de ser; en resumen considera que la universidad le permitió crecer como persona y formarse como profesional (Participante 3, entrevista 3, 2017).

Durante el colegio la participante se inclinó por apoyar a compañeras que sufrían acoso por tener una orientación sexual diferente, sin embargo en la universidad no solo aprendió herramientas para intervenir en la vida de las

personas, sino que se sintió aceptada e incluida en un grupo específico, además de que entendió que las situaciones de abuso que había vivido en su niñez y adolescencia no eran su responsabilidad. Se puede inferir que a esto se debe que reconozca esta etapa como la mejor de su vida.

En el año 2016 uno de sus sobrinos sufrió un accidente de tránsito y le realizaron una operación del cerebro, en vista de que Macarena se encuentra laborando en el ámbito de salud, logró que la operación sea gratuita, esta experiencia significó mucho para la participante pues sintió que pudo apoyar a su hermana en su dolor y la familia se lo reconoció, Macarena recuerda con alegría haberse sentido parte de la familia en esa ocasión (Participante 3 entrevista 1, 2016).

Macarena al describirse a sí misma sostiene que es una joven alegre, bromista y que apoya mucho a los demás, también sostiene "Casi nunca estoy molesta, triste sí, decepcionada también. En mi adolescencia, cuando estaba triste lo ocultaba y nadie se daba cuenta; ahora ya no puedo ocultarlo y me echo a llorar..." (Participante 3, entrevista 3, 2017)

En el año 2016 Macarena se graduó como Trabajadora Social, en relación a su situación actual menciona "lo que me tiene triste es que mi familia no me puede entender... Ahora estoy en un dilema porque no sé lo que quiero para mi vida, ya no quiero vivir más en mi casa, quiero seguir estudiando pero no sé qué, no tengo el suficiente dinero para irme a vivir sola, no sé si seguir hablando con mis padres porque siento que es una pérdida de tiempo, estar peleada con mis papás me hace sentir mal... Y aquí en mi casa me siento muy sola... Porque mis hermanos ya tienen sus familias y solo quedo yo con mis padres, mi mamá a veces me ofende pero es porque ella no mide sus palabras, es como un ciclo, un momento estamos bien y en otro momento nos peleamos; por eso yo solo paso en mi cuarto, es como mi zona de confort, o solo quiero salir para evitarlos y no tener más problemas" (Participante 3, entrevista 3, 2017).

Con la finalidad de registrar la vida de Macarena, se mostrará el gráfico de la

línea de tiempo.



4.1.4 Abel "La práctica me ayudó a vencer mis miedos"

En el año 1990 en la ciudad de Milagro en la provincia del Guayas nació Abel, hijo único de una pareja, creció con sus padres y abuela materna; afirma haber sido consentido por su familia y protegido, especialmente por su madre. Abel tuvo varias alergias y enfermedades durante su niñez, esto debilitaba constantemente la economía de sus padres, pero siempre contó con la atención médica necesaria, su familia supo darle una "bonita infancia", pese a contar con escasos recursos económicos (Participante 4 entrevista 1, 2016).

La madre de Abel se dedicaba a cuidarlo, mientras que su padre trabajaba en horas extendidas para lograr cubrir los gastos de la familia. Sobre la relación con su padre, Abel afirma "Mi padre no me daba afecto, porque viene de una familia complicada; su padre nunca les dio afecto de hecho era violento y mi padre me cuenta que desde sus 11 años tuvo que trabajar... Por eso le decía a mi mamá que ya me mande a trabajar, porque me iba a hacer vago. Entonces

creo que esa historia si marcó a mi papá y creo que él fue un buen padre en varios aspectos, pero en no darme afecto falló" (Participante 4, entrevista 3, 2017).

Abel también afirma que le habría gustado que su padre lo lleve al parque y juegue con él y que le dé afecto; pero por el contrario su padre "...era muy alejado, no se acercaba mucho a mi; en la educación el si era asertivo pero digamos que mi mamá cumplió el rol de protección, el rol afectivo pero mi papá proveía dinero a la casa" (Participante 4, entrevista 3, 2017)

Cuando el participante tenía 9 años en el país se vivió el proceso de cambio de moneda, dejando de lado el sucre para tener el dólar como moneda oficial a nivel nacional. Esto provocó el devalúo acelerado del sucre, de tal suerte que las personas no solo perdieron la moneda de origen del país, sino que además sus ahorros, al pasar la conversión de sures a dólares, se vieron drásticamente disminuidos; además, esto provocó inestabilidad económica y política (Acosta, 2002).

Sobre la influencia de esta situación en su familia Abel afirmó que "La dolarización afectó a la débil economía de mi familia, antes de eso pensaban enviarme a un colegio católico particular, pero con la crisis del país llegó un momento en el que pensaban que ya no podrían ni siquiera enviarme al colegio, porque ni siquiera teníamos \$25 para la matricula, al final me inscribieron en el colegio fiscal y mi educación tuvo muchas deficiencias porque no aprendía nada" (Participante 4, entrevista 3, 2017)

Abel sostiene que su inclinación hacía la iglesia estuvo siempre presente en su vida, y no precisamente porque alguien de su familia se lo inculcase, por el contrario su familia era católica no practicante. Abel añadió "...pero me gustaba la iglesia, por eso quería ir a un colegio religioso pero luego las condiciones económicas no lo permitieron" (Participante 4, entrevista 3, 2017)

Durante su adolescencia, la salud de Abel se estabilizó y afirma que se acercó a la iglesia a través de un grupo juvenil, donde les enseñaban de Dios y

realizaban misiones, además de compartir momentos de ocio y deporte. El participante llegó incluso a ser monaguillo, líder de un grupo juvenil y coordinador de varios grupos (Participante 4, entrevista 3, 2017). En la iglesia Abel aprendió sobre el amor al prójimo, la solidaridad, el amor de Dios y el amor y respeto que los hijos deben guardarle a sus padres.

Abel sostiene que durante su adolescencia "...era un joven tranquilo en el colegio, no era relajoso ni demasiado tranquilo; más me conocían por el rol que desempeñaba en la iglesia, pero no di mucho trabajo a mis padres durante mi adolescencia; no tenía muchos amigos en el colegio, más bien me hice amigo de mis docentes... Siempre he tenido una mejor relación con mis adultos antes que con mis pares, quizá sea porque soy hijo único y no me relacionaba con mis primos ni personas de mi edad, por el contrario, me relacionaba más con mis padres" (Participante 4, entrevista 3, 2017)

Abel reconoce que durante la adolescencia las personas fortalecen su auto-concepto, sobre este proceso afirma que "...influyó mi familia y la iglesia, mi familia porque me enseñaron lo que es ser hombre y la iglesia porque todo en lo que creo lo aprendí allí" (Participante 4, entrevista 3, 2017). Para Abel, ser hombre tiene que ver con proteger a la familia, trabajar para salir adelante económicamente, cuidar de los hijos y los padres y ser respetuoso con las mujeres.

El papel que jugó la iglesia en la vida del participante es crucial, este momento de la adolescencia y juventud de Abel constituyó la plataforma que le permitiría fortalecer sus relaciones y su seguridad. El participante afirma "Me iba muy bien en la iglesia, los grupos me sirvieron para desarrollar mis relaciones, me estimaban muchas personas y de repente consideré que Dios me llamaba, para hacer algo más, y decidí entrar al seminario para ser cura; nadie en mi familia estaba de acuerdo, pero fue mi decisión así que me inscribí" (Participante 4, entrevista 3, 2017)

Abel estuvo durante cuatro años en el seminario, formándose para en su momento ser sacerdote, luego de eso salió y comenzó a estudiar la carrera de

Trabajo Social y Desarrollo Humano. "... ya terminé la carrera y no he regresado al seminario y lo voy a hacer. El lado positivo fue que hice grandes amigos allí y aún los frecuento" (Participante 4, entrevista 3, 2017)

Sobre sus razones para dejar el seminario, el participante afirma que "Ya pasó lo del seminario, y si me duele porque era mi opción de vida, pero lastimosamente en la iglesia hay corrupción, si no eres blanco y alto o de apellido no eres nadie, te lo puedo certificar porque yo lo viví, viví discriminación en el seminario de donde salen los sacerdotes que predicán en la iglesia; ahora yo puedo predicar mejor que cualquier sacerdote porque ellos no conocen la dimensión humana y social de las personas; en la iglesia hay tanta corrupción como en cualquier empresa privada. También se les salían de las manos casos de homosexualidad y a esas personas las botaban, sin más ni más" (Participante 4, entrevista 3, 2017)

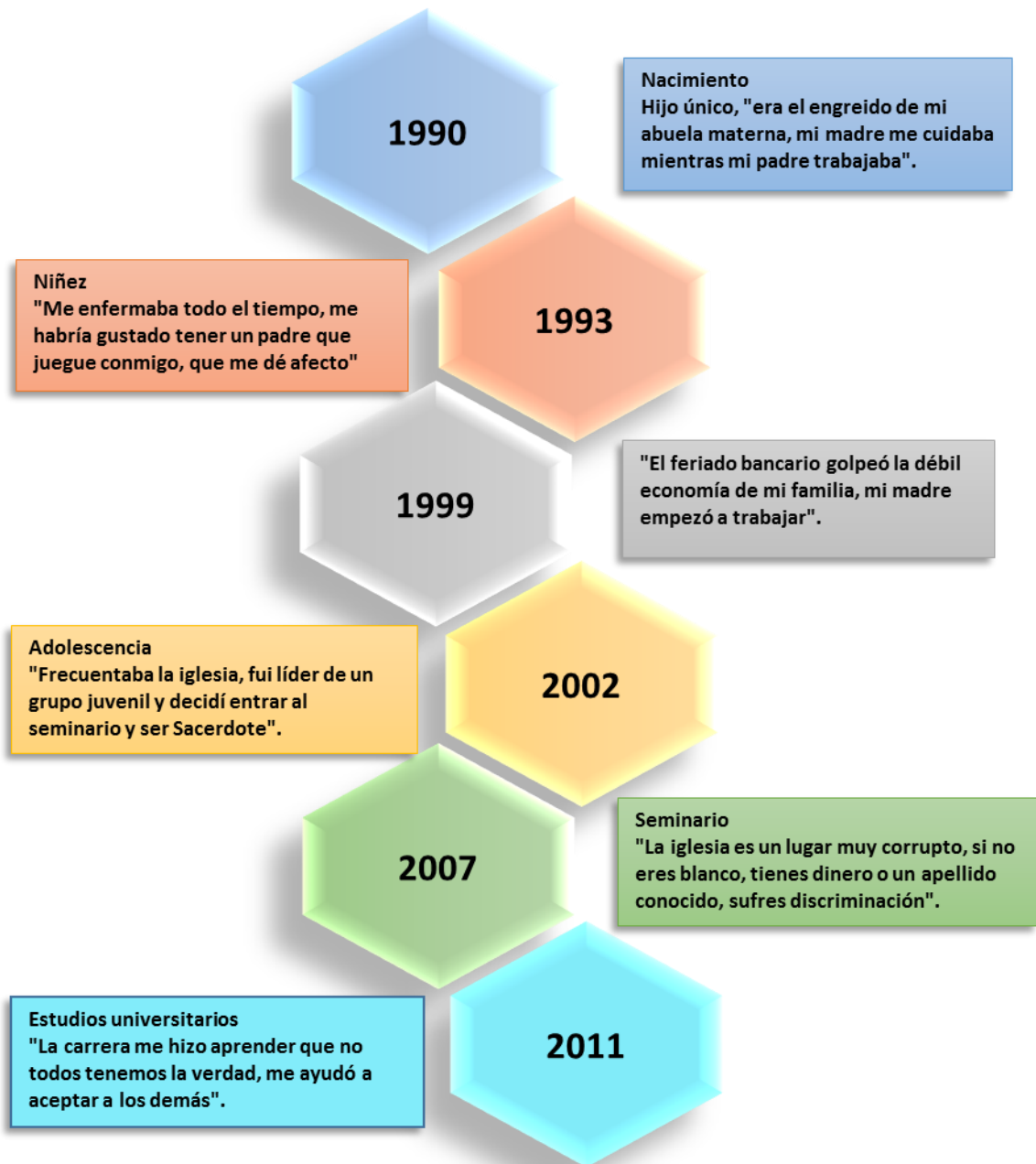
Dejar el seminario no fue una decisión sencilla para el participante, por ello, él sostiene que la universidad fue un refugio porque dejar de lado el sueño de servir a Dios desde la religión le dolió mucho, entonces la carrera le sirvió para superar este dolor y por ello se siente agradecido con la profesión, con la carrera y con sus docentes (Participante 4, entrevista 3, 2017).

Pero la universidad no solo fue el medio para superar el dolor de dejar el seminario, Abel sostiene que cambió sus ideas fundamentales "...tuve que aprender a aceptar al otro, porque yo pensaba que las personas debían ser de una manera y resulta que no es así, aprendí a respetar y aceptar la diferencia, tuve que desaprender cosas que me enseñaron en la iglesia para aprender cosas basadas en la ciencia; la universidad me enseñó que no todos tenemos la verdad" (Participante 4, entrevista 3, 2017).

En la actualidad Abel se graduó como Trabajador Social y labora para una empresa en el área de Talento Humano. El participante afirma que "A veces siento que estoy en este mundo pero no estoy, es como si siempre estuviera en el aire... No me siento parte de esto, la vida no es como yo la pensaba... Quizá tenga que ver con que en mi familia viví tan encerrado o tan protegido que

cuando estoy en otro lado no me siento parte de eso... Me siento asediado, siento que me va a pasar algo y tengo miedo a enfrentar nuevas cosas... Siento que pertenezco a otro lado, de fondo pienso que a la iglesia, deseo estar encerrado en un lugar a solas con Dios, pero lo que viví en el seminario: la discriminación, y la exclusión que hay allí no me deja volver" (Participante 4, entrevista 3, 2017)

Con este participante también se graficó en la línea de tiempo los acontecimientos más importantes de su vida, a continuación se comparte el gráfico.



4.2 Intervención en la práctica: Resonancias e influencias

4.2.1 El proceso de intervención en la práctica pre-profesional

Como ya se ha mencionado las prácticas pre-profesionales son un requisito para la obtención del título de Licenciado/a en Trabajo Social y desarrollo Humano. Según el (Carrera de Trabajo Social - UCSG, 2015) las prácticas se VII Ciclo están enfocadas en la “Familia y procesos de intervención familiar”; mientras que en VIII Ciclo se realiza “Convergencia teórico-metodológica: sujetos sociales, familia y contextos” y en cada ciclo debe completarse 192 horas, 384 en total.

Las prácticas pre-profesionales se desarrollan en escenarios que les permitan a los estudiantes aplicar los conocimientos teórico-metodológicos aprendidos a lo largo de la carrera. Según el (Carrera de Trabajo Social - UCSG, 2015) “Las prácticas se desarrollarán en escenarios, contextos organizacionales e institucionales o programas que permitan a la carrera, sus docentes y estudiantes:

- a. Contribuir en la generación de dinámicas de inclusión y apertura de oportunidades de desarrollo para y desde los sujetos sociales.
- b. Actuar con valores de responsabilidad social y poner en práctica tecnologías sociales, para la mejora del entorno inmediato y su incidencia en la sociedad, desde la construcción de lo público.
- c. Aportar al sector social de la ciudad y país, modelos de gestión con enfoque de derechos y desarrollo, sustentado en principio de interculturalidad e inclusión social.
- d. Incluir la investigación en el proceso de resolución de problemas socio-culturales, económicos y políticos de la realidad, a través de la realización de los Proyectos IDIS.
- e. Desarrollar Modelos de Intervención Profesional, generando conciencia de los Paradigmas que los sustentan y de los procesos metodológicos para su reconfiguración y/o reconstrucción
- f. Vincularse en Redes de las Instituciones, organismos, programas y proyectos de las distintas áreas de prácticas, con una clara

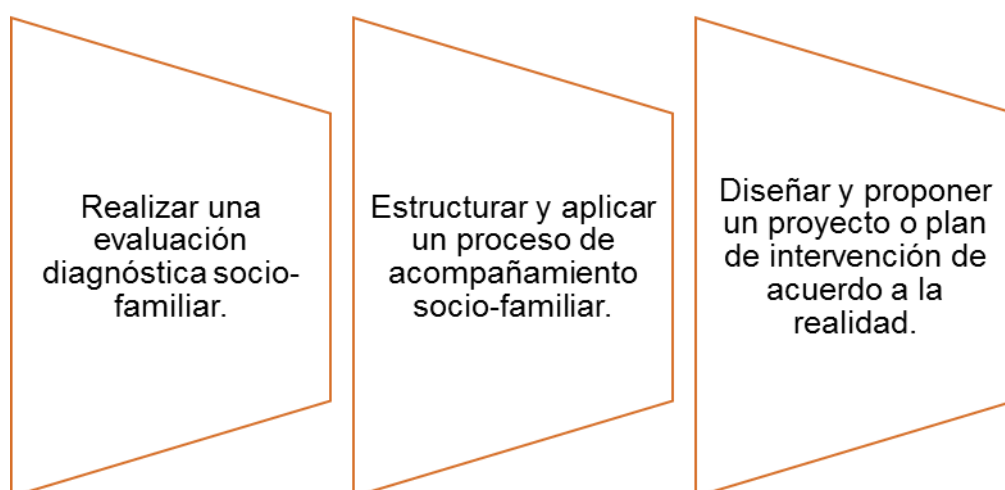
concepción de aplicabilidad de las estrategias de Desarrollo local y sustentable”.

Bajo estos parámetros se realizaron las prácticas de los cuatros participantes de este estudios. En vista de que los mismos pertenecen a períodos de estudio diferentes, y por tanto realizaron sus prácticas en momentos e instituciones diferentes se procederá a describir el proceso de prácticas de acuerdo a cada período.

4.2.1.1 Práctica Participante 2 Semestre A y B 2013

Durante el Semestre A 2013 la participante realizó sus pasantías en área de Protección Especial. Para ello, la Carrera de Trabajo Social realizó un acercamiento al Ministerio rector de esta área, de esta manera fue como una casa de acogimiento para niños y niñas cuyos derechos han sido vulnerados, de ahora en adelante denominada CH, se convirtió en la institución de práctica de la participante y sus compañeras.

Durante este semestre, la participante cumplió los siguientes objetivos con las familias de los casos que se le habían asignado:



El proceso metodológico que las estudiantes vivieron se vio compuesto de los momentos que se detallan a continuación:

- a) Inserción y conocimiento de la institución,
- b) Evaluación diagnóstica familiar,
- c) Planificación y ejecución de procesos de fortalecimiento familiar, y
- d) Evaluación participativa del proceso

Al inicio de la práctica se le asignó a la participante dos casos de niños en situación de abandono, el objetivo era que a partir del proceso metodológico antes mencionado, las estudiantes lograran que los niños de sus casos sea reinsertados, ya sea en su familia de origen, como en su familia extensa. La participante afirma que logró reinsertar a un niño.

La práctica se realizaba los días sábados y martes.

Entre las dificultades que los estudiantes enfrentaron desde los procesos de aprendizaje, se evidenció que la carga horaria de las prácticas es difícil de cumplir ya que la mayor parte de las estudiantes trabaja para solventar los gastos de la carrera.

Con el inicio del semestre B-2013, la institución de práctica de la participante cambió. Así fue como pasó del área de protección a hacer Trabajo Social Comunitario. Para esto, la carrera realizó un convenio de Pasantías con otro Ministerio y en esta ocasión las prácticas se realizaban en un nuevo conjunto habitacional en el que habían sido reubicadas un grupo de personas que, antes de esto, vivían en un lugar considerado zona de riesgo y que por tanto ponía en riesgo su propia vida.

En el afán de proteger a estas familias, el Ministerio tomó la decisión de crear una propuesta habitacional en la que pudieran ser reubicados, y que, cumpliera con características que garanticen su seguridad. Sin embargo, las familias fueron removidas de un lugar a otro, sin vivir antes algún proceso en el que se preparen para estas nuevas viviendas que no solo eran diferentes al lugar en el que incluso algunos habían nacido, sino que además cambiaría y no les permitiría mantener ciertas prácticas propias de su cultura, una de ellas tiene que ver con criar animales para su consumo.

Ante esta realidad, la carrera de Trabajo Social, como muestra de su compromiso con el desarrollo de la sociedad, solicita al Ministerio que se cree un espacio para que las estudiantes de último año pueda trabajar en esta comunidad, con el objetivo de fortalecer las relaciones entre las personas que habitan en ella, trabajando con éstas desde una mirada ecológica del desarrollo humano.

El objetivo de la práctica en este sector fue “Fortalecer la convivencia y funcionalidad familiar de los habitantes a fin de contribuir en el mejoramiento de la convivencia comunitaria y disminuir los riesgos y efectos negativos que pueda provocar el proceso de reasentamiento humano de las familias de este sector urbano-popular”.

El proceso que vivió la participante durante este proceso tuvo que ver con una metodología participativa, esto equivale a que los sujetos sociales participaron activamente de cada momento del proceso. Los momentos que caracterizaron la intervención de las estudiantes fueron: inserción, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación.

Durante este semestre, además de la intervención con familias, las estudiantes intervinieron en la comunidad, es decir a nivel del micro y exosistema. La práctica se realizaba durante los días sábados y miércoles.

Cabe mencionar que a lo largo de las prácticas de séptimo y octavo ciclo, las estudiantes además del trabajo de campo fueron supervisadas por las misma docente que, de forma paralela, les dictaba la cátedra de Intervención III y IV.

4.2.1.2 Práctica Participante 3 Semestre A y B 2014

La participante tres realizó su práctica de último año, en ambos semestres, en la misma casa de acogida que la participante 2 en séptimo ciclo. La carga horaria, el proceso metodológico, la supervisión y las exigencias fueron iguales

a las que la participante dos tuvo que enfrentar. No obstante, la participante tres consiguió reinsertar, en sus familias extendidas, a tres niños.

La participante sostiene que tuvo algunos “problemas” con una de las Trabajadoras Sociales de la institución, porque considera que esta profesional no se comprometía con su rol y, según la participante, en algunos casos llegó a cometer negligencia, ya que los niños y niñas permanecían mucho tiempo en la institución porque la gestión de esta profesional así lo permitía (Participante 3, 2016).

Esta promoción de estudiantes, a diferencia de las dos más de las que se habla en el presente estudio, no vivió un proceso de convergencia metodológica. LA supervisora afirma que esto se debió a que en este año la ocurrieron algunos inconvenientes que retrasaron la definición del espacio de práctica “porque no siempre es sencillo acordar, encontrar y definir un espacio que permita la práctica sin poner en riesgo a los estudiantes. Cuando al fin se definió el espacio, se asignó a un grupo de estudiantes a esta Casa de acogimiento de niños, niñas y adolescentes y por la dinámica de la institución, la realidad a los sujetos de intervención y la situación de vulnerabilidad de estos, se tuvo que cambiar la modalidad para responder a las cosas que se hacen en la institución y los tiempos de ellos” (Supervisora, 2017)

4.2.1.3 Práctica Participantes 1 y 4 Semestre A y B 2015

Ambos participantes realizaron su práctica de séptimo ciclo en un proyecto de investigación que se llevaba a cabo en la universidad, al término de séptimo ciclo el proyecto también culminó su fase interventiva y por tanto, en octavo ciclo, los participantes pasaron a formar parte del grupo de estudiantes que vivía su proceso de prácticas en un Ministerio.

El proyecto de investigación tenía como objetivo prevenir el consumo de drogas y comportamientos sexuales de riesgo en adolescentes, e implicaba realizar intervención con las familias de los y las adolescentes. En vista de que el proyecto ya se encontraba estructurado, los participantes 1 y 4 seguían la

planificación que ya se encontraba diseñada. Además el programa cubría su movilización.

Del total de estudiantes que tomaron la cátedra de Intervención Profesional III, solo un grupo realizaba prácticas en este proyecto, las demás personas estuvieron asignadas desde el inicio en el Ministerio. Desde la mirada de la participante uno, la diferencia entre uno y otro sector de práctica radicaba en que, las personas que estuvieron desde el inicio en el Ministerio tuvieron que enfrentarse a una serie de dificultades que los otros no; entonces, cuando el proyecto culminó y el grupo tuvo un mismo sector de práctica, “hubo ciertos roces entre los estudiantes” (Participante 1, 2017).

Una vez que el espacio de práctica cambió, los participantes revisaron los productos que sus compañeros habían construido en el semestre anterior y, junto con ellos, procedieron a elaborar un diagnóstico comunitario que les serviría como base para más tarde elaborar un plan de intervención comunitario y ejecutarlo.

Paralelo a la intervención comunitaria que realizaron los estudiantes, vivieron un proceso de trabajo interdisciplinario en la institución que los acogió. Así fue como se les asignó dos casos que tuvieran problemáticas específicas, para que los estudiantes realicen intervención familiar y de esta manera aportar a la mejoría de los casos. Así fue como cada dos semanas los estudiantes mantenían reuniones con dos profesionales de diferentes áreas de la institución y presentaban sus hipótesis y avances en relación a la situación de las familias.

Volviendo a la intervención comunitaria, luego de la ejecución del plan de intervención, los estudiantes realizaron el cierre del proceso con la comunidad, y por ende también cerraron el proceso con las familias, para enfocarse en la elaboración de un ejercicio de sistematización de la experiencia.

Sobre el servicio que el Ministerio ofrecía a la comunidad, uno de los participantes afirma que "En teoría, según la ley, todos tiene acceso a todo porque estamos en un marco de derechos, pero no es así. En la práctica las personas no tenían el acceso, todo lo que filosóficamente se plantea en las

políticas queda en palabras" (Participante 4, entrevista 3, 2017)

4.2.2 La práctica pre-profesional y la construcción del Ser

Según Macarena, antes de iniciar la práctica de último año, ella vivía una vida perfecta, cuando comenzó la intervención, para ella fue como un choque y como resultado de esto aprendió a poner los pies sobre la tierra (Participante 3 entrevista 2, 2016). Luego la participante añadió que "vivir experiencias de otras familias con conflictos muy complejos ayudó a formar mi carácter y ser fuerte" (Participante 3 entrevista 1, 2016). Esto evidencia que en el caso de esta participante, la práctica fue la puerta que le permitió conocer realidades diferentes a la de ella, lo que cambió su forma de ver la vida.

Desde la mirada del interaccionismo simbólico, el proceso de construcción del Self de cada persona se da en la interacción con el otro, y en esta interacción el significado que las personas le otorgan a ciertos símbolos cambia. En este sentido, se puede entender que, para esta participante, la práctica representó un espacio de reflexión en el que los significados que ella le atribuía a la familia y su funcionamiento se modificaron.

Durante su adolescencia y hasta la actualidad, Macarena suele tener desacuerdos con su mamá, porque sus ideas sobre familia y sobre lo que es ser mujer son diferentes. Para la mamá de Macarena, las mujeres deben casarse, tener hijos y dedicarse a la familia, así como ella y sus tres hijas mayores; mientras que para la participante, ser mujer va más allá de la maternidad o de formar familia, por ahora ella prefiere dedicarse a su vida profesional y a divertirse. En este sentido, la participante afirma "Trabajo Social me ayudó mucho a definirme, a ser la persona que siempre quise ser, y que la tenía oculta por miedo a la opinión y las críticas de las personas" (Participante 3 entrevista 1, 2016).

La carrera de Trabajo Social reconoce a las personas como sujetos de derechos y diferentes uno de otros, sin que esa diferencia implique que uno valga menos que otro. Entonces, es probable que la convicción de la

participante de ser quien desea ser, tenga que ver con este argumento.

Continuando en esta línea, si se considera que cuando Macarena nació sus hermanos ya eran mayores y por tanto creció sola, además de los conflictos que desde su niñez ha tenido con su madre, que incluso hasta ahora siente que su familia no la escucha ni la incluye en la toma de decisiones, que durante su adolescencia se identificaba y compartía más con sus compañeras cuya orientación sexual es diferente y que en dos ocasiones ha sido víctima de situaciones de abuso; se puede entender que es probable que la participante tenga una identidad diferente a la que su familia aprueba o espera de ella. Como resultado de esto, la carrera de Trabajo Social influyó también en el proceso de construcción identitario de la participante.

Por otro lado, para Emma la carrera tuvo un significado diferente. Antes de comenzar sus estudios ella llevaba un largo tiempo trabajando, sentía que su vida estaba “estancada”, luego comenzó a trabajar en un Ministerio y allí conoció a profesionales de Trabajo Social que le hablaron de la profesión y así fue como eligió la carrera. Emma sostiene que "Antes de trabajar en el Ministerio, era una chica insegura, miedosa; pero con esta experiencia aprendí a dejar eso de lado; y cuando entré a la universidad esa seguridad aumentó. Porque me di cuenta de que podía dar más" (Participante 2 entrevista 1, 2016).

Emma también afirma que la universidad le dio conocimiento, porque en su educación media no aprendió mucho "mientras que gracias a la universidad aprendí mis derechos y fue como despertar de esa vida vegetal que llevaba" (Entrevista 2 Participante 2, 2016). Además, la participante obtenía buenas calificaciones en la carrera, y esto la motivaba a continuar. Posterior a esto, Emma añade que “Trabajo Social le dio vida”.

Bien vale la pena recordar que desde su niñez, cuando su familia se mudó a Guayaquil, Emma tenía “pésimas calificaciones”, a esto se debe agregar que después de graduarse del colegio pasó varios años sin estudiar y trabajando en empleos que hacían que “sienta que avanzaba”. Luego de esto, decide estudiar una carrera que no solo le enseña sus derechos y a reconocer las razones por

las que su familia es de la forma que es; sino que además, por su rendimiento, la reconoce como una mujer inteligente. Por tanto, se infiere que la universidad le dio vida a Emma porque le dio reconocimiento.

En este sentido, la participante afirma que desde que se mudaron a Guayaquil sus calificaciones bajaron, este comportamiento continuó durante su adolescencia; como resultado de esto, sus padres solían castigarla. Durante la carrera, la participante fue una estudiante sobresaliente, lo que permite entender que el reconocimiento académico, para Emma, representa una forma de sentirse validada y demostrar que puede “dar más”, esta forma de entender el reconocimiento, según el interaccionismo simbólico, puede entenderse como un símbolo significante.

Abel por su parte afirma que antes de la carrera le costaba trabajo relacionarse con las personas porque, considera que le faltaba seguridad y confianza en sí mismo y en sus emociones; y comenzó a sentirse seguro "cuando estaba en los proceso de intervención de la carrera; la práctica me ayudó mucho a vencer mis miedos" (Participante 4 entrevista 1, 2016).

Cuando los estudiantes acudían a campo obedecían a una planificación que había sido preparada de forma cuidadosa y aprobada por la supervisora. Abel afirma que saber que debían hacer y por qué (sustento metodológico) hacía que se sienta más seguro. Entonces, se puede inferir que la forma en la que está estructurada y como se lleva a cabo la práctica, hace que los y las estudiantes no solo aprendan a trabajar de forma profesional, sino que aporta al sentir de los mismos cuando se encuentran de cara a los sujetos de intervención.

Esto además permite inferir que el conocimiento les da a los estudiantes una sensación de seguridad, como si la capacidad de intervenir y ejecutar planes de intervención equivale a tener cierto poder sobre la vida de otras personas. En este sentido, cabe cuestionarse que tan preparados y preparadas están los estudiantes para ejercer la vida profesional sin antes haber trabajado la dimensión del ser.

Por otro lado, para Teresa "La práctica te hace enfrentarte con tus más grandes miedos y debilidades; yo era insegura y no tenía confianza en mí misma. Hasta que llegué a la práctica, me pusieron con un grupo de compañeras con las que no había trabajado nunca y me di cuenta de que yo buscaba perfección, pero ese perfeccionismo ocultaba mi inseguridad" (Participante 1, Entrevista 3, 2017).

El perfeccionismo del que habla Teresa tiene que ver con el deseo de controlar, y esto se conecta con lo que ella define como inseguridad. Este nuevo grupo de trabajo era diferente a la participante en su estilo de trabajo y en edades, "Entonces aprendí a tener confianza en mí misma y a adaptarme a su ritmo" (Participante 1, Entrevista 3, 2017).

En este sentido, el interaccionismo simbólico afirma que la realidad es construida por los actores, desde su interacción, y para ésta utilizan símbolos significantes que se aprenden durante la vida, y al mismo tiempo esta interacción representa un espacio en el que se suelen ver reflejados con los otros. Por tanto, se entiende que en el caso de Teresa, la práctica fue un espacio en el que se vio reflejada tanto en su forma de desempeñarse en grupos de trabajo como en sus conflictos personales.

Teresa también sostiene que durante la práctica aprendió a escuchar al otro porque los demás no saben que es lo que ella siente en relación a una situación, esto a propósito del grupo de prácticas del que formaba parte, luego añade "me vi obligada a adaptarme a trabajar con personas que no conocía tanto, aprendí a tener paciencia con las personas que no piensan igual que yo" (Participante 1, Entrevista 3, 2017).

Además, la teoría sistémica afirma que cuando se realizan cambios en un subsistema, los demás subsistemas se ven afectados. En este sentido, Teresa sostiene que cuando empezó a estudiar la carrera entendió porque se había casado con Vicente, su esposo. La razón fue que él tenía carencias afectivas. Lo notó porque en la carrera se aprende "cosas que la gente común no sabe,

entonces comienzas a cuestionarte y es como si se formaran dobles conflictos en relación a la vida" (Participante 1, 2016).

La carrera de Trabajo Social educa a sus estudiantes para que puedan hacer diagnósticos, planes de intervención, ejecutar estos planes y posterior a eso evaluarlos y sistematizar la experiencia. Durante este camino, es natural que las y los estudiantes utilicen este conocimiento para pensar en su vida y darle una lectura desde la ciencia, y tal como menciona Teresa, es probable que esto ocasione que los estudiantes se encuentren de cara con su vida y los asuntos no resueltos de ésta.

Sobre esto, (Rogers, 1959, pág. 426) afirma que "La persona tiene en su interior la capacidad, de entender los factores de su vida que le acarrearán desdichas y penas, así como de reorganizarse de tal forma que pueda superarlos". Sin embargo, no todas las personas se proponen superarlos. Y entonces, es probable que estos asuntos no resueltos salgan a relucir durante el ejercicio de la profesión. Es así como vale la pena pensar en, si la carrera se esmera por educar profesionales aptos a nivel de conocimiento ¿Qué ocurre con la dimensión del ser de estos profesionales?.

Según Macarena, "Cuando intervienes con estas familias tu descubres cosas que no sabías que pasaban en una familia, te das cuenta de los millones de problemas que pueden existir eso es una cosa horrorosa" (Participante 3 entrevista 2, 2016). Luego de esto, sostiene que las relaciones entre los estudiantes de su grupo eran buenas, y piensa que eran más unidos que otros grupos porque se cuidaban; y que esto se convirtió en una forma de enfrentar la realidad de las familias acompañada.

A partir de esto, se puede entender que la práctica fue la oportunidad que tuvo la participante para conocer problemáticas familiares que atenta a su creencia de lo que debe ser una familia. Desde la mirada del interaccionismo simbólico, la interacción con la realidad implica una experiencia generadora de conciencia, en la que las creencias de las personas se ponen a prueba y de esta manera, las personas construyen y modifican los símbolos significantes

que conforman su forma de comunicarse y relacionarse con los otros.

Al hablar de su experiencia Abel sostiene que "El Programa de investigación de la universidad fue muy interesante y tenía menos dificultades, en cambio en el Ministerio era mucho más complejo; lo único sencillo era que me quedaba más cerca de mi casa. El Ministerio implicaba ir a un lugar que no conocía, a familias que no sabía cómo me iban a recibir, a exponernos a riesgos porque el contexto de esa zona es así e íbamos solos, porque desde mi criterio la universidad no se involucró en nuestras prácticas, todas esas cosas me estresaban porque yo era el único hombre del grupo y se esperaba que yo las proteja pero más me cuidaban ustedes a mí... Era estresante cuando las cosas no salían como uno quería con la intervención y creo que lo que hicimos fue una piedra en el lago, pero como esas hondas hicimos algo" (Participante 4, entrevista 3, 2017).

A partir del discurso de Abel se puede identificar como sus creencias de lo que es ser hombre salían a relucir en las interacciones con su grupo de práctica, pues él se sentía responsable de la seguridad de un grupo de mujeres, de las cuales, es probable que no todas lo hayan percibido de esa manera. Como resultado de esto, la práctica le permitió a Abel "entender que las mujeres también pueden brindar seguridad, ese no es un rol específico de los hombres" (Participante 4, entrevista 3, 2017).

Abel fue hijo único, su padre le extendió las creencias sobre lo que es ser hombre que aprendió en su familia de origen, estas muestran a los hombres como seres que deben proteger tanto la seguridad como la economía de la familia. Partiendo de este antecedente, se puede inferir que la práctica, además de influir en las creencias de Abel, hizo que estas creencias se vieran confrontadas, en este sentido, se entiende que la práctica también influyó en el proceso de construcción de identidad del participante. Sobre esto, el interaccionismo simbólico dice que el self de las personas se mantiene en permanente construcción a partir de la interrelación con los demás.

Luego Abel añade "Llegamos a sentir mucho estrés, entonces el punto de

encuentro de las prácticas era para desahogarnos y entre nosotros decíamos que estábamos cansados, o lo que sentíamos en torno a la intervención; eso servía mucho, porque luego de eso salíamos a ver a las familias y todo fluía" (Participante 4, entrevista 3, 2017).

Además de sus problemas personales no resueltos, en algunos casos "salir a la realidad" implica otras dificultades. En el caso de Abel, él formaba parte de un grupo de prácticas que tenía conflictos porque dos de sus miembros habían tenido diferencias en ciclos anteriores, esto hacía que la dinámica del equipo sea "difícil de manejar", a esto se le suma las condiciones climáticas y que la comunidad se encontraba en una zona que ponía en riesgo la seguridad de los estudiantes. Ante esto, el participante afirma que las integrantes del grupo se esforzaban por acompañarse para protegerse (Participante 4, entrevista 3, 2017).

Este participante reconoce que en las prácticas pudo ver el nivel de pobreza que existe en el país, ya que una de las familias de intervención que le asignaron vivía con \$1 al día, ante esto Abel reflexiona y afirma que la práctica le permitió percibir que su situación económica es mucho mejor que la de las demás personas (Participante 4, entrevista 3, 2017).

La práctica además de aportar a la construcción del ser como sujeto de las y los estudiantes, aporta a su identidad profesional, ya que le permite conocer su alcance en determinada área o ámbito de intervención. En este sentido, Teresa afirma que "Las prácticas son ese complemento que todos los estudiantes deberían tener antes de ser profesionales, es necesario para poder entender la realidad de la sociedad y de las familias" (Participante 1, Entrevista 3, 2017).

Teresa sostiene que a ella le gustaba ir a la comunidad, porque se sentía libre, pero también sentía dolor porque existían casos (como los de consumo de drogas) en el que por la misma estructura del sistema, no podían hacer mucho; pero también sintió satisfacción por cumplir las actividades que formaban parte de la planificación que había construido. Cuando sentían cansancio o frustración, siempre alguien del grupo decía una palabra de aliento o algo

positivo que les daba energía para continuar. Sin embargo, acudir al Ministerio le causaba "terror" porque "me sentía impotente por la forma de tratar a las personas, porque es cierto que ellos trabajan con pocos recursos pero eso no justifica la mala manera con la que trataban a las y los usuarios" (Participante 1, Entrevista 3, 2017)

Sobre la gestión de esta institución la participante sostiene que "Lo que dicen las leyes y los reglamentos sobre la salud y la protección es muy lindo, pero en la realidad no se cumple y es una pena. Se politiza el programa, a pesar de lo que dice el modelo de atención no hay medicina ni suficientes médicos para cubrir la demanda, eso es muy triste" (Participante 1, Entrevista 3, 2017). Lo que resulta una clara evidencia de como las decisiones y acciones que se emprenden en el macrosistema, en este caso los organismos encargados de formular políticas sociales, influyen de forma directa en el microsistema de una comunidad.

Teresa además afirma que respetaba a la comunidad, y que pese a las dificultades que pudiera tener su equipo, las cosas que se había planificado se cumplían. Sostiene además que las dificultades en su grupo se debían a que tenían poco tiempo para reunirse y planificar la logística, a esto le sumaba que el Ministerio no las apoyaba, incluso ni siquiera para atender a pacientes que ellas pudieran derivar, y otra dificultad fue que producto del accidente ella se encontraba delicada de salud y eso no le permitía hacer el mismo esfuerzo físico que en determinado momento sus compañeras realizaban (Participante 1, Entrevista 3, 2017).

Luego la participante sostiene "Me gustaría que todas las personas que hacen prácticas, en algún momento se dirijan a la supervisora y le digan que lo que nos enseñó era cierto, que ir seguido a la comunidad, trabajar con ellos, cumplir con la planificación y hacer un trabajo basado en un proceso, hace que las personas nos reconozcan y se comprometan con lo que se quiere mejorar" (Participante 1, Entrevista 3, 2017).

Como bien ha mencionado Teresa, los y las estudiantes durante la práctica se

enfrentan también a dificultades propias del sistema o que se derivan de la forma de trabajar del grupo al que pertenecen. Una forma de afrontamiento puede ser la que tomaba el grupo de Teresa, buscar el lado positivo, ya que además de las sensaciones de cansancio y frustración, cuando el proceso se hace de la forma correcta (cumpliendo con la planificación, haciéndole notar a la comunidad que son respetados, involucrando a la comunidad) el reconocimiento viene de la misma comunidad y eso termina siendo significativo para las y los estudiantes.

Por otro lado, Macarena recuerda que la intervención era lo más difícil porque, en su caso, sentía que estaba preparada para lo básico, luego reconoce que con el tiempo aprendió, además añade que la intervención era algo que la estremecía "porque decía ¿Que voy a hacer?, en la primera entrevista fue fatal porque me congelé. Claro que tuve una guía que me ayudó, la supervisión. Pero para mí lo más valioso fue aprender a entender a la familia y cómo intervenir" (Participante 3 entrevista 2, 2016).

Esta participante sostiene que la cátedra de intervención le permitió entender a las familias con las que intervenía pero también a su familia de origen. Lo que permite entender que en varios casos los estudiantes utilizan el conocimiento adquirido para entender las relaciones de su familia de origen, y por tanto, en algunos casos tienden a verse reflejados en las problemáticas que encuentran en las familias con las que intervienen. Para estos casos es importante tomar en cuenta lo que señalan los principios éticos para los y las Trabajadores Sociales propuesto por la FITS, en los que se declara que estos profesionales no deben vincular las necesidades de los actores sociales con sus necesidades personales.

Macarena recuerda con tristeza que la política resulta contradictoria, porque lo que en ella se dice, al final del día, termina siendo diferente a lo que en la vida real ocurre con las personas que requieren la protección del Estado. Es así como "poco o nada de lo que se dice en la política es real, una cosa es lo que dicen y otra muy diferente lo que hacen, por ejemplo con los niños" (Participante 3 entrevista 2, 2016).

La participante señala que en su práctica ella sentía la responsabilidad de estar tratando con una familia, lo importante que era su recuperación, la dedicación y el interés que se debe poner en cada caso, porque según Macarena "el equipo técnico no se interesaba por los casos" (Participante 3, entrevista 2, 2016).

Cuando la participante se refiere al equipo técnico de la CH recuerda que ellos "no se preocupaban por los niños-as, es como si hubieran perdido la sensibilidad que uno experimenta ante esos casos" (Participante 3, entrevista 2, 2016). A partir de esto, se puede inferir que los y las profesionales del equipo técnico, probablemente experimentaban el síndrome de Burnout, el cual "se caracteriza por agotamiento; despersonalización y cinismo y desmotivación e insatisfacción en el trabajo, que conllevan a un pobre desempeño laboral, lo anterior como consecuencia de factores de estrés prolongados tanto en la esfera emocional como en las relaciones interpersonales en el trabajo" (Graue, Álvarez, & Sánchez, 2007).

Cabe mencionar que los y las Trabajadores Sociales no se encuentran exceptos de padecer este síndrome, por ello, una forma responsable de prevenirlo es vivir un proceso de terapia en el que estos profesionales puedan hacer catarsis de sus emociones en relación a la práctica.

En lo que tiene que ver con las emociones que sintió a partir de la práctica, Macarena sostiene que en algunos momentos experimentó "Frustración y arrepentimiento. Arrepentimiento porque contribuí para que reinserten a un niño y cuando hice el seguimiento hubieron cosas que no me agradaron, en ese momento una compañera me dijo 'por gusto lo reinsertaste'. Frustración al ver el caso de los otros niños que no se resolvían, al ver que a una compañera no le interesaba la situación de los niños de sus casos y no hacía nada por ellos" (Participante 3, entrevista 3, 2017).

Por otro lado, Abel rescata de la práctica la posibilidad de aprender a intervenir no solo en familias sino en otros contextos, sostiene que el conocimiento que aprendió durante este proceso lo utiliza actualmente en su trabajo "Entonces cuando hay problemas en las relaciones de un departamento con otro soy

capaz de mediar para la resolución de ese conflicto" (Participante 4, entrevista 3, 2017).

Abel sostiene que al inicio de las prácticas el sintió que llevaba toda la carrera haciendo pasantías, sin embargo, mientras vivía el proceso llegó a darse cuenta de todo lo que estaba aprendiendo y afirma "uno se siente agradecido, también uno tiene que aprender a manejar el poco tiempo que le queda libre; sentíamos cansancio, si sentí frustración cuando las cosas no iban bien, cuando habían peleas internas en el grupo de trabajo porque yo era uno de los puntos de quiebre, puede ser porque no nos aceptábamos; eso no permitía fluidez en la práctica" (Participante 4, entrevista 3, 2017).

Entonces, una de las dificultades a las que se presentó el grupo de estudiantes en el que se encontraba Abel, fue la relación entre ellos. Según el participante, existían problemas no resueltos con una compañera que se encontraba en el equipo y eso hacía que las relaciones entre ellos sean tensas y que no siempre se ponían de acuerdo sobre las actividades que debían realizar para continuar con el plan. A pesar de que estos conflictos no llegaron a resolverse, hubo un momento en el que los estudiantes decidieron dejar de lado sus asuntos personales y continuar con el trabajo que debía realizar.

El participante también afirma que durante la práctica aprendió a mediar, tanto en las familias como en su equipo de trabajo y que esto significó mucho para él. De hecho, en la actualidad afirma que cuando existe un conflicto en su trabajo él se esfuerza por mediar y llegar a una solución (Participante 4, entrevista 3, 2017). A pesar de que en su discurso, Abel afirma que logró mediar en el grupo de trabajo, es probable que esto no haya ocurrido. Ya que como bien mencionó, él era una de las personas involucradas en el conflicto y desde los principios de la mediación de conflictos, la persona que media no puede ser una de las partes.

Sobre esto, la supervisora afirma que este grupo "Hay grupos que están más cohesionados que otros, grupos que se ayudan a caminar. Eso les permite poder ser ellos mismos delante de sus compañeros y delante de la supervisora.

Mientras que hay otros grupos, que han tenido fracturas internas en momentos anteriores y esto les impide demostrarse, darse el permiso de ser débiles; esto pasó en el grupo del año 2015, a pesar de que se hizo algunos intentos no se pudo resolver sus conflictos” (Supervisora, 2017).

Lo que permite entender que Abel, al igual que Emma, siente el deseo de apoyar a las personas (o acompañarlas) en el camino a la resolución de sus conflictos; sin embargo, no es capaz de resolver los suyos.

A partir de la historia de vida y la descripción del aporte de la práctica a la construcción del ser de cada participante, se puede entender que la construcción del otro que cada una/o está profundamente relacionada con su vida y se ve fortalecida durante la práctica. Así, en el caso de Emma el otro es un ser sufriente, y este otro debe ser fuerte como ella para sobrevivir al dolor, esto se comprueba cuando Emma afirma que “El dolor nos permite crecer” (Participante 2, 2016).

Por su parte Teresa percibe al otro como un ser necesitado, pero luego del proceso de práctica lo entiende como una persona que “tiene derechos como yo”. Por esto, es común encontrar en el discurso de esta participante frases que hace alusión a los derechos.

Continuando en esta línea, durante su adolescencia e inicios de su carrera universitaria Macarena percibía al otro como un ser sufriente y discriminado. Con el transcurso de la carrera, empezó a entenderlo como un ser que vale tanto como ella.

Y por último, en el caso de Abel, el otro no era como él. Luego de la carrera y la intervención, empieza a reconocer al otro como un ser diferente a él, pero que merece respeto.

Si bien la familia influye en la construcción del otro de cada miembro, a lo largo de la vida de las personas hay hechos significantes que van modificando su forma de construir la realidad. Por ende, se considera que las prácticas pre-

profesionales son un espacio en el que los estudiantes cambian su percepción del otro y que aportan a la dimensión del ser de las y los estudiantes como sujetos y como profesionales.

4.2.3 Resonancias e influencias de la práctica y formas de afrontamiento (en torno a la familia, creencias)

De una u otra manera los cuatro participantes han tenido, a lo largo de su vida, experiencias que les ocasionaron dolor. En relación a esto, dos de ellos reconocen al otro como un ser que sufre, otra como un ser de derechos y el último como alguien diferente a él. Por tanto, a lo largo de esta sección se mencionarán los momentos de la práctica en los que ellos reconocen que su vida personal se conectó con las situaciones que vieron en las familias o sujetos de intervención.

A pesar de que dos participantes sostienen que no vivieron resonancias en la práctica con respecto a su familia, una de ellas recuerda que se involucró con un niño de su espacio de práctica (Casa Hogar), mientras que la última participante afirma que las situaciones de violencia que vivió en su familia no le impidieron trabajar con familias que vivían situaciones similares, no obstante, con los casos de violencia se involucraba de una manera especial.

Según Whitaker (1977) en ocasiones durante la intervención familiar, el terapeuta descubre en la familia emociones que se conectan con las suyas, e intenta resolver las situaciones que las causan. En otras palabras, intenta trabajar en el otro aquello que no es capaz de resolver en sí mismo. En este sentido, se presume que esto pudo ocurrir en el caso de Emma, de esta manera, pese a que ella afirma que no vivió ninguna resonancia, intentaba “aliviar” en otros el dolor que ella no había superado.

Por otro lado, Macarena recuerda "A pesar de que la supervisora nos dijo que no debíamos, tuve apego con uno de los niños, trate de involucrarme en su vida y que me dieran ese caso, cuando lo veía nos poníamos felices... Cuando

dejé la CH me sentí muy triste" (Participante 3 entrevista 2, 2016). Por la relación que la participante tiene con su familia la participante tiende a sentirse sola, por tanto, se infiere que es probable que se haya visto reflejada en ese bebé y por eso haya experimentado el apego del que habla.

Esto también puede leerse desde el principio de causalidad circular de la teoría General de los Sistemas. El mismo, afirma que, cuando las personas han vivido una situación en particular, el sistema tiende a llevarlos a ver esas mismas situaciones en otras personas. Como resultado de esto, en el caso de los y las Trabajadores Sociales cuando se encuentran sujetos de intervención que viven las mismas situaciones de dolor que ellos vivieron, podrían llegar a verse reflejados y de hecho a experimentar resonancias. En el caso de Macarena, durante su vida se ha sentido sola, excluida y ha sido abusada; todas estos factores pudieron influir para que ella se haya involucrado con este bebé.

También existieron resonancias en torno a los estereotipos que los participantes tienen sobre lo que debe ser una familia. En esta línea, Abel afirma "Vengo de una familia en la que mi mamá me dio el afecto y me crio mientras que mi papá proveía el dinero; entonces cuando iba a una familia le decía a las madres 'ah usted está en casa cuidando a los niños y su esposo trabaja' y ellas me decían a veces, que ellas son las que trabajaban y además cuidaban a los niños, en esos momentos me daba cuenta de que el estereotipo de familia que yo tenía estaba saliendo a flote; a veces con los adolescentes se me escapaba decirles que debía obedecer a sus padres y punto -tal como a mí me enseñaron-" (Participante 4, entrevista 3, 2017).

Autores como Bowen (1998) y Nagy (1994) afirman que para entender a las familias se debe realizar una mirada intergeneracional. En este sentido, Abel afirma que tanto en la familia de su padre como en la de su madre, desde hace dos generaciones los roles de las mujeres y hombres han estado muy marcados. Las mujeres se han dedicado al cuidado de la familia y a las labores domésticas mientras que los hombres a proveer económicamente al sistema. Esto demuestra cómo esta creencia en particular se ha mantenido a lo largo de tres generaciones.

Por su parte, Teresa sostiene "Habían unas familias en las que las mamás tenían características similares a mi mamá: luchadoras, protectoras, que dejan todas sus metas por quedarse en casa cuidando de sus hijos. Esas cosas se conectaban conmigo; es probable que antes yo no haya analizado esos actos, pero cuando te encuentras con esos casos es como mirarse frente al espejo, estas cosas te hacen pensar y te cambian la forma en la que veías esa situación, en mi caso el sacrificio" (Participante 1, Entrevista 3, 2017).

Esto desde la mirada de Mead, se puede inferir que contribuyó con la construcción del self de Teresa. Ya que para este autor, dicho proceso implica poner en práctica la capacidad que tienen las personas de salirse de sí para hacer una auto-evaluación y convertirse en objetos de sí mismos.

Asimismo Abel afirma que "A pesar de los conocimientos que adquiríamos en las aulas, para aplicarlos en las prácticas, se nos salía lo que hemos aprendido en la vida; hubo un momento en el programa de investigación, me hablaban de quejas de los adolescentes y se me salía decirles que no pueden hacer eso porque a Dios no le gusta, se me salía del alma decir esas cosas y eso no debía darse... Pero esas cosas son tan innatas en mí que a veces se me salían" (Participante 4, entrevista 3, 2017).

Desde la mirada de Mead (1934), la realidad se construye en relación el otro y existe unos elementos que a manera de secuencia se puede apreciar en esta construcción. De esta manera, primero ocurre un estímulo, luego la percepción, a continuación manipulación y como resultado de estos elementos se da el acto. A partir de lo que menciona Abel, se puede entender que en ese momento de su práctica el impulso fue decirle al adolescente "Eso a Dios no le gusta", inmediato a esto, ocurre la percepción y manipulación que en este ejemplo corresponden a la reflexión que hacía Abel para culminar con el reencuadre de la situación, este último elemento corresponde al acto.

Asimismo, de acuerdo con los aportes de Baldivia (2002), la reacción del Abel que incluye su creencia religiosa representa un símbolo no significantes,

mientras que cuando reencuadra su intervención, utilizando los elementos teórico-metodológicos que aprendió en la carrera, su discurso se convierte en un símbolo significativo. Esto permite entender como las creencias de los estudiantes se relacionan con el aprendizaje que reciben en la carrera, y es precisamente a esto a lo que hace referencia Abel cuando afirma que en la carrera pudo aprender y des-aprender cosas que el traía de su formación en la iglesia y en su familia.

A partir del interaccionismo simbólico, dos elementos que conforman el self de una persona son el mí y el yo. Como se ha mencionado en capítulos anteriores, el mí corresponde a la parte irracional del self, mientras que el yo responde a lo que los demás esperan de una persona. Desde esta postura, la reacción de Abel que incorpora a la iglesia en su intervención se origina en el mí, y la acción de reencuadrar su intervención hace referencia al yo de su self, ya responde a lo que se espera de un estudiante que está cerca de ser profesional.

A partir del discurso de Abel y de las demás participantes, es posible entender como las resonancias de los participantes han ido en torno a sus creencias sobre familia, sobre religión, sobre los roles de madres y padres y como, además, llegaron a verse reflejados en los sujetos de intervención.

Actualmente Abel ya culminó la carrera de Trabajo Social y se encuentra laborando, en este sentido, el participante afirma que no logra sentirse parte de ningún lugar “es como estar y no estar, creo que mi lugar es la iglesia, pero por las cosas que viví allí no puedo volver” (Participante 4, entrevista 3, 2017).

Macarena por su parte reconoce que la práctica le permitió entender que las familias no siempre son como ella las entendía, es decir, como un grupo de personas que se encargan de educar, proteger, acompañar y proveer afecto a las y los niñas y niños. Frente a esta realidad, ella se comprometía con sus casos para lograr reinsertarlos a su familia porque “el sufrimiento de los niños y niñas en la CH es una cosa horrorosa” (Participante 3 entrevista 2, 2016).

A partir de este y otros argumentos que ya se han señalado, se identifica que, según Macarena, una de las características que deben tener los estudiantes durante la práctica es compromiso. Por tanto, se infiere que para los estudiantes debió resultar complicado comprometerse con familias que vivían situaciones similares a las que ellos experimentaron en algún momento de su vida.

Además, en el caso de esta participante, si se analiza su discurso desde la otredad, se puede entender que la práctica le reconoció a los sujetos de intervención como personas que sufrían por el incumplimiento de los roles de su familia.

En esta línea, Teresa sostiene "Yo creo que las mujeres deben estudiar para ser libres, es decir, que la educación nos abre puertas. Porque si una mujer sabe sus derechos muy difícilmente la van a violentar; además creo que las madres deben luchar por sus hijos; estas dos creencias se vieron reflejadas en la práctica, pero lo que tuvo más fuerza, la creencia que viví más de cerca fue que existen otros tipos de familia que no son nucleares, para mí siempre debían estar mamá y papá, pero en las familias vi otros tipos de familia y que funcionaban" (Participante 1, Entrevista 3, 2017).

Asimismo, Teresa recuerda "Encontré a una familia en la que la madre no sabía leer ni escribir, el esposo y la suegra la violentaban psicológicamente, ella era de otra ciudad y no sabía cómo movilizarse, sus derechos eran vulnerados y ella no tenía como defenderse; la situación de esa mujer me movía, me estremecía, cuando yo salía de la casa de ella me sentía mal... Yo quería hacer todo lo posible para rescatarla... Ver a esa mujer tan indefensa me sirvió para ver como en un espejo mis debilidades y tomar decisiones para enrumbar mi vida; porque durante las prácticas yo estaba superando un accidente de tránsito e iniciaba mi divorcio" (Participante 1, Entrevista 3, 2017).

Desde la causalidad circular, la práctica tuvo que ver en la ruptura de la creencia de "cómo deben ser las familias", lo que le permitió a Teresa tomar la decisión de divorciarse de su esposo, quien la violentaba psicológicamente. Se

puede entender que a esto se refiere la participante cuando dice que "La práctica me sirvió para encontrar algunas debilidades que por lo general uno se niega a aceptar, pero cuando las ves en otras personas son más sencillas de reconocer; es como encontrarte cara a cara contigo mismo" (Participante 1, Entrevista 3, 2017).

Teresa, paralelo a la práctica, se encontraba viviendo un proceso terapéutico, afirma que el profesional con el que trabajaba este proceso "me dijo que a quien debía rescatar era a mí misma, porque yo me estaba viendo en esa señora" (Participante 1, Entrevista 3, 2017).

Como es evidente, esta familia llegó a hacer una resonancia con la historia de vida de Teresa. En este caso, la participante logró entender lo que estaba sucediendo y tomar acciones sobre eso, todo esto con la guía de un profesional con el que se encontraba trabajando la dimensión del ser; de no haber vivido este proceso, habría sido complicado que Teresa identifique esta situación.

Continuando en esta línea, la participante afirma "Cuando tienes una guía, que no solo te escucha sino que técnicamente te levanta, es mucho más sencillo continuar en un proceso tan fuerte como son las prácticas de último año; pienso que si yo no hubiera hecho clic con esa señora en ese momento, y si no hubiera tenido a alguien que técnicamente me sostenga, yo no podría trabajar con familias o con mujeres violentadas porque me sentaría a llorar con ellas" (Participante 1, Entrevista 3, 2017).

Desde la mirada de Nagy (1973) las familias le heredan lealtades a cada uno de sus miembros, estas lealtades van generando deudas que se deben pagar. (Fombuena, 2013, pág. 3) Cita a Nagy y propone que "las "deudas" tanto simbólicas como materiales se pasan, en un símil de la herencia, de una generación a otras. Existen deudas que no se pueden cumplir por los miembros de la generación actual, porque son confusas en su comprensión o incluso tan paradójicas que, sea como sea el pago, la deuda sigue permaneciendo".

Desde esta mirada teórica y a partir de las historias de vida de cada estudiante

se puede inferir que, una de las lealtades más evidentes de Macarena es la que tiene con su padre, porque fue él quien le demostró amor durante su niñez, además de reconocerla y aceptarla en su adolescencia. En el caso de Abel , su lealtad más fuerte es con la iglesia, porque fue el espacio que lo acogió y lo validó durante su adolescencia y juventud, sin embargo fue ese mismo espacio el que lo excluyó cuando intentó entrar al seminario, como resultado de esto, uno de los grandes dolores del participante es no continuar en la iglesia. Por su parte Teresa tiene muy definida su lealtad con la familia, por ello le costó mucho trabajo romper con la creencia de familia tradicional, no obstante, cuando logró superar esa creencia pudo liberarse de un matrimonio que no la hacía feliz. Y por último, en el caso de Emma, su lealtad más fuerte es con su familia de origen, y es tan fuerte lo que ha vivido en su familia que no se atreve a formar su propia familia, por temor de replicar lo que vivió en la suya.

Entonces, cada estudiante llega al último año de la carrera no solo con un bagaje de conocimiento teórico, sino también cargado de sus emociones, lealtades y dolores. Se ha mencionado una de las lealtades más evidentes, que se presume tienen los participantes de esta investigación y en este sentido, cabe cuestionarse ¿Qué cuentas están saldando los estudiantes y desde qué méritos emocionales?. Sería interesante que sean los mismo estudiantes quienes encuentren la respuesta a esta interrogante, para que previo al cierre de su formación pre-profesional, puedan trabajar estos aspectos de su self. Esta sería una forma de garantizar el ejercicio ético de la profesión.

Por lo antes expuesto, se entiende que la práctica es un proceso que, si bien, tienen carácter formativo, no solo educa fortalece la dimensión del ser profesional de los estudiantes, sino que influye fuertemente en la dimensión del ser personal. Poniendo en evidencia sus creencias familiares, invitándolos a aprender y desaprender y haciendo que se encuentren con sus propios conflictos. Todas estas situaciones deberían vivirse a la par de un proceso terapéutico que acompañe y sostenga a los estudiantes.

La supervisión que tienen los estudiantes tiende guiar a los estudiantes en la parte metodológica, pero también se enfoca en la dimensión del ser de los

estudiantes, por ello, en el presente estudio también se rescata la experiencia que vivieron los estudiantes en torno la supervisión, a continuación se hablará sobre esto.

4.3 Supervisión de la práctica

4.3.1 Experiencia de supervisión de práctica

En el presente estudio se ha considerado la mirada de los estudiantes que vivieron el proceso de práctica, pero también la persona que ejerció el rol de supervisora.

En este sentido, sobre el acompañamiento que realizó, la docente afirma “Con algunos grupos se pudo dedicar más tiempo para la supervisión, porque eran menos numerosos y la práctica estaba organizada en un solo espacio, de tal manera que se podía hacer el acompañamiento in situ a todos y luego dedicar un tiempo para estos diálogos grupales y encuentros personales alrededor de lo que estaba sucediendo. Después los grupos comenzaron a ser numerosos y la práctica se daba en dos o tres espacios. Esto hacía que se necesite más tiempo, porque una sola persona supervisaba a treinta personas y cada persona tenía 3, 4 o 5 casos familiares, entonces el tiempo no alcanza; además la supervisora tiene un sinnúmero de actividades administrativas en el distributivo que otorga la universidad y además horas de clase” (Supervisora, 2017)

(Supervisora, 2017) también sostiene “Desde mi perspectiva, los estudiantes han vivido un proceso de práctica solo en el último año, entendiéndolo como un proceso articulado, sistemático, que cumplan un objetivo; esto en los semestres anteriores no existía, de tal manera que los estudiantes llegan al último año y se encuentran con las exigencias que un proceso de práctica supone, todo es nuevo y muchas veces esto genera una respuesta de resistencia y la supervisión al principio puede ser vista como una intromisión, más que como un interés en el ser del estudiante al proceso de formación de práctica que tiene”.

Esto puede explicar porque no solo la carga horaria, sino también la exigencia académica de la práctica de último año son mucho más fuertes que la de las prácticas que se viven a lo largo de la carrera.

Por su parte, Teresa afirma "Cuando haces prácticas sale lo mejor y lo peor de ti, entonces te ves en una comunidad con todo el trabajo que hay por hacer y con todas tus habilidades y debilidades. Pensar que la supervisora vaya era igual a sentir presión, a mí me daba temor que vaya justo cuando yo esté a tendiendo a una familia, y no porque la supervisora fuera mala porque ella es el nivel de perfección más grande en la tierra, entonces yo temía que por nervios me equivoque, y no es que ella sea mala, sino que la retroalimentación, las palabras de ella te llegan, esa presión nos hizo hacer bien las cosas" (Participante 1, Entrevista 3, 2017).

Cuando la participante se afirma que la práctica saca "lo mejor y lo peor" de una persona, se puede inferir que este proceso, puede llegar a hacer que los estudiantes encuentren realidades similares a sus experiencias de vida, lo que equivale a encontrarse de cara al dolor, y en ese momento deben decidir de qué forma lo afrontarán.

También se puede entender que esta resistencia de la que habla la docente, puede tener como una de las causas el temor de sentirse evaluados. Es probable que esto tenga que ver con que los estudiantes no siempre han llegado al último año con los conocimientos necesarios para realizar la práctica, o que como manifiesta la docente "no todos los estudiantes llegan al último año con las competencias que debieron haber desarrollado antes, esto es los organizadores previos" (Supervisora, 2017)

En este sentido, para Tonon, Robles y Meza (2004) la confianza que el supervisado sienta con el supervisor juega un papel importante, en el sentido de que de esto depende que los y las supervisados puedan sentir la libertad de manifestar su sentir, preocupaciones e interrogantes, lo que a su vez va a contribuir con su desarrollo personal y profesional.

La docente sostiene que la supervisión de la práctica tiene que ver con las dimensiones del ser y también del hacer. Sobre la dimensión del ser afirma que “se trabaja todo lo que tiene que ver con la construcción ética que los Trabajadores Sociales debemos ir desarrollando que tiene que ver con la construcción de sí mismo centrado en el otro también. Se trabaja también los aspectos personales que pueden influir en la práctica, se trabaja esta mirada autocritica pero también la mirada crítica de la sociedad, este transcurrir de lo micro a lo macro permanentemente para que el estudiante no se quede solo en el caso, sino que lo interprete como una manifestación de una realidad social que está ahí afuera y que debemos transformar” (Supervisora, 2017).

Por su parte, Macarena sostiene que en su práctica la docente hacía supervisión in situ, ya que las acompañaba cuando hacían entrevistas en domicilio, las observaba mientras intervenían y también las apoyaba cuando ellas sentían que la intervención “se les salía de las manos”; además acudía a la CH para verificar con las profesionales de la institución el avance de los casos que se les había asignado a cada estudiante (Participante 3, entrevista 3, 2017).

La participante también menciona que tenían reuniones semanales con el equipo de estudiantes que hacía sus prácticas en la CH, con el objetivo de revisar los avances en sus casos y retroalimentarlas sobre las acciones que deberían tomar o nuevas técnicas de intervención que podrían utilizar. "también exponíamos los avances en la clase y nuestros compañeros nos hacían preguntas... De ahí surgían los problemas personales de cada uno, porque teníamos problemas al interior de cada grupo de prácticas. El grupo de Casa Hogar una vez tuvimos problemas con la Trabajadora Social y entonces la supervisora nos apoyaba en eso" (Participante 3, entrevista 3, 2017).

Teresa recuerda que en su grupo, la supervisión la tenían los sábados después de la práctica, se reunían y hablaban sobre lo que habían hecho ese día, la planificación para la semana siguiente y sostiene que "la profesora que da la materia debe ser también quien de la supervisión porque así lo que se aprende

en la clase coincide con lo que se está haciendo en la práctica, pienso que esa fue una ventaja que nosotros tuvimos" (Participante 1, Entrevista 3, 2017).

Como mencionó la docente, la supervisión se trabajó también desde la dimensión del ser, sobre esto Teresa indica que "la supervisión nos guió en la forma como proceder con la comunidad y en nuestro caso con los comités. Además de toda la parte académica nosotros hacíamos catarsis, es decir, hablábamos sobre nuestro sentir y la supervisora nos escuchaba, validaba y además nos hacía pensar en que podíamos hacer para cambiar esa situación" (Participante 1, Entrevista 3, 2017).

Según Puig (2012) la supervisión además de la parte académica, debe abordar la dimensión del ser y la manera en que la práctica influye en la construcción de la identidad profesional del supervisado, desde esta mirada, se puede entender que la supervisión que recibieron los y las estudiantes tenía una mirada holística e integradora de la práctica que ejecutaban los y las estudiantes.

Desde la mirada de Abel "En el fondo, la supervisora más allá de tratar un tema específico ella nos hacía pensar en cómo somos como personas, yo llegue a cuestionarme que tan mal estoy, que tan 'desgraciadito' soy y será que lo que estoy haciendo está bien o mal; entonces me di cuenta de que tenía que hacer cambios, creo que soy lo que soy ahora por estas supervisiones por estos encuentros con mi docente, porque aprendí para la vida. Cambié en cuanto a la tolerancia a los demás, aprendí a ser respetuoso, que otras personas pueden pensar diferente que yo, que las mujeres pueden llegar a ser mejores que los hombres, que no soy el centro de atención y el respeto a los demás" (Participante 4, entrevista 3, 2017).

Puig (2012) también afirma que la supervisión debe ser un espacio en el que los profesionales, y en este caso estudiantes, puedan reflexionar sobre su intervención a fin garantizar que su ejercicio de sea en base a principios éticos. A partir del discurso de Abel, se puede entender que la supervisión que recibió, independientemente de las relaciones que tenían en su grupo, si llegó a ser un

momento de reflexión sobre el “hacer” pre-profesional.

Asimismo Macarena recuerda que "Una vez la supervisora nos hizo sentarnos en círculo y cada una dijo que era lo que habíamos perdido por pasar todo el sábado haciendo prácticas, entonces algunas si dijeron que dejaban a sus familias los sábados, o que no podían compartir con sus padres... En mi caso dije que no quería ser como mis hermanos, porque la vida que llevan ellos (casados, hijos y esas cosas) no es lo que yo quiero para mí" (Participante 3, entrevista 3, 2017).

Esto permite entender que pese a las dificultades cognitivas, a los conflictos que puedan suceder con la institución de práctica, o las dificultades del mismo sistema; la supervisión que vivieron estos grupos les permitió reflexionar sobre sí mismos y por lo tanto trabajó la dimensión del ser.

Sin embargo, la docente también afirma que “en la carrera, la supervisión debe ser un rol que tenga una carga horaria, porque ahora la carga horaria en el distributivo es de 1 hora; cuando se acompaña a los estudiantes en el espacio de práctica, se dedica tiempo extra para escuchar a los estudiantes, para revisar sus productos. Entonces eso hace que hasta se sientan menos ganas de trabajar en eso” (Supervisora, 2017). Esto permite entender que pese a la labor que realizaba la docente, el sistema no da a la supervisión el reconocimiento que requiere.

Durante los orígenes de Trabajo Social el asistencialismo guiaba las acciones de quienes ejercían la profesión. Durante las décadas siguientes, autores y profesionales realizaron esfuerzos para que la intervención de Trabajo Social cuente con criterios propios de la ciencia y deje de ser asociado con el activismo. En este escenario, la supervisión representa ese espacio en el que los profesionales pueden pensar en el hacer pero también en la dimensión del ser, representa un momento en el que pueden reconocerse como personas que tienen habilidades y también debilidades, así como también pueden compartir con sus colegas las técnicas que han utilizado y si éstas han funcionado o no.

Desde esta perspectiva, resulta contradictorio que la supervisión de práctica sea reducida a una hora semanal, ya que son estos espacios los que enriquecen la formación de los estudiantes y el ejercicio de la profesión como tal.

4.3.2 Relación Estudiante – supervisora

No es casual que tanto la teoría general de los sistemas como el interaccionismo simbólico presten atención a las relaciones de las personas. Desde esta premisa, se consideró importante indagar sobre la relación de la supervisora con los estudiantes.

Para Abel "La supervisora como docente hizo más de lo que cualquier docente hace, porque a un docente le pagan para que de clases y listo, pero ella nos dio enseñanzas de vida, enseñanzas para crecer como persona, eso en ninguna parte de mi vida he podido recibir, ella nos abordó de una manera tan inteligente que nos hizo cuestionar nuestra propia existencia, nuestras propias construcciones y estoy agradecido con ella porque si soy la persona que soy ahora es también por ella, por sus enseñanzas, por su conocimiento y porque supo llegar a mi" (Participante 4, entrevista 3, 2017).

Esto permite evidenciar como, la supervisión representó el momento en el que Abel, con la guía de la supervisora, pudo reflexionar sobre aspectos de su vida personal y profesional. Desde la mirada de Vélez la práctica de la profesión es un momento para vivir aprendizajes y des-aprendizajes que aporten al desarrollo de la profesión. Por tanto, se entiende que la forma en la que se aborda la supervisión, posibilita este proceso de reflexión que enriquece a la práctica.

Asimismo, el participante añade "La relación tenía subidas y bajadas, porque a veces nos trataba de una forma más amigable y de repente nos decía todo lo que estaba pendiente y por el mismo estrés yo sentía que me desestabilizaba, había tantas cosas que hacer y tan poco tiempo que llegué a pensar que nunca me iba a graduar" (Participante 4, entrevista 3, 2017). Esto tiene que ver con la

distinción de roles que debían hacer los estudiantes, porque por una parte estaba el rol de docente y por otro el de supervisora.

Sobre esto, la supervisora afirma "no todos los grupos se abrieron a compartir las resonancias que pudieron experimentar, unos estaban más listos para hacer la división entre la relación con la docente de cátedra y la supervisora. El rol de docente supone un poco más de exigencia en términos de rendimiento académico, de cumplimiento de responsabilidades, etc., en cambio el rol del supervisor es acompañar el ser. Desde mi punto de vista, hubo unos grupos que estaban más maduros y con ellos se pudo hacer un proceso más personal" (Supervisora, 2017).

Continuando en esta línea, Teresa sostiene que la supervisora "no es como cualquier profesora, ella te pone la mano en el hombro pero la respetas. Puede decirte algo gracioso pero eso que te dice tiene un trasfondo, entonces una palabra de ella te llega y te hace reflexionar y mucho más si tiene que ver con lo que haces. Todos en el grupo la admirábamos y la respetábamos muchísimo" (Participante 1, Entrevista 3, 2017).

Por otro lado, Macarena sostiene que su relación con la supervisora fue siempre buena "ella es una excelente docente porque explica las cosas de tal manera que uno entiende el contenido y lo puede poner en práctica, ella entendía mi punto porque yo siempre me peleaba con la TS de la CH porque ella tenía una pésima actitud, entonces mi supervisora me calmaba" (Participante 3, entrevista 3, 2017).

Sobre las resonancias que podían surgir durante la práctica, la participante afirma que "La supervisora siempre se interesaba porque nuestros problemas personales no interfieran en la práctica, intentaba que hablemos de nuestras emociones y nos sugería que hagamos algún proceso en el que podamos trabajar esos problemas" (Participante 3, entrevista 3, 2017)

Según Teresa, cuando ella hablaba con la supervisora "no recibía compasión, no era el clásico 'ya va a pasar' o 'ay pobrecita' no, ella validaba lo que

sentíamos y al mismo tiempo nos llamaba a trabajar en nuestras emociones para mejorar, para crecer como personas" (Participante 1, Entrevista 3, 2017).

Lo que permite entender que la postura que adoptó la supervisora, le permitió a los estudiantes aprender los contenidos teórico-metodológicos, pero además reconocer sus habilidades y debilidades; y que pese a que al principio sentían una sensación de ser observados, a lo largo del camino llegaron a reconocer el objetivo de la supervisión y valoran el esfuerzo de la docente para manejar ambos roles.

4.3.3 Elementos que deberían incorporarse en la supervisión

A partir de la experiencia de los participantes, se les pidió que recomendaran elementos que pudieran integrarse, para enriquecer, el proceso de práctica. En este sentido, la docente sostiene que "Una de las cosas que se debe hacer es entender las prácticas como proceso, en la reforma de la malla curricular, que está en proceso de aprobación, esto se pone en práctica; además se puede conformar equipos de supervisores, no puede ser que una sola persona supervise a todo el grupo de estudiantes. Porque la supervisión, desde el punto de vista de varios autores tiene que ver con la construcción del ser del Trabajador Social, no solo del hacer y estos proceso tienen que ver con la parte subjetiva de los estudiantes y la incorporación de elementos éticos en la intervención en la vida de otros seres humanos" (Supervisora, 2017).

Desde la mirada de Abel "Debería incluirse el proceso terapéutico para que cada estudiante pueda trabajar sus asuntos personales, porque estas cosas si influyen cuando uno hace intervención; además pienso que la universidad debería involucrarse más en las prácticas de último año, para que los estudiantes se sientan protegidos y por la misma vinculación con la comunidad, y no me refiero a la carrera sino a la universidad como institución a la que representamos; se pueden realizar ferias en las comunidades o alguna actividad para que los estudiantes se sientan respaldados, acompañados y protegidos" (Participante 4, entrevista 3, 2017).

Teresa coincide con Abel y afirma que "Paralelo a las prácticas, los estudiantes debería vivir un proceso de terapia. En mi caso, la terapia me sostuvo y si yo no hubiera está asistiendo a terapia habría sido de los estudiantes que se quebraban a cada momento" (Participante 1, Entrevista 3, 2017)

Mientras que Macarena propone que este proceso terapéutico se viva antes de las prácticas "para que de alguna forma sus problemas personales no influyan en la práctica; durante la práctica también deberían hacerlo porque uno se frustra mucho y la terapia los puede sostener" (Participante 3, entrevista 3, 2017).

Para Macarena "La supervisora debería velar porque se cumpla con la práctica; por ejemplo yo fui todos los días que debía ir a la práctica, hice todos mis informes y de verdad me interesé por mis casos; pero habían estudiantes que no iban, no hacían sus informes ni hacían nada por sus casos y ellos pasaron... Eso me parece muy injusto. Entonces la supervisora debería ver que eso no suceda" (Participante 3, entrevista 3, 2017).

Por último, Teresa propone que "La institución que recibe a los estudiantes debería tener claridad de que es lo que ellos hacen con la comunidad, además de las tareas que le de esa institución; porque el Ministerio no entendía a lo que nos dedicábamos los días sábados; debería existir un acuerdo entre la universidad y la institución para que ambos sepan qué es lo que se va a hacer y que a ambas partes les quede claro. Además, la institución que recibe a los estudiantes debería involucrarse en el plan de intervención en ellos" (Participante 1, Entrevista 3, 2017).

Durante la carrera de Trabajo Social, a los estudiantes son educados para que se esfuercen por entender al otro y formular propuestas que permitan la transformación de una realidad, esto enmarcado en una mirada de desarrollo humano. Sin embargo, apenas en la supervisión de práctica de último año se hace un esfuerzo por abordar la dimensión del ser de los y las estudiantes. Entonces, vale la pena cuestionarse que tan ético es formar a futuros

profesionales, que van a trabajar con la vida de otras personas, sin antes haberlos invitado a reflexionar sobre sus propios conflictos.

Otro de los aspectos que una de las participantes considera que enriquece la práctica, es que la docente de las materias Intervención Social III y IV sea la misma persona que supervise la práctica, ya que de acuerdo con la mirada de la participante, esto permite que los estudiantes puedan aprender de una manera más integral.

Como se ha mencionado a lo largo del presente, la supervisión juega un papel importante en la práctica de los estudiantes. Por ello, se considera que debe ser incluida como uno de los elementos importantes del proceso de práctica, ya que además de retroalimentar a los estudiantes en cuanto a la parte académica y abordar la dimensión del ser; constituye el primer espacio de reflexión en el que los estudiantes pueden pensar en el que-hacer de la profesión y su incidencia en la sociedad. Y este ejercicio de reflexión, es uno de los elementos que contribuye a que la carrera sea diferenciada del activismo.

Esto implica, otorgar a la supervisión, dentro de la malla curricular, la carga horaria que requiere para que él o la docente pueda ejercerla, de manera que enriquezca la práctica y aporte a la formación del ser de estudiantes que se preparan para trabajar con personas desde esta misma dimensión.

✓ **Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones**

CONCLUSIONES

Durante la práctica pre-profesional los y las estudiantes se ven expuestos a realidades sociales que, en el caso de algunos de ellos y ellas, antes no conocían de cerca. Frente a esto, las reacciones de los y las estudiantes son diversas, en el caso de las y el participantes de esta investigación, llegaron a considerar la práctica como una oportunidad para crecer y para reconocer al otro como un ser diferente a ellos.

De esta manera, a partir de la presente investigación se llega a las siguientes conclusiones:

- a) Los estudiantes no siempre llegan al último año de la carrera con los pre-requisitos necesarios (en lo que tiene que ver con el nivel académico), esto les ocasiona una serie de dificultades para llevar la teoría a la práctica. A esto se suma el hecho de que cada uno-a de ellos-as han vivido situaciones particulares en su familia que no han trabajado. En el caso de las y el participante del presente estudio, dos de ellas han vivido violencia intrafamiliar, una violencia sexual y una discriminación; y solo una de ellas ha tenido un proceso terapéutico para trabajar estas situaciones. Entonces, cuando llegan a se enfrentan a las familias de intervención y se encuentran con problemáticas similares a las suyas, es probable que experimenten resonancias y lleguen a verse reflejadas-os en los sujetos de intervención.
- b) Las creencias sobre familia de los participantes de la presente investigación que salieron a relucir en la práctica, tienen que ver con el funcionamiento familiar, creencias religiosas, roles de hombres y mujeres en la sociedad, formas de reaccionar frente a la violencia, rol de la familia en la sociedad y rol de los y las Trabajadores Sociales en el área de protección. Esto ocasionó que dos de ellos “se involucren” más con las familias que vivían situaciones similares a las que ellos habían experimentado, así como también en su discurso durante la intervención afloraban sus creencias religiosas o sobre los roles de las madres y padres.
- c) Desde la mirada de los estudiantes, a inicios de la práctica, la supervisión equivale a ser evaluados y esto genera tensión. Sin embargo, luego pasa a ser un momento de reflexión que además de propiciar el aprendizaje académico, les permite “prepararse para la vida”, lo que permite entender que la supervisión fue trabajada desde la dimensión del hacer sin dejar de lado la dimensión del ser. Por lo tanto,

se considera necesario incluir la supervisión como uno de los elementos de la práctica, ya que representa un espacio de auto-reflexión y prepara a los estudiantes para, en el ejercicio de su vida profesional, detenerse a pensar en su que-hacer y en cuanto de sí dejan en cada intervención con los sujetos de intervención.

RECOMENDACIONES

Las prácticas pre-profesionales de último año de la carrera, representan un desafío para los estudiantes, porque implica poner en práctica todo aquello sobre lo que se ha estudiado durante algunos años. Además, incluyen un encuentro con una realidad social que ningún texto puede definir, que suele estar caracterizada por inequidades y dolor. Cada estudiante percibe este dolor de acuerdo a su historia de vida y reacciona de diversas maneras. De forma paralela, los estudiantes se enfrentan a la carga de trabajo académico más pesada de la carrera, y a pesar de que esto los prepara para la vida profesional, puede llegar a ser tomado de forma negativa.

Por tanto, a partir de lo analizado en el presente estudio se recomienda:

- a) Fortalecer el nivel académico de los y las estudiantes previo a su inscripción en el último año, de tal manera que uno de los pre-requisitos para inscribirse en los dos últimos ciclos sea haber aprobado todas las materias de ciclos anteriores, de tal manera que cuenten con todos los elementos teóricos necesarios para aprender a articularlos con la realidad.
- b) De forma paralela a la práctica, los estudiantes deberían vivir un proceso terapéutico que les permita trabajar aquellas situaciones de vida que les causan dolor y que pudieran influir en su práctica.
- c) Por su incidencia, la supervisión debe ser considerada como un elemento de la práctica pre-profesional y por tanto incluido en la malla curricular.

Bibliografía

- Acevedo, M. I. (2007). *Trabajo Social Prácticas Universitarias y Proyecto Profesional Crítico*. Buenos Aires : Espacio Editorial.
- Acosta, A. (11 de Enero de 2002). *Revista Interforum*. Obtenido de http://www.fes-ecuador.org/fileadmin/user_upload/pdf/indice_libros-dolarizacion-0388.pdf
- Aguayo, C. (Octubre de 2007). *Universidad de Costa Rica - Revista Tendencias & Retos N°12*. Obtenido de Profesión y Profesionalización: hacia una perspectiva ética de las competencias en Trabajo Social: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/revistas/co/rev-co-tendencias-0012-07.pdf>
- Agudelo, M., & Estrada, P. (26 de Octubre de 2013). *Universidad del Valle*. Obtenido de Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/6341/1/14-%20Constructivismo%20y%20construccionismo%20social.%20Algunos%20puntos%20comunes%20y%20algunas%20divergencias%20de%20estas%20corrientes%20te%C3%B3ricas.pdf>
- Agüero, O., & Martínez, S. (2012). *Colegio de Profesionales de Trabajo Social de Málaga - Documentos de Trabajo Social*. Obtenido de El mundo de la Vida y el Trabajo Social: http://www.trabajosocialmalaga.org/archivos/revista_dts_numeros/DTS_51_red.pdf
- Aguilar, M. J. (1994). *Introducción a la Supervisión*. Buenos Aires: Lumen.
- Alberdi, I. (Agosto de 2014). *La Nueva Familia Española*. Obtenido de <http://www.marisolcollazos.es/Sociologia-complemento/Alberdi/Resumen-la-nueva-familia-espanola.pdf>
- Alegre, J., & Guglielmi, F. (2011). *Revista digital de Filosofía*. Obtenido de Exploración de la otredad en la Filosofía Contemporánea: <http://hum.unne.edu.ar/revistas/itinerario/revista2/articulo02.pdf>
- Allauca, A. (Julio de 2012). *Universidad Central del Ecuador - Instituto Superior de Posgrado*. Obtenido de Influencia de la evaluación de los aprendizajes en la deserción estudiantil del instituto tecnológico superior "Benito Juárez": <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/658/1/T-UCE-0010-165.pdf>
- Ancelin, A. (2001). Obtenido de Lazos transgeneracionales, secretos de familia, síndrome de aniversario y transmisión de los traumatismos: <https://bioconde.files.wordpress.com/2012/01/c2a1ay-mis-abuelos.pdf>

- Aponte, M. (2009). *Universidad Autónoma de Barcelona*. Obtenido de Factores Condicionantes de la Creación de Empresas en Puerto Rico: Un Enfoque Institucional: <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2002/tdx-1104102-181004/mag1de1.pdf>
- Arnold, M., & Osorio, F. (1998). *Universidad de Chile - Departamento de Antropología*. Obtenido de Introducción a los conceptos básicos de la Teoría General de los Sistemas : <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26455/27748>
- Assuero, M. (20 de Junio de 2016). *Universidad de los Hemisferios*. Obtenido de <http://www.comunicacionudlh.edu.ec/revistapuntotlon/2016/06/20/interaccionismo-simbolico-mirando-good-will-hunting-milagros-assuero/>
- Baldivia, B. (2002). *Universidad Veracruzana*. Obtenido de Interaccionismo Social y Vida Cotidiana : <http://www.uv.mx/personal/bvaldivia/files/2012/05/Interaccionismo-PRINCIPIOS-b-.pdf>
- Berger & Luckmann citados por Crespán, J. (1968). *La Construcción Social de la Realidad*. Obtenido de <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/24487/56463>
- Bertalanffy, L. V. (2006). *Teoría General de los Sistemas: Fundamentos, desarrollo y aplicaciones*. México: Martí Soler.
- Beyebach, M. (2010). *Introducción a la Terapia Breve Centrada en Soluciones*. Obtenido de <http://terapiabrevevitoria.com/ficheros/IntroduccionTBCS.pdf>
- Boszormenyi-Nagy, I., & Spark, G. (1994). *Lealtades Invisibles*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bourdieu, P. (1993). Estructura, Habitus, Prácticas. *El Sentido Práctico*. Madrid, España.
- Bourdieu, P. (1994). Razones Prácticas sobre la Teoría de la Acción. Paris, Francia: Editions du Seuil .
- Cabello, M. (Octubre de 2013). *Una propuesta de intervención social para la atención de la obesidad mórbida en mujeres, centrado en la perspectiva del interaccionismo simbólico*. Obtenido de PONENCIA PARA PRESENTAR EL IX COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE POLÍTICAS SOCIALES SECTORIALES: VULNERABILIDAD, CALIDAD DE VIDA Y BIENESTAR SUBJETIVO: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32862824/UNA_PROPOSTA_DE_INTERVENCION_PARA_LA_OBESIDAD_MORBIDA.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1485965329&Signature=vLwILPSha3DVd%2Fwy0DaRG7tkKkE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20f
- Campos, G. (2008). *Benemérita Universidad de Puebla*. Obtenido de XI Congreso Nacional de Investigación Educativa : http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_04/1858.pdf
- Carbaña, J., & Lamo, E. (1999). La teoría Social del Interaccionismo Simbólico: Análisis y Valoración Crítica. *Un enfoque de pensamiento de G. H. Mead*. Reis.

- Cazau, P. (s.f.). *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales*. Obtenido de <http://alcazaba.unex.es/asg/400758/MATERIALES/INTRODUCCI%C3%93N%20A%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20EN%20CC.SS..pdf>
- Cazzaniga, S. (2007). *Trabajo Social Prácticas Universitarias y Proyecto de Profesional Crítico*. Buenos Aires: Espacio Editorial .
- Centro de Gestión Hospitalaria. (2015). *Centro de Gestión Hospitalaria*. Obtenido de Enfoque Sistémico: <http://www.cgh.org.co/temas/descargas/elenfoquesistemico.pdf>
- CES. (2013). *Consejo de Educación Superior*. Obtenido de Reglamento de Régimen Académico: http://www.ces.gob.ec/doc/Reglamentos_Expedidos_CES/codificacin%20del%20reglamento%20de%20rgimen%20acadmico.pdf
- Chagas, E. (2013). *Universitat de Barcelona*. Obtenido de Tesis Doctoral - Trabajo Social con Familias: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54568/6/ECL_TESIS.pdf
- Cisneros, A. (Septiembre de 1999). *Interaccionismo Simbólico: un pragmatismo acritico en el terreno de los movimientos sociales*. Obtenido de Revista Sociológica: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/4106.pdf>
- COIP, Art. 146. (10 de Febrero de 2014). *Asamblea Nacional*. Recuperado el 20 de Junio de 2016, de Código Orgánico Integral Penal: <http://www.asambleanacional.gob.ec/es/system/files/document.pdf>
- Colle, R. (2002). *Universidad de Portales - Facultad de la Comunicación Informática*. Obtenido de Teoría Cognitiva Sistémica de la Comunicación : <http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/TCSCres.pdf>
- Constitución del Ecuador. (2008). *Asamblea Nacional*. Obtenido de Constitución de la República del Ecuador: http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Contrera, V. (2013). *Desidencias teóricas en el "que-hacer" del Trabajo Social: presupuestos en la definición de su Objeto de intervención frente al Contexto Actual*. Obtenido de Revista Tendencias y Retos : <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/article/view/3235/2579>
- Crespán, J. (1968). *La Construcción Social de la Realidad*. Obtenido de <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/24487/56463>
- Dominguez, M. (2013). *El Sentido de lo Humano en la teoría y en la Práctica del Trabajo Social*. Obtenido de Humanismo y Trabajo Social : http://www4.unileon.es/trabajo_social/art/7529.pdf
- Engels, Citado por Valdés. (2007). *Familia y Desarrollo* . Obtenido de https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=kzvHCQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=definicion+de+familia&ots=DZQ_IGCWlx&sig=A264TN26hM4Gu8S8tOyTpaHXOb4#v=onepage&q&f=false

- Escartín, M. J. (1985). *El sistema Familiar y el Trabajo Social*. Obtenido de Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante:
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5898/1/ALT_01_05.pdf
- Escartín, M., Lillo, M., Mira, J., Suarez, J., & Palomar, M. (2013). *Universidad de Alicante - Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales*. Obtenido de
<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/meri/md-00025.pdf>
- Espinal, Gimeno, & González. (2015). *Universidad Autónoma de Santo Domingo*. Obtenido de El Enfoque Sistémico En Los Estudios Sobre La Familia:
<http://www.uv.es/jugar2/Enfoque%20Sistemico.pdf>
- Falcón, M. I. (2013). *Universidad Nacional de San Luis*. Obtenido de Anotaciones sobre Identidad: http://www.psicopol.unsl.edu.ar/marzo08_01.pdf
- Farias, F. (15 de Julio de 2016). *Revista TS Cuadernos de Trabajo Social*. Obtenido de
<http://www.tscuadernosdetrabajosocial.cl/index.php/TS/article/view/99/97>
- FITS. (2011). *Federación Internacional de Trabajo Social*. Recuperado el 19 de Junio de 2016, de Principios Éticos de los y las Trabajadores Sociales :
<https://trabajosocialudocpno.files.wordpress.com/2016/04/principios-eticos-del-trabajo-social.pdf>
- Fombuena, J. (2011). *Universidad de Valencia*. Obtenido de La vida de los Trabajadores Sociales :
<http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/81394/fombuena.pdf?sequence=1>
- Fombuena, J. (2012). *¿Quién es el otro en Trabajo Social?* Obtenido de Universidad de Valencia:
http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5487/Quien_es_el_otro_del_trabajos_social.pdf?sequence=2
- Forni, P. (Noviembre de 2003). *Universidad del Salvador, Instituto de Investigación en Ciencias Sociales*. Obtenido de Las Metodologías de George Mead y Herbert Blumer. Si militudes y Diferencias: <http://csoc.usal.edu.ar/archivos/csoc/docs/idicso-sdti014.pdf>
- Galeano, M. E. (2006). *Voces y Sentidos de las Prácticas Académicas*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia .
- García Cuadrado, A. (1995). Notas sobre la Teoría General de Sistemas . *Revista General de Información y Documentación* , 197 - 213.
- Glaserfeld, E. V. (1996). *Construcciones de la Experiencia Humana*. Barcelona: Gedisa.
- González, A. (2005). *Instituto Nacional de Antropología e Historia*. Obtenido de "Esteban Krotz, La otredad cultural entre utopia y ciencia:
<http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=1112>

- Gosende, E. (2001). *University of London*. Obtenido de Subjetividad y Procesos Cognitivos - Entre el Construccinismo Social y el Realismo:
http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/534/1/Entre_construccionismo_social_Gosende.pdf
- Graue, E., Álvarez, R., & Sánchez, M. (2007). *Universidad Nacional Autónoma de México*. Obtenido de El Síndrome de "Burnout": La despersonalización, el agotamiento emocional y la insatisfacción en el trabajo como problemas en el ejercicio de la medicina y el desarrollo profesional.:
http://www.facmed.unam.mx/sms/seam2k1/2007/jun_01_ponencia.html
- Guglielmi, F. (2014). *Universidad Nacional de nordeste*. Obtenido de Construcción de la otredad en la filosofía Contemporánea:
<http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/02-Humanidades/2006-H-032.pdf>
- INEC. (2010). *Instituto Nacional de Estadísticas y Censos*. Obtenido de Censo Informa: Educación: http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Presentaciones/capitulo_educacion_censo_poblacion_vivienda.pdf
- LOES. (2010). *Asamblea Nacional del Ecuador*. Obtenido de Ley Orgánica de Educación Superior:
http://www.espe.edu.ec/portal/files/publicaciones/ley_educacion_superior.pdf
- López-Silva, P. (24 de Octubre de 2012). *Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile*. Obtenido de Realidades, Construcciones y Dilemas. Una revisión filosófica al construccionismo Social :
<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/46/lopez.html>
- López-Silva, P. (2013). *Department of Philosophy, The University of Manchester*. Obtenido de Realidades, Construcciones y Dilemas. Una revisión filosófica al construccionismo social: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2013000100002&script=sci_arttext&tlng=en
- Lopez-Silva, P. (2013). *The University of Machester*. Obtenido de Realidades, Construcciones y Dilemas. Una revisión filosófica al Construccionismo Social :
<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26495/27786>
- Manrique, M., & Villela, M. (Abril de 1979). *Revista Acción Crítica*. Obtenido de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/accioncritica/ac-cr-005-08.pdf>
- Marcos, J., & Garrido, M. (2009). *Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental*. Obtenido de La Terapia Familiar en el Tratamiento de Adicciones:
<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/151/153>
- Martinez, M. (8 de Noviembre de 2013). *La Etnometodología y el interaccionismo Simbólico: sus aspectos metodológicos específicos*.
- Maturana, H. (1995). *La Democracia es una Obra de Arte*. Bogotá : Mesa Redonda Magisterio .

- Meléndez, R. (2008). *Universidad de Guajira*. Obtenido de Estudio sobre Deserción y Permanencia académica en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Guajira desde el año 2005 al 2007:
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-323174_recurso_1.pdf
- Montagud, X. (2015). Obtenido de La Narración de la experiencia profesional como expresión del conocimiento en Trabajo Social:
<https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/viewFile/48971/47626>
- Montero, M. (Enero de 2015). *Scielo*. Obtenido de De la Otridad a la práxis Liberadora: la construcción de Métodos para la Conciencia:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000100141
- Murillo, J., & Martínez, C. (30 de Noviembre de 2010). *Investigación Etnográfica Métodos de Investigación Educativa en Ed. Especial*. Obtenido de Universidad Autónoma de Madrid:
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf
- Neimeyer, G. (1993). *Evaluación Constructivista*. Buenos Aires: Paidós.
- Neimeyer, R., & Mahoney, M. (1998). *Constructivismo en Psicoetrapia*. Barcelona: Paidós.
- Ordóñez, Z. (20 de Junio de 2011). *Universidad de la Salle - Revista Tendencias & Retos*. Obtenido de Apuntes para la Reflexión de las prácticas profesionales en Trabajo Social :
<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/article/view/435/358>
- Pereira, R. (1994). *Escuela Vasco-Navarra de Terapia Familiar*. Obtenido de Revisión Histórica de Terapia Familiar:
[http://www.terapiasistemica.com/campusvirtual/archivos/c30_Doc\[1\].%20B.1.1.%20Apuntes%20T.%201%20Revisi%C3%B3n%20Hist%C3%B3rica%20de%20la%20TF.%20R.%20Per.pdf](http://www.terapiasistemica.com/campusvirtual/archivos/c30_Doc[1].%20B.1.1.%20Apuntes%20T.%201%20Revisi%C3%B3n%20Hist%C3%B3rica%20de%20la%20TF.%20R.%20Per.pdf)
- Perez, A. (2006). *Voces y Sentidos de las Prácticas Académicas*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.
- Pérez, L., Díaz, Y., & Paez, G. (2013). *Universidad de Cartagena*. Obtenido de Discursos, representaciones y prácticas sobre intervención Social en estudiantes de Último año de Trabajo Social: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/article/view/2776/2343>
- Pérez, S., & Pantanali, S. (Agosto de 2005). Obtenido de La Profesionalización del Trabajo Social en el Siglo XXI: Rupturas y continuidades, de la conceptualización a un proyecto ético-políticos que hoy se pugnan: <http://www.iset.org.ar/Apuntes/materialts.pdf>
- Polo, M. Á. (s.f.). *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Obtenido de Ética Profesional :
http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/administracion/n12_2003/a08.pdf

- Preister, S. (2012). *Universidad Católica de Chile*. Obtenido de Teoría de Sistema como Marco de referencia para el estudio de la Familia :
<https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/6267/000380040.pdf?sequence=1>
- Puig, C. (2012). *Universidad Rovira i Virgili de Tarragona*. Obtenido de Trabajo Social y supervisión: un encuentro necesario para el desarrollo de las competencias profesionales: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/meri/md-00025.pdf>
- Reglamento del Sistema de Prácticas. (2015). *Reglamento del Sistema de Prácticas de la Carrera de Trabajo Social y Desarrollo Humano*. Guayaquil, Guayas, Ecuador: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil - Facultad de Jurisprudencia.
- Rizo, M. (2 de Mayo de 2011). El Interaccionismo Simbólico y la Escuela de Palo Alto. *Aula Abiera. Lecciones Básicas*.
- Rizo, M. (2012). *El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación*. Obtenido de Universidad Veracruzana: http://portalcomunicacao.com/uploads/pdf/17_esp.pdf
- Robles, B. (Diciembre de 2011). *Revista Scielo*. Obtenido de La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004
- Rodriguez, A., & Beyebach, M. (2010). *Universidad Pontificia de Salamanca*. Obtenido de Terapia Sistémica Breve: Trabajando con los Recursos de las Personas:
<http://calebwebsite.tripod.com/referencias/TSBtrabajandorecursos.pdf>
- Rodriguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Obtenido de <http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2014/03/Rodriguez-Gil-y-Garcia-Metodologia-Investigacion-Cualitativa-Caps-1-y-2.pdf>
- Rogers, C. (1959). *Terapia Centrada en la Persona*. Obtenido de <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2013/teo-per/13.pdf>
- Rozas, M. (2007). *La intervención Profesional en Relación con la Cuestión Social*. Obtenido de El Caso del Trabajo Social :
http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/clase_2.pdf
- Sandoval, J. (23 de Septiembre de 2010). *Universidad del Valparaíso*. Obtenido de Construcciónismo, Conocimiento y Realidad: Una lectura Crítica desde la Psicología Social :
<https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&sqi=2&ved=0ahUKEwju6dbz06PNAhXINSYKHfOMBNgQFgggMAI&url=http%3A%2F%2Fwww.revistamad.uchile.cl%2Findex.php%2FRMAD%2Farticle%2Fdownload%2F13633%2F13902&usg=AFQjCNHKOXQO4gDvUFkl>
- Schön, D. A. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Madrid: Paidós.

- SINDE. (2014). *Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*. Obtenido de Sistema de Investigación y Desarrollo: <http://www2.ucsg.edu.ec/sinde/lineas-de-investigacion.html>
- Smith, M. (2013). *Metodología, Técnicas e Instrumentos de Trabajo Social*. Obtenido de Biblioteca Universidad de Costa Rica: <http://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v11n23/art5.pdf>
- Sosa, E. (2014). *Revista Scielo Volumen 51 N° 80*. Obtenido de La otredad: Una visión del Pensamiento Latinoamericano Contemporáneo: <http://www.scielo.org.ve/pdf/l/v51n80/art12.pdf>
- Supervisora. (7 de Febrero de 2017). Supervisión de Práctica VII y VIII Ciclos años 2013, 2014 y 2015. (L. Molina, Entrevistador)
- Tabilo, J. (2013). *Revista de Comunicaciones, periodismo y Ciencias Sociales*. Obtenido de Clarice Lispector: El otro y el sí mismo como Construcción Literaria: <http://www.periodismoucnci.cl/tercermilenio/tag/otredad/>
- Taub, E. (2014). *Universidad de Belgrano*. Obtenido de Otredad, Orientalismo e Identidad: https://books.google.com.ec/books?id=M9QW6Cire6wC&pg=PA19&lpg=PA19&dq=caracteristicas+de+otredad&source=bl&ots=Qg8eYAmbXu&sig=hbgyVV4in6GBXxINDI_Y61GkUbM&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwid7r_bmfLPAhWFNSYKHbxXBgQ4FBD0AQgzMAU#v=onepage&q=caracteristicas%20de%20otreda
- Tonon, G., Robles, C., & Meza, M. (2004). *La Supervisión en Trabajo Social: Una cuestión profesional y académica*. Buenos Aires: Espacio.
- Travi, B. (2007). *Diseño, Aplicación y Evaluación de Técnicas e Instrumentos de Intervención Profesional*. Obtenido de Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM- Universidad Autónoma de Tamaulipas: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000369.pdf>
- UCSG. (2014). *Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*. Obtenido de Misión : <http://www2.ucsg.edu.ec/mision-vision-y-objetivos.html>
- UCSG. (14 de Enero de 2014). *Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*. Obtenido de Reglamento de Implementación curricular de la práctica Profesional y Pasantías Estudiantiles: <http://www2.ucsg.edu.ec/transparencia-de-la-informacion/leyes-estatutos-reglamentos-y-resoluciones-administrativas/reglamentos/246--79/file.html>
- Universidad de Costa Rica. (Julio de 2000). *Universidad de Costa Rica - Carrera de Trabajo Social*. Obtenido de Definición de Trabajo Social: <http://www.ts.ucr.ac.cr/decla-006.htm>
- Valdés, A. (2007). *Familia y Desarrollo*. Obtenido de https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=kzvHCQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=definicion+de+familia&ots=DZQ_IGCWLx&sig=A264TN26hM4Gu8S8tOyTpaHXOb4#v=onepage&q&f=false

- Vargas, I. (Mayo de 2012). *Universidad Estatal de Costa Rica*. Obtenido de La Entrevista en la Investigación cualitativa: Nuevas Tendencias y Retos:
http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBRE_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf
- Villegas, E., & Bellido, A. (2010). *Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante*. Obtenido de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5910/1/ALT_01_15.pdf
- Zapata, C. (2008). *Revista Scielo*. Obtenido de Edwart Said y la Otredad Cultural :
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-04622008000200005
- Zubiría Remy, H. D. (2004). *Plaza y Valdés S.A.* Obtenido de El Constructivismo en los procesos de enseñanza - aprendizaje en el siglo XXI :
<https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=HCDVmU9EXhIC&oi=fnd&pg=PA11&dq=%22mapas+mentales%22+%2B+%22constructivismo%22&ots=Y9uUTWjHuw&sig=7YYuYp4KqexaB3q-jgMl1QJe5ho#v=onepage&q=%22mapas%20mentales%22%20%2B%20%22constructivismo%22&f=false>
- Zylberman, L. (2010). Obtenido de Interaccionismo Simbólico:
http://ual.dyndns.org/Biblioteca/Sociologia/Pdf/Unidad_05.pdf

Anexos

Anexo I

Matriz para elaboración de Antecedentes

Tema	Año	Autor	Objetivos	Metodología	Principales Resultados	Sitio Web
1. Las familias de los Trabajadores Sociales, un estudio de casos desde las aportaciones de Ivan Bszormenyi-nagy	2011	Fombuena, Josefa	<ul style="list-style-type: none"> Mostrar la necesidad de conocer el eje transgeneracional de las familias de los Trabajadores Sociales para poder mejorar la intervención social 	Investigación cualitativa	<p>Conclusiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> El saber de los TS es un saber propio que se enmarca en lo infinitamente pequeño Es probable que el conocimiento de la propia historia, compartida en un grupo pequeño, permita a los propios TS hacerse más conscientes, más adultos, más sólidos y más flexibles ante los dolores y las dificultades humanas 	http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/81394/fombuena.pdf?sequence=1
2. ¿Quién es el otro del Trabajo Social?	2011	Fombuena, Josefa	<ul style="list-style-type: none"> Busca conocer quién es el otro en Trabajo Social analizando la mirada de varios 	Estudio cualitativo	<ul style="list-style-type: none"> Según Bszormenyi-Nagy indica que esta preocupación por el otro es el resultado de un contexto relacional formado por el conjunto de todas las relaciones que ha mantenido una persona en el seno de su familia. <p>Hoy en día, el otro que se vislumbra contribuye a formar parte de un encuentro que obliga, en un entramado de relaciones que aportan legitimidad según los movimientos</p>	http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5487/Quien

			autores sobre la otredad		de la secuencia de dar y recibir	es el otro del trabajo social.pdf?sequence=2
3. Lealtades Invisibles (Libro)	1994	Boszormenyi-Nagy	<ul style="list-style-type: none"> Definir las lealtades, justicia y dinámica social, el equilibrio y desequilibrio de las relaciones familiares, parentalización y demás referidas a la trama de lealtades invisibles propias de las familias 		<ul style="list-style-type: none"> “La lealtad hace referencia a los niveles sistémico (social) e individual (psicológico) de comprensión. En este concepto están incluidas la unidad social, que depende de sus miembros y espera esa lealtad de ellos, y las creencias, sentimientos y motivaciones de cada miembro como persona” (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1994, pág. 9) “Un importante aspecto sistémico de las familias se basa en el hecho de que la consanguinidad o vínculo genético dura toda la vida” (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1994) “La homeostasis del sistema de obligaciones o lealtad depende de un insumo regulador de culpas” (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1994) Según (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1994) “Las alineaciones son esos niveles funcionales o emocionales-experienciales son significativas en la escena cambiante de la vida familiar, aunque hay dimensiones relacionales más significativas de alineación familiar, que se basan en problemas de lealtad cargados de culpa al ser afectados por el balance de las obligaciones y méritos recíprocos” “Mientras que la estructuración de la lealtad está determinada por la historia del grupo, la justicia del orden humano y sus mitos, el alcance de las 	

					<p>obligaciones de cada individuo y la forma de cumplirlas están codeterminados por el complejo emocional de cada miembro en particular y por la posición que por sus méritos ocupa en el sistema multipersonal” (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1994)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Los sistemas de lealtad pueden basarse tanto en la colaboración latente, preconsciente, entre los miembros, no formulada de manera cognoscitiva, como en los mitos gestados por las familias” (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1994) - “La lealtad familiar se basa en los biológico y hereditario” (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1994) - “Entonces, la lealtad como actitud individual abarca, identificación con el grupo, auténtica relación objetal con otros miembros, confianza, confiabilidad, responsabilidad, debido compromiso, fe y firme devoción” (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1994) 	
4. Discursos, representaciones y prácticas sobre intervención social de los estudiantes de último año de trabajo social de la Universidad de Cartagena	2013	Perez, Liliana; Diaz, Yudis; Paez, Graciela, Páez	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los discursos emergentes que dan cuenta de múltiples y diversas reflexiones y acciones profesionales que suscitan este tema 	<p>Investigación Cualitativa.</p> <p>Utilizó:</p> <p>Método Hermenéutico de análisis crítico del discurso.</p> <p>entrevistas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En los discursos de los estudiantes, el aspecto ético está presente como una constante en la intervención social contemporánea. - Además, los estudiantes destacan como discursos contemporáneos en la IS –Intervención Social- aquellos que se orientan a la necesidad de impulsar la autogestión como herramienta para la formulación de proyectos, desde la participación activa de las comunidades, así como otros orientados a la responsabilidad social de las empresas, el reconocimiento de sujetos de derechos, la integralidad e interdisciplinariedad - Desde las nuevas tendencias contemporáneas de 	<p>http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/articulo/view/2776/2343</p>

			en cuanto a los aspectos epistemológicos, teórico-conceptuales y metodológicos.	semi-estructuradas dirigidas a una muestra intencional	<p>TS se está apuntando a considerar a los sujetos sociales como sujetos de derecho.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes asumen la IS como “conjunto de acciones sociales que deben ser organizadas de forma dinámica desde disciplinas como el TS, apuntando hacia el desarrollo social, el bienestar y participación de los sujetos, así como el abordaje de problemáticas en contextos y situaciones específicas, posibilitando la transformación de la realidad social. 	
5. La Formación de Profesionales Reflexivos (Libro)	1992	Schön, Donald A.	•		<ul style="list-style-type: none"> - “La Racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico” (Schön, 1992, pág. 1) - “Los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos que les inciden en las tradiciones de la práctica” (Schön, 1992, pág. 29) - “Los estudiantes aprenden haciendo y sus instructores funcionan más como tutores que como profesores. En las primeras fases reina la confusión y el misterio. El paso gradual hacia la convergencia de significados es gradual por un 	

					<p>dialogo peculiar entre estudiante y tutor en el que la descripción de la práctica se entremezcla con la ejecución; y las complejas formas de interacción entre los estudiantes y sus tutores tienden a conformar unos cuantos modelos básicos, cada uno de ellos ajustado a los diferentes contextos y tipos de aprendizaje.” (Schön, 1992, pág. 31)</p>	
<p>6. Voces y Sentidos de las prácticas Académicas (Libro)</p>	2006	Universidad de Antioquia	<ul style="list-style-type: none"> • 		<ul style="list-style-type: none"> - “La naturaleza formativa de las prácticas y su relación con los procesos investigativos” (Galeano, 2006, pág. 34) - “Si bien las prácticas son por naturaleza formativas, también son consideradas una modalidad de extensión universitaria, que permite a estudiantes, asesores y a la misma institución generar y consolidar vínculos con la realidad social y hacer viable uno de los aspectos básicos de la educación integral: la formación de ciudadanos con responsabilidad social con su entorno” (Galeano, 2006, pág. 35) - “Las prácticas son un espacio de provocación de la integración de aprendizajes y de la relación docente, investigación y extensión, y el saber práctico como un conocimiento que implica sabiduría, conocimiento de las necesidades y requerimientos cognitivos, trasciende el sentido restrictivo de las prácticas que las considera como mera aplicación de conocimientos e invita a un cambio cualitativo que lleva a formar desde la teoría para reconocer la teoría necesaria para la resolución de los problemas.” (Litwin, 2005) citado por (Galeano, 2006, pág. 37) 	

					<ul style="list-style-type: none"> - Según (Londoño, 2005) citado por (Perez, 2006, pág. 83) “las prácticas, independientemente del sector productivo social en el que se desarrollen, deben abarcar los propósitos de la formación integral, que incluye aspectos humanísticos y éticos entrelazados con aspectos teórico-prácticos y así configurar objetos de práctica sistemáticos, reflexivos y acordes con las dinámicas sociales”. - Por su parte (Vélez, 2003) citada por (Perez, 2006, pág. 84) afirma que “La práctica profesional es ante todo una instancia mediadora y como tal debe estar en capacidad de establecer puentes con la teoría y con la realidad social, posibilitando aprendizajes y desaprendizajes que reviertan en el desarrollo teórico metodológico e investigativo del quehacer profesional”. - “Desde una perspectiva sistémica, si pensamos desde la noción de la sinergia, las prácticas no solo dependen de la docencia, de la investigación o de la extensión, sino que todo este proceso en interrelación es lo que permite la configuración de las prácticas como resultante y como eje motor que configura a su vez cada una de las funciones básicas de la Universidad” (Perez, 2006, pág. 85) - “La práctica se desarrolla en un ambiente de tensiones, en un encuentro con múltiples intereses, donde la construcción colectiva y la confrontación permanente son necesarias para evitar que éstas se conviertan en un comodín subordinado a los intereses del mercado, instrumentalizando su propósito académico y 	
--	--	--	--	--	---	--

					formativo” (Perez, 2006, pág. 97)	
7. Trabajo Social Prácticas Universitarias y Proyecto Profesional Crítico (Libro)	2007	I Encuentro Argentino y Latinoamericano	•		<ul style="list-style-type: none"> - “Las prácticas son estructurantes y así como la práctica social estructura el habitus, la práctica pre-profesional estructura el habitus disciplina, se puede decir entonces que las prácticas permanecerían en el tiempo personal de los sujetos en formación como una de las marcas más potentes en lo que refiere a constitución de su identidad profesional” (Acevedo, 2007, pág. 7) - “La plena articulación entre sujeto y objeto, a la acción que se objetiva en estructuras o instituciones. Y precisamente por eso es que ella brinda el punto de vista totalizante capaz de disolver todas las unilateralidades subjetivistas y objetivistas con las cuales las ciencias sociales particulares acostumbran tratar tanto las acciones como las estructuras” (Countinho, Ob.) citado por (Acevedo, 2007, pág. 14) - “La universidad es uno de los espacios donde se hace posible la formación de profesionales críticos” (Cazzaniga, 2007, pág. 23) 	
8. Apuntes para la reflexión de las prácticas profesionales en Trabajo Social	2011	Ordóñez, Zoraida	• Delimitar la intervención profesional del Trabajo Social	Investigación cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> - Las prácticas profesionales no son neutrales y sus objetivos pueden lograrse tanto en la acción misma como fuera de ella, estableciéndose una interacción constante entre el actuar, la deliberación y la búsqueda del bien común. 	http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/artide/view/435/358

<p>9. El proceso de supervisión en las prácticas de Trabajo Social</p>	<p>2013</p>	<p>(Escastín, Lillo, Mira, Suarez, & Palomar, 2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 		<ul style="list-style-type: none"> - Estos autores sostienen que las prácticas “deben ayudarles –a los y las estudiantes– desde la auto-reflexión a desvelar sus potencialidades y debilidades como personas en la construcción de la realidad de ayuda.” (Escastín, Lillo, Mira, Suarez, & Palomar, 2013, pág. 1) - Así mismo, afirman que las prácticas pre-profesionales “son históricamente una parte fundamental en las enseñanzas de la disciplina y un medio imprescindible en ese proceso de enseñanza-aprendizaje es la supervisión educativa” (Escastín, Lillo, Mira, Suarez, & Palomar, 2013, pág. 2) - “la supervisión es un proceso reflexivo sobre la práctica con apoyo profesional... Es un espacio de aprendizaje que a través de la aportación de elementos de análisis y reflexión, propicia la relación teoría-práctica a partir de un proceso de acompañamiento en el desarrollo de las prácticas, donde se propicia resolver dificultades, plantear interrogantes y reforzar las competencias que el alumnado debe adquirir al finalizar la titulación para el ejercicio profesional” (Escastín, Lillo, Mira, Suarez, & Palomar, 2013, pág. 3) 	<p>http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/meri/md-00025.pdf</p>
<p>10. Trabajo Social y Supervisión: Un encuentro necesario para el desarrollo de las competencias</p>	<p>2012</p>	<p>Puig, Carmina</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definir el proceso de la supervisión desde sus orígenes hasta sus objetivos, 		<ul style="list-style-type: none"> - “La supervisión ofrece a los profesionales de los equipos de Servicios Sociales una oportunidad para mejorar destrezas profesionales a través de la reflexión, el pensamiento y el autocuidado... Ayuda a desarrollar habilidades y competencias con el fin de mejorar resultados y lograr una mayor eficiencia profesional.” (Puig, 2012, pág. 47) 	<p>http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/meri/md-</p>

profesionales			modalidades e implicaciones		<ul style="list-style-type: none"> - “La supervisión es un meta-trabajo que se sitúa en la interfaz entre el aprendizaje, la formación, la educación y el apoyo en una organización o institución” (Puig, 2012, pág. 48) - “Puede cumplir los objetivos de detectar conflictos individuales y plantear interrogantes, y puede constituir un elemento generador de cambios. El tratamiento de conflictos como objetivo de la supervisión busca reconducirlos, no tanto para resolverlos sino más bien para contenerlos” (Puig, 2012, pág. 49) - Por tanto, se entiende que la supervisión busca generar un espacio en el que se pueda trabajar lo relacional, técnico y los posibles conflictos emocionales que puedan surgir como resultado de la intervención profesional de las y los Trabajadores Sociales. (Puig, 2012) 	00025.pdf
11. La narración de la experiencia profesional como expresión del conocimiento en Trabajo Social	2015	Montagud, Xavier	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre la práctica de los y las Trabajadores Sociales en España 	Investigación Descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> - La narración de la experiencia de prácticas permite recuperar la memoria, poner valor a la experiencia de quienes han sido capaces de reflexionar sobre el ejercicio de su práctica y transmitir conocimientos que de otra forma se perdería - Ese conjunto de saberes, considerado por algunos autores como conocimiento desde la reflexión en la acción es un tipo de conocimiento cada vez menos prescindible, aunque no alcance los requisitos científicos o sea de difícil transmisión 	https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/viewFile/48971/47626
12. Metodología, técnicas e instrumentos de Trabajo	2013	Smith, Marjorie	<ul style="list-style-type: none"> • Definir el rol de Trabajo Social y los 	Investigación Descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> - Los principios: planificación, terapéutica y desarrollo facilitan la definición de programas de acción y promoción que por medio de los métodos de caso, grupo y comunidad adecúan la atención al 	http://www.binas.ss.sa.cr/bi

Social			métodos que utiliza para llevar a cabo el mismo.		<p>sujeto de intervención.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las acciones de Trabajo Social son dirigidas esencialmente a los seres humanos, y para llevarlas a cabo son necesarios los instrumentos y técnicas que permiten aportar conocimiento sobre cultura. - La investigación es la base para los programas y la aplicación directa de los métodos ya sea individuales o colectivos 	bliotecas/bhp/cupula/v11n23/art5.pdf
13. Desidencias teóricas en el “que-hacer” del TS: presupuestos en la definición de su objeto de intervención frente al contexto actual	2013	Contrera, Verónica	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar cómo, pese a las ambigüedades existentes respecto de su origen, la heterogeneidad con la que es definido su objeto y la conjunción que realiza de diversos aportes teóricos de otras disciplinas sociales, es posible pensar en una 		<ul style="list-style-type: none"> - Los textos examinados divisan como funciones o actividades por ser efectuadas por los Trabajadores Sociales la asistencia, la prevención, la promoción y la educación, lo que resulta una contribución relevante a la profesión - El carácter asistencial del trabajo social, por si solo, resulta insuficiente para delimitar su campo disciplinar - Las acciones de promoción son caracterizadas por perseguir el objeto de potenciar las capacidades de las personas para satisfacer necesidades sociales - Por su parte la prevención es la tarea por medio de la cual el trabajo social intenta actuar de manera anticipada sobre las causas generadoras de determinados problemas para evitar su aparición - Las acciones educativas se vinculan también a la prevención y la promoción, en general quedan encuadradas a la “formación” o “información” que deben ofrecerse a la población desde los ámbitos institucionales 	http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/artide/view/3235/2579

			demarcación específica de su campo disciplinar.			
14. La definición del contexto de intervención en el Trabajo Social de Casos	2012	Cardona, Josefa	<ul style="list-style-type: none"> Identificar los procesos implicados en la definición de los contextos de intervención profesional es en el marco del Trabajo Social de Casos, en los Centros de Servicios Sociales de Atención Primaria 	<p>Investigación Cuanti-Cualitativa</p> <p>Basada en la observación directa de las entrevistas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Activar el principio de respeto a la persona: el Trabajador Social de casos tendrá en cuenta las necesidades fundamentales de las personas que solicitan ayuda Determinar el contexto de intervención no forma parte de la práctica común del Trabajo Social de Casos Los criterios de intervención vinculados al área de Construir una alianza de ayuda no han sido priorizados por los trabajadores sociales de la muestra 	http://dfts.uib.cat/digitalAssets/286/286359_Cardona_Cardona_Josefa.pdf
15. Trabajo Social con Familias	2013	Chagas, Eveline	<ul style="list-style-type: none"> Realizar un estudio comparado sobre cómo los trabajadores 	<p>Investigación cualitativa</p> <p>Se utilizó:</p>	<ul style="list-style-type: none"> En la práctica la mayoría de los Trabajadores Sociales no utilizan un modelo de referencia en la intervención con familias Existe una tendencia a asociar los modelos con métodos de intervención 	http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54

			s sociales de los CSS de Barcelona y de los CRAS de Fortaleza Brasil con las familias	Observación participante	- Existe una tendencia a desarrollar las siguientes fases del método básico: estudio inicial diagnóstico, ejecución del plan y evaluación. No hay una sistematización de la intervención	568/6/EC L_TESIS.pdf
16. Meditaciones Nocturnas de un terapeuta familiar (Libro)	1992	Carl Whitaker citado por Ryan, Margaret	•		- “Cada uno de nosotros trabaja en el marco de un conjunto de creencias. La mayoría de ellas son tácitas, pero dominan poderosamente nuestro estilo de vida y nuestras relaciones con otras personas.” (Ryan, 1992) “El amor es también un proceso de ser más uno mismo cuidando al otro... Puede definirse como la unión afectiva de dos personas, de la que resulta una sensación de autorrealización o autocompletamiento. Este tipo de amor facilita una pérdida de la autoconciencia embarazosa, y un descubrimiento de la autopercepción, del darse cuenta de uno mismo.” (Ryan, 1992)	

Anexo II

Matriz de Operacionalización de Variables

Objetivo específico	Categoría	Variables		
<p>Indagar sobre la historia de vida y las creencias familiares de los y las estudiantes de Trabajo Social.</p>	<p>Historia de vida</p>	<p>Creencias Familiares</p> <p>Creencias individuales sobre ser humano</p> <p>Creencias individuales sobre comunidad</p> <p>Creencias individuales sobre relaciones</p> <p>Hechos significativos de su familia que tengan que ver con el otro</p> <p>Construcción de si mismos y autoconcepto</p> <p>Autovalía</p> <p>Valores que le mueven</p> <p>Elección profesional</p> <p>Perspectivas de futuro</p> <p>Dificultades de su vida</p> <p>Definición de la otredad</p>		
		<p>Identificar las resonancias e influencias que tuvo la historia y creencias familiares en los procesos de intervención en sus prácticas pre-profesionales.</p>	<p>Influencia de la Historia de vida en la práctica</p>	<p>Resonancias entre la práctica y la historia de vida familiar</p> <p>Emociones en torno a la práctica</p> <p>Dificultades de la práctica y formas de afrontamiento</p> <p>Hechos significativos durante la práctica</p> <p>Aprendizaje obtenido de la experiencia</p> <p>Valores personales utilizados en la práctica</p> <p>Creencias personales aplicadas en la práctica</p> <p>Características de la práctica</p> <p>Valores relacionados con la práctica de la profesión</p>

Describir, desde la perspectiva estudiantil, los elementos que deben incorporarse en la supervisión de práctica para integrar la dimensión del ser	Supervisión	Características de la supervisión que recibió
		Percepción de supervisión
		Dimensiones
		Elementos
		Relación entre supervisor/a y estudiantes
		Aspectos significativos
		Emociones en torno a la supervisión
		Elementos que se deberían integrar en la supervisión

Anexo III
Guías de Entrevistas

Guía de Entrevista 1

Historia de Vida

Objetivo: Indagar sobre la historia de vida y las creencias familiares de los y las estudiantes de Trabajo Social.

1. Fombuena manifiesta que uno de los elementos que llevan a las personas a estudiar Trabajo social es la preocupación por el otro, en su caso ¿De dónde surge la preocupación por los otros y eso que hace por ellos?
2. La otredad tiene que ver con la consideración del otro ¿Cómo aprendió a interesarse por el otro?
3. Continuando con esta línea ¿Qué significado le otorga a los otros? ¿Y a su relación con los otros?
4. ¿Cómo interactúa con los otros? ¿Dónde aprendió a hacerlo?
5. Durante su vida ¿Cuáles han sido los hechos significantes que tengan que ver con los otros?
6. Sabemos el rol que juega la familia en la sociedad, en este sentido ¿Qué significado tiene para usted la familia? ¿Cómo considera que ha influido su familia en su formación personal y profesional?
7. ¿Cuáles son los valores que la/o mueven?
8. En la actualidad usted tiene formado un concepto sobre sí mismo/a ¿Cómo logró construirlo? ¿Qué hechos, situaciones o personas influyeron en este proceso de construcción?
9. Los seres humanos pasan por un proceso en el que construyen su autovalía ¿Cómo se vivió este proceso?
10. ¿Cuáles son sus creencias sobre ser humano?
11. ¿Cuáles son sus creencias sobre comunidad?
12. ¿Cuáles son sus creencias sobre relaciones?
13. ¿Qué influyó en la decisión de estudiar la carrera de Trabajo Social?

14. ¿Cuáles son sus perspectivas sobre su futuro en ámbito personal y profesional?
15. Todas las personas, a lo largo de su vida, tienen dificultades ¿Cuáles han sido las mayores dificultades en su vida?
16. Durante su vida ¿Cuáles han sido los hechos más significativos?

Guía de Entrevista 2

Objetivo: Identificar las resonancias e influencias que tuvo la historia y creencias familiares en los procesos de intervención en sus prácticas pre-profesionales.

1. Algunos autores afirman que durante las prácticas pre-profesionales no solo se pone se utilizan los conocimientos científicos, sino que además es posible que algunas situaciones de la intervención nos conecten con nuestra vida personal. Coménteme como se vivió este proceso en su caso.
2. ¿Qué valores personales se relacionaron con su práctica?
3. ¿Cuáles fueron las creencias personales que se vivenciaron en la práctica?
4. ¿Qué emociones surgieron en torno a la práctica?
5. ¿Qué dificultades se presentaron en su práctica y como las afrontó?
6. ¿Cuáles fueron los hechos significantes que vivió durante la práctica?
7. A lo largo de la práctica ¿Cuál considera que fue el aprendizaje que recibió?
8. ¿Cuáles fueron las características de su práctica? Institución, duración, sujetos de intervención, actividades desarrolladas
9. ¿Cómo considera que influyó el contexto del país en sus prácticas?

Guía de Entrevista 3

Objetivo: Describir, desde la perspectiva estudiantil, los elementos que deben incorporarse en la supervisión de práctica para integrar la dimensión del ser

- ¿Cómo fue la supervisión de sus prácticas? ¿Quién la realizaba, de que se trataba, en que momentos se llevaba a cabo?
- ¿Cuál es su percepción de su supervisor?
- ¿Qué dimensiones / elementos se trabajaban en la supervisión?
- ¿Cómo era la relación de su supervisora con los estudiantes?
- ¿Qué emociones existían en torno a su supervisora?
- ¿Qué elementos considera que deberían integrarse en sus prácticas?

Anexo IV

Codificación Entrevista 2 a Participantes 2 y 3

Lista de todos los memos

Memo-Filtro: Todos [10]

UH: Codificación entrevista 2
File: [C:\Users\Lu Molina\Desktop\Codificación\Codificación entrevista 2.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2016-12-27 20:58:43

MEMO: Aprendizaje durante la práctica (0 Citas) (Super, 2016-12-15 06:43:10)

No códigos

No memos

Tipo: Comentario

"La intervención era algo que me estremecía el cuerpo, porque decía ¿Que voy a hacer?, en la primera entrevista fue fatal porque me congelé. Claro que tuve una guía que me ayudó, la supervisión. Pero para mí lo más valioso fue aprender a entender a la familia y como intervenir" (Participante 3 entrevista 2, 2016)

"Cuando intervienes con estas familias tu descubres cosas que no sabías que pasaban en una familia, te das cuenta de los millones de problemas que pueden existir, es una cosa horrorosa" (Participante 3 entrevista 2, 2016)

"Yo viví toda mi vida en una burbuja, porque para mí la vida era perfecta hasta que empecé a intervenir en estos casos; fue como un choque; entonces lo que aprendí fue a poner los pies sobre la tierra" (Participante 3 entrevista 2, 2016)

MEMO: Autoconcepto (0 Citas) (Super, 2016-12-20 05:56:34)

No códigos

No memos

Tipo: Comentario

"Fui la mejor alumna en primero, segundo tercer grado, yo vivía en un pueblo... Cuando vinimos a Guayaquil hacía mucho calor, estaba en una escuela en la tarde y no me gustaba, ahí sacaba notas pésimas" (Entrevista 2 Participante 2, 2016)

"Mi adolescencia fue terrible; me pusieron en un colegio en la tarde había tantas chicas que querían estudiar que a veces nos tocaba sentarnos en el piso, no habían los medios económicos para muchas cosas a veces tenía que regresarme a pie del colegio, hacía un calor terrible, encima era muy flaquita, no me gustaba mi aspecto, tenía un acné terrible, era como la feita del curso; aparte sacaba malas notas, fui terrible en el colegio, ya cuando salí de el fue mejor para mí" (Entrevista 2 Participante 2, 2016). Erikson afirma que una de las etapas de desarrollo humano es la de identidad frente a confusión de papeles, en ella, los y las adolescentes definen su identidad como producto de sus exploraciones, es decir, la formación de su identidad tiene que ver con sus relaciones. Según lo que manifiesta la participante, se puede entender que las condiciones en las que se desarrolló, es decir su contexto, tuvieron mucho que ver con la formación de su autoconcepto.

MEMO: Creencias sobre familia (0 Citas) (Super, 2016-12-20 05:38:10)

No códigos

No memos

Tipo: Comentario

Durante la primera entrevista, la participante 2 afirmó que "La vida a veces puede ser azúcar o hiel" (Participante 2, entrevista 1, 2016). Por lo tanto, en la segunda entrevista, se mencionó algunas personas o situaciones y se le pidió que las clasifique bajo estas dos opciones; de esta manera, la participante definió

su carrera, familia, vida laboral y hermanos como azúcar; mientras que a su infancia, vida personal, amigos, padres y pareja sentimental como hiel.

Además, en la primera entrevista la participante aseguró que el dolor nos permite crecer (Participante 2, entrevista 1, 2016). Entonces, se puede entender que producto de las situaciones adversas que esta persona ha tenido que enfrentar a lo largo de su vida, le cueste establecer vínculos de confianza en sus relaciones personales.

"Nosotros éramos una familia grande, entonces pienso que mis padres con tantos hijos, quizá no supieron darnos cariño y castigo en la misma medida a todos; entonces por eso habían celos entre hermanos" (Entrevista 2 Participante 2, 2016). Esto permite entender que desde la mirada de esta persona, en las familias, los padres deben acompañar los afectos por castigos que, se infiere pueden estar relacionados con disciplina, aunque los castigos no siempre representan disciplina efectiva.

"En mi casa habían dos grupos, el grupo que estaba con mi mamá y el que estaba con mi papá; entonces era complicado porque yo me sentía a veces en el medio... En el centro, yendo para el lado de mi papá y con el cargo de conciencia de por qué le daba la espalda a mi mamá" (Entrevista 2 Participante 2, 2016)

"Mi mamá siempre me inculcaba que después del colegio debía trabajar y debía trabajar; por eso creo que después fracasé en mi primer intento de la universidad porque el contexto te marca... Y no es que le esté echándole la culpa a alguien porque mis padres me dieron lo que me podían dar" (Entrevista 2 Participante 2, 2016)

"Creo que no tengo mucho que dar como madre o esposa, porque crecí llena de resentimientos, viendo una familia que a lo mejor no era la adecuada... Tenía mucho temor de que eso se vaya a replicar si a lo mejor yo formaba una familia" (Entrevista 2 Participante 2, 2016)

MEMO: Creencias sobre relaciones (0 Citas) (Super, 2016-12-26 18:07:40)

No códigos

No memos

Tipo: Comentario

"Había violencia entre mis hermanos, un par de veces se fueron a los puños... Tengo un vago recuerdo de mi papá violentando a mi mamá; quizá por eso no me gustan las peleas ni la gente que bebe" (Entrevista 2 Participante 2, 2016). Según Escartin (1985) las familias se encuentran organizadas en holones, uno de estos son las interacciones; de tal manera que las interacciones de cada miembro afecta a los demás. Se puede entender que la forma violenta de relacionarse de los padres de esta participante se replicaron entre sus hijos, quienes también eran violentos entre ellos y en la participante en la medida en que teme a las situaciones que podrían generar algún tipo de violencia.

"Ahora viendo en retrospectiva veo que mi padre fue muy machista, lo criaron en su familia para ser machista; mi madre fue muy permisiva, la criaron con la idea de que 'pegue o mate marido es' ella se justificaba diciendo que lo toleraba por sus hijos, pero ella fue muy permisiva... A pesar de todo mi padre siempre fue un buen padre, nunca permitió que nos faltara nada y también era muy cariñoso, mi madre se partía la espalda trabajando por nosotros... Entonces es como azúcar y hiel" (Entrevista 2 Participante 2, 2016). Esto permite inferir que para la participante el "ser buen padre" tiene que ver con velar por el bienestar económico de los hijos.

"Hubo algo que falló -hace referencia a la educación que le dieron sus padres- pero es porque ellos venían de una familia que los educó así, el contexto de ellos les enseñó a hacer así" (Entrevista 2 Participante 2, 2016); según Vigotsky el contexto social tiene gran influencia en el aprendizaje de las personas, por lo tanto, el desarrollo de algunas actitudes y aptitudes de las personas se ve influenciado por el contexto en el que crecieron. Se infiere que la participante analiza a la familia de sus padres desde esta mirada, y así logra entender a que se debían ciertas conductas que ellos presentaban.

"Yo culpaba a mi mamá por la muerte de mi papá, porque el para no pelear se iba a la casa del pueblo donde nació. Y en el 1994 mi padre murió en el pueblo, solo, sin que nadie lo vea... Para perdonar a mi

mamá influyó mucho la universidad, porque allí con las materias que me dieron aprendí que son los contextos donde ellos crecieron los que los hicieron así; mi mamá era permisiva porque en su familia le enseñaron que debía ser así, mi papá era machista porque le enseñaron a ser así para el era natural" (Entrevista 2 Participante 2, 2016)

MEMO: Dificultades en torno a la práctica (0 Citas) (Super, 2016-12-15 06:34:21)

No códigos

No memos

Tipo: Comentario

"La intervención es lo más difícil, porque uno va preparado para lo básico; pero con el paso del tiempo uno aprende" (Participante 3 entrevista 2, 2016)

MEMO: Elección Profesional (0 Citas) (Super, 2016-12-27 20:48:52)

No códigos

No memos

Tipo: Comentario

"La universidad me dio conocimiento, porque yo en el colegio tomé una carrera que no me gustaba y no zesa vida vegetal que llevaba" (Entrevista 2 Participante 2, 2016)

MEMO: Hechos significantes durante la práctica (0 Citas) (Super, 2016-12-15 06:38:00)

No códigos

No memos

Tipo: Comentario

"La reinscripción de dos niños y también que, a pesar de que la Lcda. nos dijo que no debíamos, tuve apego con uno de los niños, trate de involucrarme en su vida y que me dieran ese caso, cuando lo veía nos poníamos felices... Cuando dejé la CH me sentí muy triste" (Participante 3 entrevista 2, 2016)

MEMO: Hechos significativos en relación con el otro (0 Citas) (Super, 2016-12-26 13:13:22)

No códigos

No memos

Tipo: Comentario

"Hay muchas cosas que me duelen de la adolescencia... Porque ahí se notó más lo de los bandos y yo trataba de huir de mi casa, me iba donde una señora de al frente que era medio familiar, todo con tal de no estar en casa" (Entrevista 2 Participante 2, 2016)

MEMO: Influencia de Contexto socio-histórico (0 Citas) (Super, 2016-12-15 06:49:39)

No códigos

No memos

Tipo: Comentario

"La política es contradictoria, porque se dice que no se deben vulnerizar los derechos de los niños pero eso precisamente es lo que ocurre. La realidad es otra frente a lo que ellos dicen hacer por los niños" (Participante 3 entrevista 2, 2016)

MEMO: Valores relacionados a la práctica (0 Citas) (Super, 2016-12-15 06:11:31)

No códigos

No memos

Tipo: Comentario

"La responsabilidad de que estás tratando con una familia y la importancia de la recuperación de esta, la dedicación y el interés que debes ponerle, porque pienso que el equipo técnico no se interesaba por los casos" (Participante 3, entrevista 2, 2016)



Presidencia
de la República
del Ecuador



Plan Nacional
de Ciencia, Tecnología,
Innovación y Saberes



SENESCYT
Secretaría Nacional de Educación Superior,
Ciencia, Tecnología e Innovación

DECLARACIÓN AUTORIZACIÓN

Yo, **Molina Palacios Lucy Estefanía**, con C.C: # **0941561946** autor del trabajo de titulación: Influencia de las experiencias de vida de los y las estudiantes en sus prácticas pre-profesionales de último año, previo a la obtención del título de **Licenciada en Trabajo Social** en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de titulación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de titulación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Guayaquil, 15 marzo del 2017

f. _____

Molina Palacios, Lucy Estefanía

C.C. # 0941561946



Presidencia
de la República
del Ecuador



Plan Nacional
de Ciencia, Tecnología,
Innovación y Saberes



SENESCYT
Secretaría Nacional de Educación Superior,
Ciencia, Tecnología e Innovación

REPOSITORIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

FICHA DE REGISTRO DE TESIS/TRABAJO DE TITULACIÓN

TÍTULO Y SUBTÍTULO:	Influencia de las experiencias de vida de los y las estudiantes en sus prácticas pre-profesionales de último año.		
AUTOR(ES)	Lucy Estefanía, Molina Palacios		
REVISOR(ES)/TUTOR(ES)	Ana Maritza, Quevedo Terán		
INSTITUCIÓN:	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
FACULTAD:	Facultad de Jurisprudencia, Ciencias Sociales y Políticas		
CARRERA:	Carrera de Trabajo Social y Desarrollo Humano		
TÍTULO OBTENIDO:	Licenciada en Trabajo Social		
FECHA DE PUBLICACIÓN:	15 de marzo del 2017	No. DE PÁGINAS:	164
ÁREAS TEMÁTICAS:	DESARROLLO HUMANO, TRABAJO SOCIAL, FAMILIA		
PALABRAS CLAVES/ KEYWORDS:	INTERVENCIÓN PROFESIONAL, PRÁCTICA DE TRABAJO SOCIAL, FAMILIA, INTERACCIONISMO SIMBÓLICO, CREENCIAS, HISTORIA DE LA VIDA.		

RESUMEN/ABSTRACT (150-250 palabras):

El presente trabajo busca entender de qué forma, las experiencias de vida de los y las estudiantes influyen en sus prácticas de último año, estas prácticas tienen como sujeto de intervención a la familia y se realizan durante los años 2013, 2014 y 2015. Se rescató la mirada de cuatro personas que vivieron la experiencia de práctica en los periodos antes señalados y de la supervisora de práctica, Los datos fueron recogidos y analizados con la finalidad de reconstruir la historia de vida de los participantes y la experiencia de práctica, para determinar cuáles fueron los elementos de su vida personal que pudieron generar resonancias, cómo influyeron las creencias familiares y cómo contribuyó la práctica en la construcción del ser de los y las estudiantes; utilizando la teoría sistémica de interaccionismo simbólico como referencia. Entre los resultados más importantes de la presente investigación se puede señalar: la construcción del otro de los participantes que reconoce al otro como un ser que sufre, como un sujeto de derechos y como otro diferente. Los cuatro participantes coinciden con que los estudiantes deberían vivir un proceso de terapia que pueda sostenerlos a lo largo de la práctica. Los cuatro participantes afirman que en algún momento de la práctica, reaccionaron de acuerdo a sus creencias sobre familia, lo que es ser hombre y mujer y sus creencias religiosas y sobre familia.

ADJUNTO PDF:	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
CONTACTO CON AUTOR/ES:	Teléfono: +593-0979401235	E-mail: lempalacios@gmail.com
CONTACTO CON LA INSTITUCIÓN (COORDINADOR DEL PROCESO UTE)::	Nombre: Ana María Quevedo Terán	
	Teléfono: 593-4-2206950 Ext. 2206	
	E-mail: anaquevedo.2012@gmail.com	
SECCIÓN PARA USO DE BIBLIOTECA		
Nº. DE REGISTRO (en base a datos):		
Nº. DE CLASIFICACIÓN:		
DIRECCIÓN URL (tesis en la web):		