

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN



MEJORA EN LOS APRENDIZAJES, MEDIANTE LA ESTRATEGIA ACTIVA
MÉTODO DE CASO, EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN DE
EDUCACIÓN SUPERIOR.

Informe presentado a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la
Santísima Concepción para optar al grado académico de Magíster en Educación
Superior.

POR OLGA ISABEL NAVARRO ANCALAO

DIRECTOR DE PROYECTO: Carolina Aparicio Molina

Concepción, Noviembre 2018

I. DEDICATORIA

Agradecer a Dios, a mi esposo e hija quienes me han acompañado y motivado a continuar en este camino.

II. AGRADECIMIENTOS

Agradecer a mi profesora Carolina, quien me ha motivado a seguir adelante con este proyecto.

ÍNDICE

I. DEDICATORIA	II
II. AGRADECIMIENTOS	III
III. ÍNDICE DE TABLAS	VI
IV. ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	VII
V. RESUMEN	VIII

INTRODUCCIÓN	1
--------------------	---

1.CAPÍTULO I DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA.....	3
1.1 Presentación del problema	4
1.1.1 Árbol del problema	5
1.1.2 Causas del problema	6
1.1.3 Efectos o consecuencias del problema.....	7
1.2 Justificación del problema.	8
1.3 Antecedentes contextuales y bibliográficos.....	10
1.3.1 Antecedentes contextuales	10
1.3.2 Antecedentes bibliográficos	15
1.3.2.1 Aprendizaje de los estudiantes	16
1.3.2.2 Motivación en los estudiantes para el proceso de aprendizaje.....	18
1.3.2.3 Aprendizaje significativo en el aula.....	21
1.3.2.4 Estrategias metodológicas en el aula	23
1.3.2.5 Estrategias didácticas en el aula	25
1.4 Antecedentes metodológicos del diagnóstico	27

1.4.1 Participantes.....	28
1.4.2 Técnicas de recolección de datos.....	28
1.4.3 Instrumentos	31
1.5 Resultados del diagnóstico.....	34
1.5.1 Análisis de los datos.....	34
1.5.1.1 Levantamiento de categorías.....	35
1.5.2 Interpretación de la información	35
1.5.2.1 Triangulación de datos	43
1.5.3 Consideraciones finales.....	46
2.CAPÍTULO II DISEÑO DEL PLAN DE INTERVENCIÓN	48
2.1 Propuesta de intervención	49
2.1.1 Líneas de intervención	49
2.1.2 Justificación plan de intervención.....	49
2.2 Presentación de los objetivos de intervención	51
2.3 Estrategias de evaluación plan de intervención	60
3.CAPÍTULO III RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN	62
3.1 Caracterización de los participantes.....	63
3.2 Análisis de resultados.....	63
3.3. Resultados cuantitativos de la Escala Likert.....	64
4.CONCLUSIONES	70

4.1	Contrastación de resultados con los objetivos de intervención	71
4.2	Reflexión y proyección de la intervención.....	73
4.3	Limitaciones de la intervención	74
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		75
ANEXOS.....		82
Anexo 1: Pauta de entrevista semi-estructurada aplicada a Jefa de carrera		83
Anexo 2: Pauta de entrevista semi-estructurada aplicada a docentes		84
Anexo 3: Diseño Focus Group aplicado a estudiantes		85
Anexo 4: Ficha de intervención N°1		88
Anexo 5: Ficha de intervención N°2.....		92
Anexo 6: Escala Likert correspondiente a evaluación de estudiantes.....		96
Anexo 7: Evaluación Cualitativa correspondiente a evaluación de docentes		97

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla I-1:	Selección de los informantes para entrevista	29
Tabla I-2:	Selección de los informantes para Focus Group.....	30
Tabla I-3	Estructura entrevista Jefa de Carrera.....	31
Tabla I-4:	Estructura entrevista docentes.....	32
Tabla I-5:	Estructura Focus group.....	33
Tabla I-6:	Número de códigos	34
Tabla I-7:	Triangulación por método	44
Tabla I-8:	Triangulación por método	44

Tabla I-9: Triangulación por fuente	44
Tabla I-10: Triangulación por fuente	45
Tabla I-11 Triangulación por método	45
Tabla II-1: Plan de intervención.....	52
Tabla III-1 Instrumento de evaluación estudiantes(Escala Likert)	64

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1-1: Árbol de problemas	5
Ilustración 3-1: Muestra resultado pregunta N°1.Evaluación estudiantes	65
Ilustración 3-2: Muestra resultado pregunta N°2. Evaluación estudiantes	66
Ilustración 3-3: Muestra resultado pregunta N°3. Evaluación estudiantes	67
Ilustración 3-4: Muestra resultado pregunta N°4. Evaluación estudiantes	68

V. RESUMEN

El desarrollo curricular por competencias parte del criterio de que “cuando las personas aprenden lo hacen sí y solo sí le encuentran un significado a lo que están aprendiendo”. (Frade, 2009, pág.149). En el caso de los estudiantes esto no lo logran solos, es decir, el desarrollo de las capacidades individuales dentro del modelo educativo, demanda la presencia y apoyo de los maestros.

El siguiente apartado plantea una intervención en el ámbito de la didáctica, en la Universidad Católica de la Santísima Concepción (en adelante UCSC), durante el año 2017, cuyo objetivo fue Innovar en la estrategia de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, mediante el uso del Método de Caso, en la asignatura de Diagnóstico Social.

En el diagnóstico, se detectó bajo aprendizaje de los estudiantes, desde la perspectiva práctica, en la asignatura de prerrequisito Diagnóstico Social, esto se evidenció en la Práctica Integrada que realizan en tercer año. Por esta razón, se decidió intervenir para fortalecer la elaboración del diagnóstico social.

Para medir los resultados de la intervención, se utilizó un Método Mixto de recogida de datos: Escala Likert a estudiantes y evaluación cualitativa a docentes.

Los resultados de la intervención, demuestran la valoración de los estudiantes respecto del Método de Caso en relación a articular la teoría y la práctica, a interpretar la realidad, a motivarse con el diagnóstico social y a conectarse con el ejercicio de la profesión.

Palabras Claves: Diagnóstico Social, Método de Caso, Intervención Pedagógica.

INTRODUCCIÓN

Frente a los desafíos por mejorar los *aprendizajes*, se hace perentorio que el docente se encuentre armado de herramientas metodológicas capaces de gestar un genuino aprovechamiento de cada una de las instancias proclives al desarrollo autónomo del estudiante, tanto en la esfera personal como colectiva.

Para lograr mayores y mejores aprendizajes debemos privilegiar los caminos, vale decir, las *estrategias metodológicas* que revisten las características de un plan que llevado al ámbito de los aprendizajes, se convierte en un conjunto de procedimientos y recursos cognitivos, afectivos y psicomotores.

La utilización, por parte de los estudiantes, de determinadas estrategias, genera a su vez, los estilos de aprendizajes que no son otra cosa que tendencias o disposiciones, es decir, las distintas maneras en que un individuo puede aprender.

De acuerdo a lo anterior, para contextualizar la problemática que da origen a este proyecto de tesis, debemos situarnos en la carrera de Trabajo Social de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, la que presenta un renovado plan de estudios, basado en Competencias y resultados de aprendizajes, conforme al modelo educativo institucional. En el primer año de la carrera, segundo semestre, se dicta la asignatura de Diagnóstico Social, contenidos que cobran relevancia en el tercer año, primer semestre, en la Práctica Integrada I, debido a que la primera evaluación que se realiza al estudiante, es la elaboración de un diagnóstico social de acuerdo al contexto del centro de práctica, es aquí donde se evidencia el bajo aprendizaje de los estudiantes en la asignatura de prerrequisito.

Es así como se realizó una intervención educativa, concretamente, en el ámbito de la didáctica. La intervención educativa “es un proceso integrador e integral,

supone la necesidad de identificar las acciones posibles según los objetivos y contextos a los cuales se dirige”. (Landazábal, 2002, p.42).

El objetivo general de la intervención fue “Innovar en la estrategia de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, mediante el uso del Método de Caso, en la actividad curricular Diagnóstico Social”.

Esta intervención se realizó con una sección de 35 estudiantes de primer año, a través de la estrategia activa Método de caso, considerada en las evaluaciones sumativas de la actividad curricular, con dos modalidades presenciales y a través de plataforma digital.

De acuerdo a lo anterior, se presenta este informe organizado con la siguiente estructura:

En el primer capítulo se presenta la problemática de esta intervención educativa, sus causas y consecuencias. Así mismo, se justifica el problema y se exponen los antecedentes contextuales y bibliográficos. Además se exponen los antecedentes metodológicos y los resultados del diagnóstico de los participantes.

En el segundo capítulo, se presenta el plan de intervención, considerando objetivo general, objetivos específicos, actividades, y evaluación. De ésta forma se organizan las estrategias para la intervención y los resultados que se quieren lograr.

En el tercer capítulo, se exponen los resultados alcanzados tras la intervención educativa.

Por último en el cuarto capítulo, se verifican los cambios producidos por la intervención y la contribución al problema central planteado por el diagnóstico.

CAPÍTULO I DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA

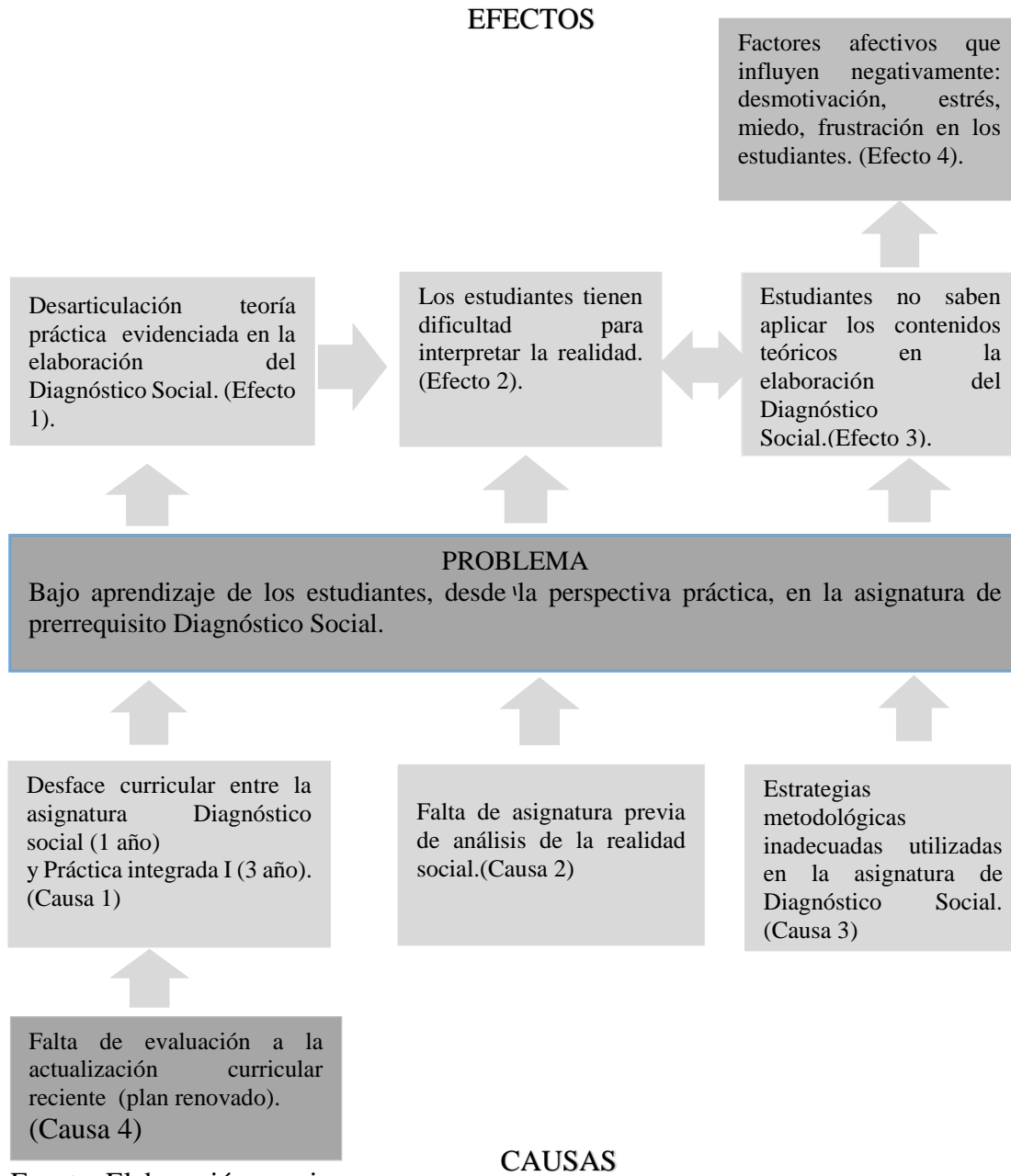
1.1 Presentación del problema

Este capítulo expone el problema considerando sus efectos y causas, presentadas en una figura gráfica de Árbol de problema. Posteriormente se justifica el problema desde las áreas que afecta: preparación académica, a nivel emocional de los estudiantes, a nivel de evaluación y a nivel interno de la carrera. Así como también, se mencionan los beneficios que se generarían si se aporta a la solución de éste. Finalmente, se señalan antecedentes contextuales, teóricos y empíricos que aportan a la comprensión del problema.

El problema que se abordó se refiere al “*Bajo aprendizaje de los estudiantes, desde la perspectiva práctica, en la asignatura de prerrequisito Diagnóstico Social*”. Esta situación se presentó en estudiantes de tercer año de la carrera de Trabajo Social de una Universidad de Educación Superior. Para comprender el problema se utilizó la técnica Árbol de problemas, esta ayudó a entender la problemática, porque está ocurriendo (causas), y que es lo que está ocasionando (efectos o consecuencias). En atención a la problemática expuesta, existen variadas explicaciones de parte de autores, una de ellas menciona “Se ha observado como alumnos con una media o escasa motivación obtienen resultados más bajos en rendimiento académico” Lozano (2005, p.43). Así como también otros autores señalan, “Aunque al alumno se le ha otorgado el papel principal dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, su éxito académico y motivación no solo depende de él, sino también de otras variables, entre ellas el profesorado (Valle, Cabanach & Rodríguez, 2006, p.45).

1.1.1 Árbol de problemas

Ilustración 1-1: Árbol de problemas



1.1.2 Causas del problema

Para identificar las causas que generaron el problema, se conoció previamente el contexto y se aplicaron entrevistas a Jefa de Carrera y docentes de la actividad curricular y, a su vez, un focus group con estudiantes que aprobaron la Práctica Integrada I. Conforme al resultado se puede mencionar como primera causa: *Desfase curricular entre la asignatura diagnóstico social dictada en primer año y la Práctica Integrada I realizada en tercer año* (Causa 1), en consecuencia, se produce un periodo en que los contenidos no son llevados a la práctica. Sumado a esto, se presenta la *Falta de asignatura previa, de análisis de la realidad social* (Causa 2), que generan una dificultad con la elaboración de los diagnósticos que realizan los estudiantes, ya que pueden aplicar técnicas, pero no saben qué hacer con la información que recogen, esto es importante para los trabajadores sociales, así lo señala la autora Burgoz (2011): La pertinencia de un diagnóstico se logra a partir de la realidad de la gente, considerando el contexto social para entender el comportamiento humano desde la perspectiva de actores y actoras sobre sus propios mundos.(p.135). Como última causa primaria se presentó *Estrategias metodológicas inadecuadas utilizadas en la asignatura de Diagnóstico Social* (Causa 3). La importancia de esta causa radica en que el estudiante debiera tener las herramientas para elaborar todo tipo de diagnóstico sociales (ámbitos individuales y colectivos) contextualizados. Según la experiencia, los centros de prácticas se relacionan más con el ámbito individual - familiar y a los estudiantes se les enseña diagnósticos en el ámbito colectivo. Según los autores Ander-Egg y Aguilar (1995): “Un diagnóstico adquiere su significado más pleno en la medida en que se hace una adecuada contextualización de la situación – problema diagnóstico”. (p.31).

Ahora bien, como causa secundaria se presenta *Falta de evaluación a la actualización curricular reciente* (Causa 4). Según la Universidad de Viña del Mar en el Manual de innovación y Evaluación curricular (2015) señala: “Se entiende como ajuste curricular la intervención de un plan de estudio, en sus líneas formativas

y asignaturas, sin alterar la definición de su perfil de egreso y las competencias asociadas. Se recomienda realizar el ajuste curricular sobre aspectos del currículo que ya han sido implementados para contar con evidencia de las modificaciones a proponer”. (p.7).

1.1.3 Efectos o consecuencias del problema

Por otra parte se presentan los efectos primarios, más inmediatos o directamente relacionados con el Problema Central, los que fueron: *Desarticulación teoría práctica evidenciada en la elaboración del diagnóstico social* (Efecto 1), además *Los estudiantes tienen dificultad para interpretar la realidad* (Efecto 2), y finalmente *Los estudiantes no saben aplicar los contenidos teóricos en la elaboración del Diagnóstico Social* (Efecto 3).

Mientras que a nivel secundario se manifestaron *Factores afectivos que influyen negativamente: desmotivación, estrés, miedo, frustración en los estudiantes* (Efecto 4).

Un aspecto relevante para el aprendizaje son los factores afectivos, los que han sido ampliamente estudiados. Al respecto se menciona un estudio realizado por Pérez y Sánchez (citado en Garbanzo, 2007) con estudiantes universitarios, donde destaca que la falta de motivación de los alumnos se refleja en aspectos como ausencia a clases, bajos resultados académicos, incremento de la repitencia y en el abandono de sus estudios. (p.49). Otra autora que refuerza esta idea es, Ibáñez (2002):

“Si las emociones definen el espacio de acciones posibles de realizar, entonces las emociones constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación: emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirán. En el caso de la interacción en el aula, las

emociones que fundan las acciones de los estudiantes serían determinantes para el curso que sigue su aprendizaje, al favorecer o limitar acciones de una cierta clase según sea la emoción que las sustente”. (p.1)

1.2 Justificación del problema

Para abordar este aspecto es necesario conocer que se espera de los estudiantes de acuerdo al Perfil de Egreso descrito en el Proyecto curricular de la carrera de Trabajo Social (2013), el que señala:

El egresado/a de Trabajo Social de la UCSC, es un profesional capacitado para actuar proactivamente en la promoción del desarrollo humano, en la búsqueda del bienestar y en la potenciación de las condiciones que le permitan a las personas, familias, grupos y comunidades, optimizar su capital social en la búsqueda de una mejor calidad de vida. Para responder a este fin, el profesional cuenta con una sólida preparación en la gestión de proyectos sociales desde la mirada que propone la gerencia social y maneja herramientas específicas para sistematizar sus experiencias profesionales a objeto de generar discusión y aprendizaje a partir de sus propias experiencias profesionales. (p.2).

También es importante conocer los niveles que afectó el problema, los que a continuación se detallan:

A nivel de preparación académica, los estudiantes consideraron que no estaban preparados para insertarse en los centros de práctica, que no se les proveyó de las herramientas que se requerían en la elaboración del Diagnóstico Social, sumado a esto manifestaron también, que el énfasis en la elaboración del diagnóstico, estaba centrado en acciones colectivas más que individuales.

Para los Trabajadores Sociales es esencial elaborar el diagnóstico social, en todos los niveles que interviene, sean acciones individuales o colectivas. Por lo tanto, las dificultades para elaborarlo, constituye una limitante para enfrentar las acciones iniciales en los centros de práctica.

Según el autor Ander –Egg y Aguilar (1995):

Se debe considerar como uno de los principales riesgos al no elaborar un buen diagnóstico social, que los programas y proyectos que se diseñan suelen estar desconectados de la realidad concreta, disminuyendo considerablemente la potencial eficacia de la intervención, además de carecer, por lo general, de una estrategia de acción adecuada a las circunstancias específicas que se afrontan.(p.12).

A nivel emocional, los estudiantes reconocieron desmotivación, frustración, inseguridad, temor y estrés, que los hizo sentir ineficientes respecto a la elaboración del diagnóstico.

Según los autores Pintrich y Schunk (2006) definen la motivación como: El proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene. Por tanto, es más un proceso que un producto, implica la existencia de unas metas, requiere cierta actividad (física o mental), y es una actividad decidida y sostenida. (p.30).

A nivel de evaluación, se retrasó la entrega del diagnóstico, lo que retrasó la programación del Syllabus.

A nivel interno de la carrera, se generó una tensión con los estudiantes, quienes canalizaron su molestia, a través de requerimiento de reuniones con Jefa de Carrera y Coordinadora de práctica.

En virtud de los antecedentes, abordar este problema de *Bajo aprendizaje de los estudiantes, desde la perspectiva práctica, en la asignatura de prerrequisito Diagnóstico Social*, contribuirá al aprendizaje, en la elaboración de los distintos tipos de diagnóstico social, de este modo, los estudiantes enfrentarán el proceso de práctica con seguridad y motivación, lo que favorecerá la formación profesional, de acuerdo al perfil de egreso. Así mismo, favorecerá los niveles afectados por el problema. En tal sentido, citaremos a Román (2006) quien señala “Es cierto que los alumnos pueden y deben aprender por sí mismos, pero también lo es, que el aprendizaje puede hacerse con más rapidez y eficacia si se les ayuda”. Si entendemos que “enseñar es ayudar a aprender”, es necesario reflexionar sobre la forma en que se aprende (el cómo), para poder actuar, así en consecuencia. (Gimeno y Pérez-Gómez, 1998, p. 48). Se debe tratar de tener en cuenta factores que tienen un papel importante en el proceso de aprendizaje del alumno y que dan origen a diferencias individuales importantes que los docentes deben considerar a la hora de ajustar su enseñanza. (Castellá, Comelles, Cros y Vila, 2007, p. 95).

1.3 Antecedentes contextuales y bibliográficos

Para comprender el problema, se revisó bibliografía respecto a la incidencia que tiene en el ámbito más global, que es lo que mencionan las entidades encargadas de velar por la educación de calidad, qué estudios existen y cuáles son las conclusiones que se obtienen.

1.3.1 Antecedentes Contextuales

El problema en cuestión dice relación con el bajo aprendizaje de los estudiantes en Educación superior, al respecto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2001) propone, trabajar en pro de la integración de todos los estudiantes a través del fortalecimiento de la educación de calidad y la capacitación para todos y *el aprendizaje a lo largo de toda la vida*,

mediante la incorporación a la enseñanza y el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) adaptadas al contexto local. Esta labor comprende, en particular, las modalidades de libre acceso, las comunidades profesionales, las bibliotecas digitales y los centros de recursos de ámbito mundial y las herramientas de aprendizaje disponibles en Internet.

La integración de las TIC en las políticas educativas, el uso de tecnologías móviles destinadas al aprendizaje y la aplicación de las TIC a la alfabetización, con especial atención a las mujeres, son algunos de los temas que figuran actualmente en el programa de educación de la UNESCO.

Por otra parte en Chile, una investigación realizada por CEPAL a través de la coordinadora Claro (2010) acerca del “Impacto de las TIC en el aprendizaje de los estudiantes, sostiene entre las principales conclusiones. Si bien, hay alguna evidencia positiva sobre este impacto, ésta aún no permite obtener conclusiones claras. Los resultados son muchas veces contradictorios entre sí y obtenidos en circunstancias muy particulares que no permiten realizar generalizaciones. Por otra parte los estudios de gran escala la mayoría de las veces no permiten aislar el efecto neto del uso de las TIC y son analizados sólo una vez en el tiempo.

La investigación acumulada ha permitido sobre todo entender que la relación entre el uso de las TIC y el aprendizaje de asignaturas no es lineal y que modelos de estudio más complejos que consideren las diversas dimensiones que esconde esta relación, deben ser explorados.

De este modo, hay evidencia de que es necesario seguir estudiando en mayor profundidad las TIC y su impacto en el aprendizaje.

Según la Unesco, Santiago de Chile, en su boletín N°45 señala en “El informe Delors y la reforma a nivel de escuela y sala de clases” que uno de los principios

fundamentales, es aquel inspirado en los cuatro pilares del aprendizaje. La concreción de una nueva visión de cómo se produce el *aprendizaje*, requiere substanciales reformas en las áreas de pedagogía, capacitación docente y desarrollo curricular. Este nuevo enfoque que podríamos llamar la filosofía de “los cuatro pilares”, proyecta al aprendizaje más allá de las conceptualizaciones contenidas en los sistemas tradicionales basados en el conocimiento, al tiempo que enfatiza la necesidad de entender el aprendizaje eficiente en función de destrezas meta cognitivas, la capacidad para resolver problemas, las habilidades sociales y el desarrollo paralelo de la actitud y de los valores éticos. (p.45).

En consecuencia, es precisamente este el tipo de aprendizaje que le permitirá al estudiante del siglo XXI, adaptarse exitosamente al acelerado ritmo de cambios de las demandas y a los continuos, y en gran parte efímeros, flujos de información. Dentro de este clima, el estudiante recibirá las herramientas necesarias para construir sus propios mapas cognitivos e identificar sus propios referentes, libres de las asfixiantes metodologías que les eran impuestas por la memorización y el almacenaje mecánico de datos. Tal filosofía se apoya en una perspectiva bastante específica de la naturaleza del estudiante. Mucho más que un pasivo receptor de hechos, bajo este esquema, el estudiante se transforma en el arquitecto de su propio conocimiento y al aprender a “hacer”, a partir de la internalización y creación de nuevos significados, concepciones y valores, aprende a “ser”. De ahí que en una era dominada por la tecnología y la información, las dimensiones humanistas y culturales sean aspectos cruciales de este moderno enfoque educativo. En este nuevo modelo donde la enseñanza y el aprendizaje interactúan, el maestro asume la función de facilitador, brindando experiencias y oportunidades en entornos formales e informales.

En último término, se puede hacer mención al reciente informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos sobre la educación superior en Chile (OECD, 2009), la docencia universitaria de pregrado fue

considerada el elemento más débil en términos de calidad. El informe establece que la enseñanza universitaria está centrada en la memorización de contenidos, que se enfatiza el aprendizaje individual sobre el colaborativo y que los métodos de evaluación se basan en pruebas tradicionales que fomentan la reproducción. Además, se establece que los alumnos no tienen influencia sobre el diseño de los programas y que hay reticencia en el uso de tecnologías de aprendizaje. Esta situación es preocupante, ya que muestra que la forma en que los estudiantes aprenden en las universidades chilenas estaría en una dirección totalmente opuesta a la cual la literatura internacional sobre el aprendizaje y docencia universitaria refiere. Ha habido un importante consenso, en esta literatura, que establece que el foco de atención de la docencia universitaria debe ser el aprendizaje. Se ha demostrado que cuando los profesores universitarios se centran en hacer el aprendizaje posible, los estudiantes responden abordando su aprendizaje de manera profunda y obteniendo mejores resultados.

Vistos los antecedentes en el ámbito más macro, ahora es necesario situarse en el contexto regional, lugar en que se ubica la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Institución de Educación Superior, acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) por 4 años, desde 15 noviembre de 2016 hasta el 15 de noviembre de 2020, en las áreas de Docencia de Pregrado, Gestión Institucional y Vinculación con el Medio.

Es una Universidad tradicional, autónoma y de derecho público, que cumple una labor de formación integral, entregando servicios de excelencia a la Región del Biobío. Está adscrita al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) y forma parte del Capítulo Chileno de Universidades Católicas, de la Agrupación de Universidades Regionales (AUR), de la Organización de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe (ODUCAL) y de la Red de Universidades Públicas no Estatales pertenecientes al Consejo de Rectores (G9).

En la Facultad de Comunicación, Historia y Ciencias Sociales, se encuentra la carrera de Trabajo Social, acreditada por cinco años, por la Agencia Acreditadora de Chile(Enero 2014 - Enero de 2019). El puntaje ingreso promedio PSU es de **475** puntos. Con un ingreso promedio anual a la carrera de 90 estudiantes. Presenta un renovado plan de estudios, basado en competencias y resultados de aprendizajes, conforme al modelo educativo institucional, conducente al Título Profesional de Trabajador Social. Es un programa de pregrado cuya estructura curricular propuesta consta de 9 semestres de duración.

El tipo de plan que dará respuesta a las competencias del programa será lineal. Hasta el octavo semestre, se completan 240 créditos cuya cobertura habilita al estudiante para recibir el grado de Licenciado en Trabajo Social. El título profesional se obtiene en su último año, al completar 270 créditos, luego de realizar su trabajo de sistematización de una experiencia profesional, lo que permite evidenciar no sólo sus competencias para intervenir sino que también la capacidad del estudiante para reflexionar, analizar y sistematizar sobre su quehacer profesional.

El plan de estudio contempla actividades mínimas y complementarias conforme al Marco Curricular de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Decreto Rectoría N° 119/2010), contemplando 270 créditos, en donde un crédito equivale a 30 horas de trabajo. Para el caso de semestres de 18 semanas, equivale a 1 hora y 40 minutos (= 100 minutos) de trabajo semanal del estudiante durante un semestre.

El profesional egresado de la Universidad Católica de la Santísima Concepción evidencia desempeños de calidad que responden al sello institucional establecido en las competencias genéricas y a una sólida formación científica y profesional que está representada en las competencias específicas que promueve el perfil.

Situándonos en el problema abordado, éste se originó en estudiantes de tercer año de la carrera de Trabajo Social, en la Actividad Curricular Práctica Integrada I, el curso estaba conformado por 43 estudiantes, quienes reconocieron tener variadas dificultades para elaborar el Diagnóstico Social, recordaban elementos teóricos pero no lo sabían aplicar. Ahora bien, la asignatura de prerrequisito Diagnóstico Social, es la que debiera proveer de las herramientas para elaborar diagnósticos, ésta se dicta en primer año, segundo semestre, motivo por el cual se realizó la intervención en esta actividad curricular.

La asignatura Diagnóstico Social, corresponde al área profesional de la carrera, tiene 4 créditos, 4 horas de docencia directa y 3 horas de docencia indirecta. Como requisitos exige la aprobación de las asignaturas Introducción al Trabajo Social y Aportes disciplinares de las ciencias sociales al Trabajo Social. En la descripción señala “La asignatura logrará que el estudiante se apropie de las herramientas teórico prácticas para realizar una medición e interpretación que le permitirá identificar situaciones, problemas y sus factores causales asociados a nivel de individuos, grupos y comunidades. Con estos elementos podrá elaborar explicaciones de una realidad social determinada, para generar una comprensión de la misma con lo cual sentará las bases sobre las cuales orientar su actuar profesional.”

Conforme con los antecedentes planteados en el contexto específico, se hizo necesario intervenir el problema, y de esta forma, favorecer el aprendizaje en la elaboración del Diagnóstico Social.

1.3.2 Antecedentes bibliográficos

Este apartado abordará el problema desde el punto de vista teórico y empírico, a través del aporte de distintos autores, que se refieren a los subtemas aprendizaje en los estudiantes, aprendizaje significativo en el aula, motivación en los estudiantes para el proceso de aprendizaje, estrategias metodológicas en el aula y estrategias

didácticas en el aula, los que nos dará luces de los elementos que influyen en el problema; así como también, posibles estrategias para intervenir.

1.3.2.1 Aprendizaje en los estudiantes

Para comenzar esta revisión teórica, se dará a conocer el concepto de aprendizaje, según la autora Woolfolk, 2010: “Aprendizaje es un proceso mediante el cual la experiencia genera un cambio permanente en el conocimiento o la conducta”. (p.198). En tanto para Ausubel (Citado en Arancibia, Herrera y Strasser, 1997), quien se refiere al aprendizaje significativo, es un proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo. (p. 102). Para Bruner (citado en Arancibia et al, 1997) define el aprendizaje como el proceso de “reordenar o transformar los datos de modo que permitan ir más allá de ellos, hacia una comprensión o insight nuevos”. (p.96).

Si bien, es cierto los autores coinciden en que el aprendizaje es un proceso, no obstante, es importante considerar las distintas teorías que se han asociado al mismo.

Una de las teorías ampliamente conocida es la *Conductista*, se define como un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia. Es decir, se excluye cualquier cambio obtenido por simple maduración. Estos cambios en el comportamiento deben ser razonablemente objetivos y, por lo tanto, deben poder ser medidos (Papalia & Wendkos, citado en Arancibia et al, 1997, p.58). Dentro de la teoría conductual, existen cuatro procesos que pueden explicar este aprendizaje: condicionamiento clásico, asociación por contigüidad, condicionamiento operante y observación e imitación.

Las consecuencias de esta posición psicológica son evidentes, el contenido del aprendizaje, es decir, lo que se aprende, es siempre un conjunto de respuestas, sea

cual sea la naturaleza del conocimiento que se tiene que aprender, y sin relación alguna con los conocimientos ya aprendidos.

Por otra parte, se encuentra el *Enfoque Cognitivo* que tiene sus raíces lejanas en la posición platónica que destaca la creatividad de la mente humana, señalando que los conocimientos, más que aprendidos, son descubiertos, y sólo se descubre lo que está ya almacenado en la mente (Di Vesta, 1987, p.87).

Dentro de los aportes de las grandes teorías cognitivas al aprendizaje, Piaget ha destacado en su obra, el aprendizaje es una construcción personal del sujeto.

También dentro de esta corriente se destaca Ausubel (1968) señala, que el aprendizaje debe ser significativo, y recuerda las diferencias entre aprendizaje mecánico y aprendizaje significativo. Mientras en el aprendizaje mecánico las tareas de aprendizaje constan de asociaciones puramente arbitrarias, en el aprendizaje significativo las tareas están relacionadas de forma congruente. (p.64).

De este modo, es posible señalar que lo que se espera del aprendizaje en el contexto de Educación Superior se relaciona más con Enfoque cognitivo, centrado en el estudiante.

Por otra parte es necesario señalar, que el aprendizaje es un proceso socialmente *mediado*. El estudiante, para aprender significativamente, debe establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y los ya existentes en su estructura mental. Estas conexiones requieren una actividad mental, actividad que se ve facilitada por la mediación social (el "input" de los profesores, adultos e iguales) que empuja a los estudiantes más allá de lo que pueden hacer solos, pero no tanto como para ir más allá de su comprensión. Es en esta zona de desarrollo próximo (Vygotsky) donde se construye el aprendizaje, una interacción entre lo que ya se conoce y las interpretaciones de los otros. (Arancibia et al, 1997, p.97).

Ahora bien, al alumno se le ha otorgado el papel principal dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, pero su éxito académico y de motivación no sólo dependen de él sino también de otras variables, entre ellas el profesorado. (Valle, Cabanach & Rodríguez, 2006, p.98).

Los profesores desempeñan un rol fundamental en la educación, hoy en día para ser un buen profesor, no basta con poseer determinados conocimientos y divulgarlo, sino que un buen profesional de la educación, los ha de saber aplicar. (Carbonero, Martín- Antón, Román & Reoyo, 2010, p.45).

En tal sentido el autor Valle (2006) señala, estimular en los alumnos el deseo de aprender, lo primero que se debe hacer es tratar de relacionar lo que se enseña con el mundo real, es decir, darle un sentido, un significado y una utilidad a lo que se enseña. Cuanto más aprecien los estudiantes ese vínculo y relación entre la vida real y lo que se enseña en el aula, más interés tendrán por aprender y mayor satisfacción les producirán esos aprendizajes. (p.78).

Cuando el profesor, conscientemente, se plantea desarrollar estrategias de aprendizaje a partir del contenido, desempeña un importante papel de mediador entre éstas y los estudiantes, por ello, debe reflexionar sobre cómo organizar la situación de aprendizaje para que ellos puedan comprenderlas y además entrenarse en su utilización ya que el desarrollo de procedimientos y estrategias implica no sólo el poder decir y comprender algo, sino el saber hacer, poseer o producir los recursos necesarios para ello.(Pozo, 1998, p.97).

1.3.2.2 Motivación en los estudiantes para el proceso de aprendizaje

Dentro del proceso de aprendizaje también es importante referirse a la motivación entendida “como un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento”. (Woolfolk, 2010, p.376). La motivación también puede influir en

el aprendizaje, desarrollando una relación recíproca. Si un alumno logra sus metas de aprendizaje, eso le motiva a establecer nuevas metas y desafíos. (Meece, 1991, p.76).

“La Motivación puede ser intrínseca se asocia con actividades que son gratificantes en sí mismas. Mientras que la extrínseca es creada por factores externos como recompensas y castigos.” (Woolfolk, 2010, p. 377).

Autores como Martínez y Galán (2000) estudiaron la consistencia interna del MSQL (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, de Pintrich) para medir las estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento en alumnos universitarios de la Universidad de Barcelona, evidenciando una buena congruencia interna para el área de motivación y una estructura débil para el área de estrategias de aprendizaje.

Así como la motivación es importante para el proceso de Aprendizaje, también influyen los diferentes estilos de aprendizaje con que los estudiantes abordan su tarea de aprender, éstos dependen de variados factores, generando aprendizajes superficiales o profundos. Los autores Correa y Bautista (2006), en un estudio realizado sobre como aprenden los estudiantes en la asignatura de Fisiología, concluyeron que el uso estrategias de aprendizaje permite el desarrollo de competencias científicas básicas como la observación formal, el análisis de datos, el trabajo metódico, sistematizado y lógico propio de las disciplinas experimentales. (p.67).

Por lo tanto, es fundamental conocer la manera en que se enseña y, por ende, cómo se realiza el proceso de aprendizaje; qué niveles de aprendizaje se alcanzan; si el procesamiento de la información es sólo superficial o si se alcanza lo elaborativo y profundo, y si el proceso está acompañado por una motivación por parte del estudiante.

Delgadillo y Saldaña (1998), en su estudio sobre los recursos motivacionales de aprendizaje estratégico, determinan que: “El estilo de procesamiento de la información con un pensamiento de tipo divergente constituye uno de los pilares de la creatividad y permite abrir posibilidades en una situación determinada más allá de una lógica convencional.”. (p.74). Es importante que el estudiante se acostumbre a relacionar los conocimientos previos con los que está adquiriendo.

Una de las formas más practicables para lograr el aprender a aprender de los estudiantes en las asignaturas, es la *resolución de problemas*, él debe adquirir el hábito de plantearse y resolver problemas. (Aebli, 2002, p. 253) se refiere sobre el hecho de que “un estudiante, que se preocupa por un problema desea saber o aprender algo. Quien tiene un problema está motivado por aprender.”

Por su parte, Truffello y Pérez (1998) señalan, los estudiantes hoy en día, no profundizan los temas de estudio, y si se considera que existe una gran exigencia académica, ellos asumen una actitud pasiva. (p.98).

Para que los estudiantes se sientan motivados por el aprendizaje se necesita de algunas estrategias metodológicas, que logren un aprendizaje significativo. Algunas de las motivaciones más frecuentes y que se producen en los estudiantes, para lograr la transmisión de conocimientos se encuentran las siguientes: motivación por lo que se logra con el aprendizaje, las ventajas y la importancia de los conocimientos logrados, la profesión, carrera profesional, motivación como herramienta, el estudiante comprende la importancia de lograr el aprendizaje como instrumento útil para el logro de un objetivo deseado, motivación por la metodología empleada en el aula, los estudiantes se interesan por el aprendizaje debido a que el docente utiliza una didáctica atractiva participativa y , finalmente, la motivación producida por el docente.

Monereo y Castello, 1997 señalan que “ interés y motivación se convierten,

pues, en condiciones indispensables para toda actividad de aprendizaje, y su progresiva optimización se consigue ayudando a los alumnos(as) a analizar de manera realista sus posibilidades y a atribuir los resultados de su aprendizaje al esfuerzo y la dedicación”.(p.98).

A partir de investigaciones realizadas a nivel universitario Alonso (2001, p.67) concluye que la motivación juega un papel central en el aprendizaje aún a nivel universitario. Cuando el docente es un mediador de los aprendizajes y deja que los estudiantes construyan sus conocimientos utilizando estrategias de aprendizajes, ellos se sienten partícipes de la construcción de sus saberes y se convierten en protagonistas activos, instándolos a la motivación por aprender.

Así como la motivación aporta al incentivo del aprendizaje también es importante mencionar "*El estilo de aprendizaje*" entendido como la manera en la que un aprendiz comienza a concentrarse sobre una información nueva y difícil, la trata y la retiene". (Dunn et Dunn, 1985, p.56).

Los estilos de aprendizajes en estudiantes universitarios constituyen fenómenos muy importantes, que deben ser considerados por los docentes cuando se elaboren y ejecuten estrategias didácticas, ya que contribuyen de manera efectiva al perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior.

Finalmente citamos a Kolb (1984) quien desarrolló un modelo de aprendizaje, bajo la premisa que para aprender, es necesario disponer de cuatro capacidades básicas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. (p.98).

1.3.2.3 Aprendizaje significativo en el aula

Otro aspecto importante para el aprendizaje en el aula, es el aprendizaje significativo, uno de los mayores precursores de este concepto es Ausubel, centra

su atención en el aprendizaje tal como ocurre en la sala de clases, día a día, en la mayoría de las escuelas. Para él, la variable más importante que influye en el aprendizaje es aquello que el alumno conoce (“...determinese lo que el alumno ya sabe y enséñese en consecuencia...”). (Arancibia et al., 1997, p.102).

El aspecto fundamental para despertar el interés de los estudiantes es, entre otras, la diversidad de las estrategias de aprendizaje que existen como método para lograr un aprendizaje significativo. El uso de estrategias de aprendizaje en los estudiantes, para lograr un aprendizaje significativo, consigue producir en ellos, una motivación por los contenidos entregados.

Truffello y Pérez (1998) señalan que: “Las investigaciones en el área del aprendizaje y la memoria humana muestran que se recuerda mejor una información cuando se procesa profunda y elaborativamente”. (p.45). Una de las formas de desarrollar el potencial de aprendizaje, y lograr un aprendizaje significativo es a través del conocimiento y uso de estrategias de aprendizaje acorde a su estilo de aprendizaje. (Schmeck 1981, p.98).

Ausubel, (Ausubel, Novak & Henesian, 1978, p.63), distingue tres tipos de aprendizajes significativo: representacional, de conceptos y proposicional. El aprendizaje representacional, es el tipo básico de aprendizaje significativo, del cual dependen los demás. En él se le asignan significados a determinados símbolos (típicamente, palabras), mientras que, el aprendizaje de conceptos constituye, en cierta forma, un aprendizaje representacional, ya que los conceptos son representados también por símbolos particulares o categorías y representan abstracciones de atributos esenciales de los referentes y, finalmente el aprendizaje proposicional, al contrario del aprendizaje representacional, la tarea no es aprender significativamente lo que representan las palabras aisladas o combinadas, sino aprender lo que significan las ideas expresadas en una proposición las cuales, a su vez, constituyen un concepto.

Según Ausubel (Ausubel, Novak & Henesian, 1978, p.65), para facilitar el aprendizaje significativo, las variables más importantes a ser consideradas en la estructura cognoscitiva son: existencia de ideas de anclaje pertinentes al área del conocimiento en consideración, en un óptimo nivel de generalidad, inclusividad y abstracción; así como también, grado en que esas ideas se puedan discriminar de los conceptos y principios similares y diferentes (pero potencialmente confusos) que aparecen en el material por aprender y estabilidad y claridad de las ideas de anclaje.

1.3.2.4 Estrategias metodológicas en el aula

Para aplicar una adecuada estrategia metodológica, es necesario partir del siguiente postulado mientras más utilice el educando sus sentidos para aprender, mayor será el aprendizaje significativo. Por lo tanto, son importante las estrategias metodológicas que los docentes consideran al momento de enseñar. En este sentido, es necesario conocer que son las estrategias metodológicas y su utilidad en el aula.

Partiendo del diseño de actividades bien planificadas, consideradas como estrategias de aprendizaje, que se componen de destrezas contenidos, método y ¿actitud?, hay que diseñar cómo aplicar tales estrategias en el aula para que el estudiante pueda desarrollar habilidades, actitudes y aprender contenidos.(Latorre & Seco, 2010, p.1).Para esto, el profesor sabe qué hay que hacer, puede saberlo en teoría, pero hay una gran distancia entre la teoría y la práctica, entonces la pregunta es ¿cómo hacer lo que hay que hacer? Es decir, se entra en el dominio de los métodos de intervención educativa, o sea, en la metodología, y en las técnicas y estrategias metodológicas.

Para determinar una adecuada estrategia metodológica, debemos conceptualizar adecuadamente que es una estrategia, un método y una técnica: Una estrategia es una experiencia o condición que el maestro crea para favorecer el aprendizaje en el

estudiante, mientras que método es el camino para alcanzar un fin, y técnica sucesión ordenada de pasos para obtener un resultado específico. (Rojas, 2011, p.183).

Según el autor Rojas (2011), en lo práctico, para elaborar una adecuada estrategia en el proceso de enseñanza aprendizaje, es necesario seguir las siguientes recomendaciones:

En primer lugar determinar y definir la capacidad a lograr, posteriormente redactar el aprendizaje esperado de la sesión de aprendizaje (Capacidad y conocimientos). Identificando los procesos cognitivos / procesos mentales de la capacidad determinada (¿Cuáles son los procesos cognitivos que permiten el desarrollo de la capacidad?), desagregar la capacidad determinada en capacidades de menor complejidad, considerando los procesos cognitivos que permiten desarrollar la capacidad y/o los alcances de los conocimientos (¿Cómo evidencio el desarrollo de los procesos cognitivos de la capacidad en los estudiantes? Indicadores), especificando la actividad de aprendizaje que permita evidenciar la capacidad desagregada en menor complejidad, redactar los modos de ejecución para cada habilidad planteada (¿Cómo hacerlo? - Estrategias) y por último, anotar los medios y materiales didácticos a usar (¿Con qué hacerlo?). (p. 183-184).

Actualmente la profesión docente viene asumiendo mayor trascendencia, por ello, la tarea permanente es desarrollar la conciencia profesional de los profesores/as que día a día van construyendo el futuro de los estudiantes, asumiendo nuevos roles que deben ejercer con compromiso y responsabilidad. Al profesor se le supone una madurez que le permita ser el mediador entre el alumno y los contenidos que el alumno debe aprender. El profesor tiene una misión esencial que es, motivar, orientar y educar al alumno, más que instruirlo. El profesor ha de ser, ante todo, mediador en el aprendizaje, guía, facilitador, orientador, tutor y modelo de los estudiantes.

1.3.2.5 Estrategias didácticas en el aula

Se asume que el término estrategia didáctica, que presupone enfocar el cómo se enseña y como aprende el alumno, es el más adecuado porque integra los dos componentes esenciales del proceso enseñanza aprendizaje. (Ortiz & Aguilera, 2005, p.3). En tal sentido, las estrategias didácticas no se limitan a los métodos y formas con los que se enseña sino al repertorio de procedimientos, técnicas y habilidades que tienen los estudiantes para aprender, es una concepción más consecuente con las tendencias actuales de concebir este fenómeno desde una concepción integradora. Constituyen la concreción en el aula del conjunto de pasos y acciones de enseñanza aprendizaje que el profesor diseña y ejecuta junto con los alumnos para lograr los objetivos de la educación en este nivel de enseñanza.

En una investigación desarrollada por Aguilera (1998, p.67), se pudo constatar las siguientes dificultades didácticas que afectan los estilos de aprendizajes en estudiantes universitarios: Carencia de recursos teóricos y didácticos que permiten al profesor dirigir con eficiencia el proceso enseñanza aprendizaje, así como también, insuficiente preparación de los profesores para caracterizar los distintos estilos de aprendizajes de los estudiantes, dentro del proceso enseñanza aprendizaje, es así como, los profesores no identificaban que las causas de la ineficacia de los estilos de aprendizaje de los estudiantes formaban parte del desarrollo de su personalidad, así como tampoco, los estudiantes están conscientes de los estilos que utilizan para resolver las tareas de aprendizaje y, por último se mencionan, limitaciones didácticas para favorecer el desarrollo de estilos de aprendizajes efectivos desde el proceso enseñanza aprendizaje.

En la Educación superior las estrategias didácticas cumplen importantes funciones tales como lo señalan los autores (Ortiz & Mariño, 2003, p. 67):

Organizan el trabajo de los estudiantes en grupos o equipos para facilitar el intercambio, promueven la colaboración donde el papel del docente sea fundamentalmente de orientador del aprendizaje, generan objetivos de aprendizaje concientizados por estudiantes en correspondencia con sus necesidades, intereses y motivaciones vinculados con los problemas propios de sus futuras esferas de actuación profesional, crean las condiciones para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, definiendo las condiciones, interacciones entre los alumnos y el profesor, contenidos del curriculum, materiales didácticos, también enseñan y entrenan a los estudiantes en procedimientos mediadores que favorezcan su aprendizaje, enfrentan a los estudiantes con tareas de carácter profesional y favorece la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje respecto al nivel de desarrollo de los estudiantes, lo que presupone estrategias diferenciadas y flexibles.

Revisados los antecedentes teóricos, que ayudan a la comprensión del problema en cuestión, se procederá a conocer estrategias metodológicas y didácticas efectivas, que pueden contribuir a la solución del problema.

La autora Dolors (2004) hace referencia a los métodos interactivos, los que se identifican porque son el elemento central de una o más clases, consiste en resolver un caso o un problema, poner en práctica una simulación, responder una interrogante, realizar una investigación o un proyecto. Para ello el alumnado ha de analizar la demanda, pensar, organizarse, buscar información, trabajar en equipo y tomar decisiones. El alumnado se convierte en el centro de la actividad y el profesorado ayuda y facilita el proceso. Asimismo, los métodos interactivos se optimizan si en su puesta en práctica se fomenta la colaboración, puesto que la interacción que entonces se produce entre los mismos estudiantes y entre estos y el profesorado facilita el aprendizaje. (p.98).

En este contexto, se describe el Método de caso, como una técnica de aprendizaje colaborativo, orientada a la resolución de problemas, que consiste en la descripción de una situación concreta con finalidades pedagógicas, que acerca una realidad concreta a un grupo de personas en formación. Entre sus ventajas permite analizar, definir problemas, llegar a conclusiones sobre las acciones a emprender, buscar o analizar información, contrastar ideas, defenderlas con argumentos y tomar de decisiones.

Otro aporte empírico, en un estudio realizado a la carrera de Nutrición y Dietética, sobre técnicas didácticas de enseñanza, donde Franco (2005), concluyó que con la aplicación de técnicas didácticas participativas se mejoró la comprensión de contenidos, la comunicación entre estudiantes y con los docentes, aumentó el interés sobre el tema, ilustró situaciones reales de trabajo en forma entretenida, lo que reafirma y facilita el aprendizaje y se visualizaron líderes en los grupos de trabajo. El uso de éstas técnicas desarrollaron la creatividad, responsabilidad y compromiso, trabajo colaborativo y de equipo, todas estas actitudes y valores reconocidas por ellos mismos. (p.98).

Por lo tanto, es necesario generar en clases una interacción docente- estudiante, que provoque la construcción guiada de un conocimiento, desde materiales y estrategias metodológicas específicas para un objeto de conocimiento y con criterios de adecuación al grupo socio cultural donde se prueba.

1.4 Antecedentes metodológicos del diagnóstico

En este capítulo se dará a conocer estrategias de recogida de datos, técnicas utilizadas e informantes.

Para abordar el problema se utilizó estrategias de recogida de datos cualitativas. Según los autores Hernández, Fernández y Baptista (2010), “el enfoque cualitativo

—a veces referido como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica— es una especie de “paraguas” en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos”. (p.20).

Para este enfoque, según Hernández et al. (2010), “la recolección de datos resulta fundamental, lo que se busca es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno de ellos”. (p.408).

Al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Es muy útil para capturar de manera completa (lo más que sea posible) y sobre todo, entender los motivos subyacentes, los significados y las razones internas del comportamiento humano. La recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. En el caso de seres humanos, en su vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan.

1.4.1 Participantes

Los participantes fueron estudiantes de tercer año de la carrera de Trabajo social de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, que hubiesen aprobado la Práctica Integrada I, quienes colaboraron a través de un Focus group.

1.4.2 Técnicas de recolección de datos

En esta oportunidad, la recolección de datos se realizó a través de dos técnicas:

- Entrevista
- Focus Group (grupo focal).

La entrevista, según los autores Hernández et al. (2010), se define como:

Una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En el último caso podría ser tal vez una pareja o un grupo pequeño como una familia (claro está, que se puede entrevistar a cada miembro del grupo individualmente o en conjunto; esto sin intentar llevar a cabo una dinámica grupal, lo que sería un grupo de enfoque. (p.400).

Para obtener la mayor cantidad de información, a través de informantes claves y confiables, se seleccionó la entrevista semi-estructurada, esta técnica es abierta y flexible permitiendo aclarar dudas, además de profundizar en los temas en la medida que sea necesario.

En este diagnóstico los informantes fueron seleccionados mediante un muestreo de carácter intencional (Vieytes, 2004, p.43), considerando las siguientes entrevistas:

Tabla I – 1 *Selección de los informantes para entrevistas*

Rol	Objetivo de la entrevista	Fundamentación
Jefa de carrera	Conocer su percepción respecto a los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura Diagnóstico social. Guion entrevista (Anexo N°1).	Se logró que desde su cargo y con una visión más amplia de la carrera aportara antecedentes para configurar el diagnóstico.
Docentes de planta, que dictaron la asignatura Diagnóstico Social 2014.	Conocer su percepción respecto a los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura Diagnóstico social. Guion entrevista (Anexo N° 2).	Se logró que las docentes realizarán un análisis crítico de cómo se dictó la asignatura, con el fin de aportar a la configuración del diagnóstico.

Fuente: Elaboración propia.

Otra técnica de recolección de datos, fue el “Focus Group”, según Barbour (citado en Hernández, 2010), “se reúne a un grupo de personas y se trabaja con éste

en relación con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación” (p.426). Lo que se busca es analizar la interacción entre los participantes y cómo se construyen significados grupalmente, a diferencia de las entrevistas cualitativas, donde se busca explorar a detalle las narrativas individuales. Los grupos de enfoque no sólo tienen potencial descriptivo, sino sobre todo tienen un gran potencial comparativo que es necesario aprovechar.

El criterio de selección de los participantes consideró 10 estudiantes de tercer año de la carrera de Trabajo Social que aprobaron la Práctica Integrada I. Sólo asistieron 07 estudiantes, el resto se justificó. La técnica fue realizada en 60 minutos. Se aseguraron los criterios de homogeneidad y heterogeneidad.

El Focus Group se seleccionó como técnica, debido a que ayuda a analizar y confrontar la información, además permite obtener diversos puntos de vista y percepciones estimuladas por la interacción. Cabe mencionar que esta técnica se aplicó a los estudiantes, puesto que son los principales afectados por el problema en cuestión.

Tabla I -2 *Selección de los informantes para Focus Group*

Informante	Objetivo focus group	Fundamentación
07 Estudiantes	Conocer la percepción que tienen los estudiantes que aprobaron la Práctica Integrada I, de tercer año de Trabajo Social, respecto a la aplicación de los contenidos teóricos específicamente en la elaboración del diagnóstico social. Guion Focus Group (Anexo N°3).	Se logró que los estudiantes transmitieran su percepción y experiencia en la Práctica Integrada I.

Fuente: Elaboración propia.

1.4.3 Instrumentos

A continuación se presentan los instrumentos utilizados en el diagnóstico, lo que corresponde a estructuras de las entrevistas realizadas tanto a Jefa de carrera como a docentes y focus group dirigido a estudiantes.

Tabla I -3 *Estructura de la entrevista (Jefa de carrera)*

TEMAS (CATEGORÍAS)	SUBTEMAS (SUBCATEGORÍAS)	PREGUNTAS ASOCIADAS
Contenidos.	Contenidos pertinentes a la práctica.	¿Considera que los estudiantes están preparados desde los conocimientos teóricos para enfrentar la Práctica Integrada I? ¿Considera que en la asignatura de Diagnóstico Social, se conecta la teoría con la Práctica, según antecedentes que maneja desde su cargo?.
Práctica.	Acciones de mejora.	Si hubiese que mejorar preparación académica de los estudiantes para enfrentar la práctica Integrada I. ¿Qué sugiere?.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla I-4 Estructura de la entrevista (Docentes)

TEMAS (CATEGORÍAS)	SUBTEMAS (SUBCATEGORÍAS)	PREGUNTAS ASOCIADAS
Contenidos.	Pertinencia de los contenidos.	<p>¿Qué tipo de contenidos se enseñan en la asignatura de Diagnóstico Social?</p> <p>Respecto al diagnóstico social, se consideran ámbitos individuales y colectivos. Dame ejemplos.</p> <p>Esos contenidos, son pertinentes y conectados con la práctica Integrada I?</p>
Estrategias didácticas.	Pertinencia de las estrategias.	<p>En las clases que realiza hace reflexionar a los estudiantes. Dame un ejemplo.</p> <p>Las estrategias de enseñanza que utilizas relacionan la teoría y la práctica. Dame un ejemplo.</p>
Habilidades.	Habilidades y actitudes de los estudiantes.	<p>A su juicio, ¿Qué habilidades son las que falta desarrollar en los estudiantes para enfrentar la Práctica Integrada I?</p> <p>A su juicio, ¿Qué actitudes son las que falta desarrollar en los estudiantes para enfrentar la Práctica Integrada I?</p>
Evaluaciones.	Relación teoría práctica en la evaluación.	<p>Las evaluaciones que realizó relacionan la teoría con la práctica. Si es afirmativa la respuesta, dame un ejemplo. De lo contrario, ¿qué consecuencias puede tener?</p> <p>¿Cómo podemos mejorar las prácticas de evaluación para desarrollar habilidades que puedan ayudar a relacionar la teoría y la práctica?</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla I-5 Estructura Focus group (Estudiantes)

Pauta de Entrevista focalizada		Preguntas de inicio	¿Cuál es tu experiencia en la práctica Integrada I?
		Preguntas de transición	¿Qué es lo más valioso que has aprendido en la práctica?
Categorías	Subcategorías		
Relación teoría práctica.	Contenidos pertinentes a la práctica integrada I.	Preguntas claves.	¿Cómo fue la relación teoría y práctica en la Asignatura Diagnóstico social? Los contenidos de la asignatura de Diagnóstico social son pertinentes a la realidad que se presentan en los centros de práctica. Mencione el principal obstáculo vivido en la asignatura de diagnóstico social.
Contenidos Asignatura diagnóstico social.	Condiciones obstaculizadoras.		¿Cuál fue la principal dificultad al elaborar el diagnóstico social desde la realidad de la práctica? ¿Cómo te sentiste frente a esta situación? ¿Qué hiciste para superarlo?
	Utilidad de los contenidos.		¿Qué utilidad han tenido en la práctica integrada I, los contenidos teóricos aprendidos en la asignatura diagnóstico social? Menciona los aprendizajes desde la práctica integrada I en la elaboración del diagnóstico social.
		Pregunta de cierre	De acuerdo a lo conversado ¿qué sugieren para mejorar?

Fuente: Elaboración propia.

1.5 Resultados de diagnóstico

1.5.1 Análisis de los datos

Respecto del procesamiento de los datos cualitativos, se desarrolló un análisis de contenido. En primer lugar, se realizó una reducción de los datos mediante el proceso de codificación, y de este modo, se obtuvo una tabla de frecuencia con las citas que representan los significados que emergen de la estrategia conversacional, entrevistas semi-estructurada y focus group, utilizadas en este diagnóstico. Posteriormente, a partir de los códigos se levantaron cuatro categorías las que, a su vez, contemplan un conjunto de subcategorías que permiten comprender, de modo más profundo, la percepción de los informantes.

Además para salvaguardar los criterios de calidad de la entrevista se desarrolló un procedimiento de triangulación de fuentes y de método, es decir, se compararon las perspectivas de estudiantes y docentes (método) y las perspectivas de docentes y Jefa de Carrera (fuente).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante un análisis cualitativo de los datos, que emergieron de la recogida de éstos, que se desarrolló al finalizar el diagnóstico respecto de la percepción de la Jefa de Carrera de Trabajo Social UCSC, dos docentes de Trabajo Social UCSC y siete estudiantes que cursaban tercer año de la carrera de Trabajo Social UCSC.

Tabla I -6 *Número de códigos*

Instrumento	Cantidad códigos
Entrevista docente.	29
Entrevista Jefa de carrera.	6
Focus Group estudiantes.	32

Fuente: Elaboración propia.

1.5.1.1 Levantamiento de categorías

A continuación, se presenta la descripción de cada una de las categorías que se levantaron a partir de los códigos identificados en la etapa anterior y que corresponden a:

C1.-Preparación académica de los estudiantes en la asignatura Diagnóstico social.

C2.-Habilidades y actitud de los estudiantes.

C3.-Relación contenidos asignatura Diagnóstico social con la Práctica Integrada I.

C4.- Ámbito emocional de los estudiantes.

1.5.2 Interpretación de la información

Categoría 1: Preparación académica de los estudiantes en la asignatura de diagnóstico social.

En relación a la preparación académica de los estudiantes en la asignatura de diagnóstico social, se puede observar que se reconocen cuatro aspectos que son relevantes: contenidos, estrategia de enseñanza, docentes que dictaron la asignatura y evaluación de contenidos. A continuación se describen las subcategorías.

Subcategoría: Contenidos de la asignatura.

Un antecedente relevante obtenido de la comparación entre docentes y estudiantes es que se consideran más las acciones de tipo colectivas con énfasis comunitario que individuales, lo que genera dificultades con el proceso de las prácticas, debido a que los estudiantes se enfrentan a contextos que trabajan más a nivel micro o de acciones individuales, lo que se convierte en una dificultad al

elaborar el diagnóstico. También lo menciona la Jefa de Carrera, el énfasis del diagnóstico es colectivo, no obstante, lo que se debe asegurar es que el estudiante pueda conocer la variedad de diagnóstico, incluso que él pueda elegir el que más de adecúa al contexto en que se encuentra.

(...) creo que se consideran más las acciones de tipo colectivas que las individuales
(...) VG

(...) la mayoría de las técnicas y estrategias de recolección de información de diagnóstico son diagnósticos comunitarios. (...) VG

(...) me acuerdo que en diagnóstico vimos solamente comunidad, comunidad, comunidad ya al final un poco de caso. (...) E7

(...) a mí me parece que el énfasis esta independiente de hablar de diagnóstico, hay un énfasis más desde lo comunitario (...) SS

Como debilidad metodológica, las docentes mencionan que el diagnóstico se deja como una fase previa a la intervención, incluso es una asignatura aparte, y ahí se genera una dificultad, ya que los estudiantes no lo visualizan como parte de la intervención, lo que se puede corroborar con lo que señala una estudiante:

(...) no sabía que era fundamental el diagnóstico para la intervención, esto lo aprendí en la práctica (...) E1

También los estudiantes señalan que la asignatura de diagnóstico no fue relevante cuando la cursaron, incluso no recordaban mucho los contenidos, no sabían para que aprenderla, la importancia la visualizaron en la práctica donde se valoraron los contenidos y la intervención con casos reales y no ficticio.

(...) el diagnóstico es una fase dentro de proceso de intervención social por eso a los chiquillos les cuesta aterrizarlo en la práctica, porque creen que el diagnóstico se hace desde el escritorio desde los libros y que después cuando vayan a intervenir hay viene recién el aterrizaje a la realidad (...) VG

(...) recalcaros más cuál es el proceso de una intervención porque yo sabía que empezaba con un diagnóstico, pero tampoco que eso era fundamental para empezar. (...) E1

Otro antecedente importante aportados por los docentes, señala que se solicita hacer diagnóstico de realidades que desconocen los estudiantes, por lo tanto, saben que mirar pero no entienden el funcionamiento de la comunidad, por lo tanto, lo hacen desconectado de la realidad. A esto se suma, que en la asignatura no se trabajó muy bien la interpretación y valoración de la información que se recoge en el diagnóstico, aspecto fundamental, ya que los estudiantes recolectan la información pero no saben cómo interpretarla.

(...) y ahí tú te das cuenta que de repente le pedimos hacer diagnósticos de realidades que ellos desconocen completamente (...) VG

(...) yo no lo vi que se trabajara muy bien, el tema de la interpretación y la valoración de la información que tu recoges en el diagnóstico.(...)VG

Subcategoría: Estrategia de enseñanza.

En esta subcategoría una docente señala, que conectaron la teoría y la aplicación de la práctica primero un caso simulado y después en una situación real. Por otra parte, la percepción de los estudiantes es que la asignatura fue muy práctica y poco teórica, lo que generó que los estudiantes se perdieran en el excesivo hacer. La Jefa de Carrera también se suma a que fue demasiada “praxis”. Esta situación puede generar dificultades al momento de tener que elaborar un diagnóstico.

(...)Si de hecho hacemos un trabajo ya te digo primero aprendemos las cosas teóricas y después las aplicamos primero en un caso simulado y después lo hacemos en una situación real ellos en los diagnósticos que hacen van a terreno (...) BO

(...) cosas que yo me acuerdo que conceptualmente si se pasaron, pero que fue como muy práctico (...) E5

(...) entonces a mí me faltaba lo teórico (...) E2

(...) es muy importante que los chicos puedan incorporar conocimientos quizás ahí fue tanto la praxis (...) SS

Subcategoría: Docentes que dictaron la asignatura.

En este aspecto los estudiantes señalan que fue una dificultad tener dos docentes, ya que cada una tenía su metodología y su forma de explicar lo que confundía más que aportaba y esto se reflejaba en las notas. Se suma a lo anterior, la percepción de la Jefa de Carrera quien señala que las dos docentes tenían formas muy distintas y que era lo que los estudiantes no lograban articular.

Por otra parte, una docente menciona que tiene ventajas e inconvenientes, ventajas porque existen dos visiones que aportan desde su experiencia, pero el inconveniente es que los estudiantes lo utilizan para ponerlas en contradicción.

(...) lo que encontraba la profe Belén bueno la otra profesora lo encontraba mal (...) E5

(...) fue lo que yo levante en algún minuto o sea como le entendían a una profesora o como no le entendían a la otra (...) SS

Subcategoría: Evaluación de contenidos.

Un antecedente relevante es el que aportó una docente, quien señala que aprobaron estudiantes que se escondían detrás de otros, que se manejaban mal en diagnóstico, esto se generó, ya que había mucho trabajo grupal. Por consiguiente, en la práctica se evidenció esta falencia respecto a la dificultad de elaborar un diagnóstico.

Otro aporte de la docente señala que los estudiantes reconocen el diagnóstico por partes, entonces si se les solicita hacer un diagnóstico no lo saben hacer, el ideal es que el estudiante reconozca de distintas formas en que se plantee la información, pero no está la capacidad de abstracción en ellos, por lo tanto, se convierte en una dificultad.

(...) yo no le voy a pedir hacer un diagnóstico directamente le voy a decir encuentra los satisfactores y dime que tipo son, encuentra las necesidades no cubiertas les voy a pedir los elementos en el momento que alguien les va venir a evaluarlos y les va a decir hazme un diagnóstico integrado y ahí como se hace eso (...) BO

Los estudiantes señalan que las evaluaciones dependían de la docente que les corregía su trabajo, para una misma respuesta se observaban dos criterios, desde la percepción de los estudiantes esto no aporta, sino que los confunde.

(...) Lo que revisaban las profesoras habían cosas que estaban iguales pero no tenían la misma calificación. (...) E5

Categoría 2: Habilidades y actitudes de los estudiantes.

En relación a las habilidades y actitudes de los estudiantes, se puede observar que se reconocen dos aspectos que son relevantes habilidades y actitudes de los estudiantes. A continuación se describen las subcategorías.

Subcategoría: Habilidades de los estudiantes.

En relación a las habilidades, las docentes señalan que los estudiantes no tienen una asignatura previa de análisis de la realidad social, por lo que les resulta difícil comprender una realidad, menos interpretarla. Esto genera una dificultad con los diagnósticos que realizan, saben aplicar técnicas pero no saben qué hacer con la información que recogen.

(...) los estudiantes no tenían asignatura previa de análisis de la realidad social contemporánea (...) VG

También se visualiza desde el rol de docentes que los estudiantes carecen de habilidades blandas sienten desmotivación miedo, rabia, frustración, entre otros, que

no saben manejar, lo que les limita en el acceso a la información, en la capacidad para hacer propuestas y en la autonomía. Este ámbito es relevante, porque incide en como el estudiante enfrenta la práctica.

(...) como no sabe cómo enfrentar los limita mucho en el acceso a la información, en la capacidad para hacer propuestas en innovación en la búsqueda de información (...) VG

Los estudiantes por su parte señalan que no sabían cómo hacer un diagnóstico, esto puede estar relacionado con la poca valoración de los contenidos vistos en primero y también con no saber interpretar la información.

(...)En el momento en el que tuve que llevarlo a la práctica el diagnóstico, no sabía cómo iniciarlo no hallaba como armarlo (...) E3

Subcategoría: Actitudes de los estudiantes

En esta subcategoría los estudiantes y docente coinciden en señalar que les faltó mayor seguridad, es decir, confiar en sus capacidades.

(...) lo que más me faltó fue confiar en las capacidades que tenía, una mayor seguridad al momento de trabajar con las personas (...) E4

Además los docentes señalan, que los estudiantes no tienen tolerancia a la frustración, falta pro actividad, autonomía, curiosidad, no tienen hábito de lectura, por lo tanto, no van a las fuentes, se quedan con explicaciones del sentido común, reproducen lo que otros dicen no comprenden la información.

(...) y lo otro es que se quedan con explicaciones del sentido común no buscan donde estará el referente técnico teórico. (...) VG

Categoría 3: Relación contenidos asignatura Diagnóstico social con la Práctica Integrada I.

Subcategoría: Utilidad de los contenidos

En esta subcategoría los estudiantes señalan que los contenidos de la asignatura fueron muy útiles, para realizar la práctica, considerando la importancia de la intervención que se realiza y el aterrizarlo en un caso real.

(...) gracias a la práctica aprendí a hacer un diagnóstico porque antes nos daban los casos ficticio (...) El

En esta subcategoría una docente menciona, que los centros de práctica no están de acuerdo a los nuevos paradigmas a nivel teórico, han quedado 20 años atrás, el modelo que hay en los centros son los valores, la experiencia y la ética de los profesionales. Es muy difícil encontrar un profesional que tenga un modelo claro con el que trabaja. Los centros de práctica hablan de caso, grupo o comunidad, los estudiantes no conocen los niveles, ellos aprendieron a hacer diagnósticos integrados. Aquí se observa una incongruencia respecto de la formación académica de los estudiantes y los centros de práctica, donde los estudiantes se encuentran con otra realidad distinta a la que aprendieron, la idea es que ellos vayan empoderados a mostrar esta nueva forma de abordar el Trabajo Social, pero a la mayoría les cuesta y terminan adhiriendo a lo que se hace en los centros de práctica. Es importante mencionar que aquí se produce un disenso respecto de las docentes que dictaron la asignatura, ya que la otra docente menciona que los estudiantes van a práctica y se encuentran con nuevas estrategias metodológicas que no han conocido. Esto es importante de comentar, ya que puede producir disonancias en los estudiantes.

Según una docente, en los contenidos de diagnóstico solo algunos están conectados con la práctica los que tienen que ver con acciones colectivas. Así

también lo menciona la Jefa de Carrera, el énfasis comunitario que tiene el diagnóstico.

(...) los contenidos de diagnóstico social, solo algunos están conectados con la práctica, los que tienen que ver con acciones colectivas. (...) VG

(...) hay un énfasis más desde lo comunitario. (...)SS

Subcategoría: Malla curricular

Respecto a esta subcategoría, los estudiantes y una docente llegaron al consenso, que es necesario cambiar la asignatura de diagnóstico social de año en que se dicta, dejarlo en segundo porque en tercero se asiste a práctica, los motivos de los estudiantes se relacionan con la valoración y utilidad de la asignatura y la docente señalan que los estudiantes no tiene una base para diagnosticar. A esto se suma una opinión distinta, de la Jefa de Carrera, quien menciona que más que cambiar de semestre la asignatura se debe cautelar que es lo que se quiere levantar en diagnóstico.

(...) en primero no sé si será tan bueno que este ahí, por último segundo año primer semestre ahí uno tiene una mayor visión (...) E6

(...) diagnóstico en primero, es un suicidio, no hay malla de trabajo social que tenga diagnóstico en primero (...) BO

(...)Más que cambiar de semestre la asignatura debemos cautelar que es lo que queremos que se levante en diagnóstico, si es el énfasis comunitario o queremos que realmente los estudiantes logren mirar el abanico de diagnóstico (...) SS

Categoría 4: Emociones de los estudiantes.

Subcategoría: Emociones

En esta subcategoría una docente señala que las exigencias en primer año para los estudiantes fueron demasiadas, las evaluaciones no tenían estructura coherente

y además se sumaba los periodos de estrés para los estudiantes por no poder cumplir con todo.

(...) cada profesor les exigía las evaluaciones que quería no había una estructura de evaluaciones que fueran coherente para que los chiquillos no se saturaran. (...)
BO

En este aspecto los estudiantes señalan, que dentro de lo más valioso de la práctica se encuentra los vínculos que generaron con los usuarios.

*(...) comparto con todas mis compañeras en el sentido de la relación con los usuarios los vínculos que se crearon y creo que también lo más valioso de la experiencia de práctica fue la capacidad empática que pude desarrollar. (...)*E4

Por otra parte los estudiantes señalan haber sentido estrés, desmotivación, frustración, miedo, inseguridad, debido a las dificultades para elaborar el diagnóstico. Por lo tanto, esta dificultad influye en el estado emocional de los estudiantes y en su inserción en los centros de práctica.

(...) me sentí desmotivado y frustrado frente a no poder hacer el diagnóstico (...)
E7

(...) yo me sentí con el diagnóstico desesperada porque sentí que no sabía nada (...)
E5

1.5.2.1 Triangulación de datos

Respecto a este punto, la triangulación se realizará por método, a través de Entrevistas y Focus Group y por fuente, a través de Estudiantes, Docentes y Jefa de Carrera.

Tabla I-7 *Triangulación por método*

Categoría 1: Preparación académica de los estudiantes en la asignatura de diagnóstico social.

Técnica: Entrevista / Focus group

Informante: Docentes / estudiantes

Consensos: Los informantes, en esta categoría coinciden en señalar que se da énfasis a los diagnósticos comunitarios más que a otro tipo de diagnóstico. Otro consenso se refiere a que el diagnóstico se deja como una etapa previa a la intervención y no es considerada dentro de ésta.

Disensos: Los estudiantes señalan que dos docentes los confunde, porque la metodología es distinta, explican de manera distinta.

En cambio una de las docentes señala que es bueno que se diga lo contrario porque se tienen dos visiones.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla I- 8 *Triangulación por método*

Categoría 2: Habilidades y actitudes de los estudiantes.

Técnicas: Entrevista / Focus group

Informante: Docentes /estudiantes

Consensos: Los informantes coinciden en señalar que en la práctica faltó mayor seguridad de parte de los estudiantes.

Disensos: No hay evidencias

Fuente: Elaboración propia.

Tabla I-9 *Triangulación por fuente*

Categoría 3: Relación contenidos asignatura Diagnóstico social con la Práctica Integrada I.

Técnica: Entrevista

Informante Docente asignatura Diagnóstico Social / Docente asignatura Diagnóstico Social.

Consensos: No hay evidencias

Disensos: En esta categoría existe disenso de las opiniones de las docentes que dictaron la asignatura respecto, de las estrategias metodológicas, por una parte se menciona que los centros de práctica se quedaron en el pasado y por otra parte se menciona que los estudiantes no están preparados con las nuevas estrategias metodológicas que se presentan en los centros de práctica.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla I-10 *Triangulación por fuente*

<i>Categoría 3: Relación contenidos asignatura Diagnóstico social con la Práctica Integrada I.</i>	
Técnica : Entrevista	
Informantes Docente asignatura Diagnóstico Social/Jefa de Carrera.	
<i>Consensos:</i> No hay evidencias.	
<i>Disensos:</i> Respecto a la malla curricular se plantea por parte de las docentes de la asignatura de diagnóstico social que debería dictarse en segundo, no en primero y la Jefa de Carrera señala, más que cambiarla de semestre se debe cautelar que es lo que se quiere que se levante en diagnóstico.	
Fuente: Elaboración propia.	

Tabla I -11 *Triangulación por método*

<i>Categoría 3: Relación contenidos asignatura Diagnóstico social con la Práctica Integrada I.</i>	
Técnica: Focus Group	Informantes:Estudiantes
Técnica: Entrevista	Informante : Docente asignatura Diagnóstico Social
<i>Consensos:</i> Los informantes coinciden en que no debería estar en primero la asignatura diagnóstico social.	
<i>Disensos:</i> No hay evidencias	
Fuente: Elaboración propia.	

1.5.3 Consideraciones finales

De acuerdo a la recolección de información a través de las distintas técnicas empleadas, se obtuvo los siguientes hallazgos en el diagnóstico, los contenidos de la actividad curricular Diagnóstico Social se orienta más a acciones colectivas, el que corresponde a un nivel de la intervención, quedando el ámbito individual poco considerado. En este sentido, los estudiantes tienen mayor preparación en un tipo de diagnóstico, lo que constituye una dificultad, ya que cuando se integran a los centros de práctica trabajan mayoritariamente a nivel individual-familiar.

Otro hallazgo dice relación con una debilidad metodológica, relacionada con el diagnóstico, el cual se deja como una fase previa a la intervención, incluso es una asignatura, sin embargo, el diagnóstico es parte de la intervención. Para que los estudiantes lo integren en el proceso, debiera estar considerada como un módulo en la asignatura de Intervención.

Según los autores Ander- Egg y Aguilar (1995): “Todo diagnóstico representa una de las fases iniciales y fundamentales del proceso de intervención social que nunca está totalmente terminado, es un instrumento abierto”. (p.28).

Otro hallazgo detectado es que no se trabaja bien la interpretación y valoración de la información que se recoge en el diagnóstico, este aspecto es muy importante. Según los autores Ander-Egg y Aguilar (1995):“A partir de los datos del diagnóstico, se diseñan las operaciones y acciones que permiten enfrentar de manera permanente (con la mayor racionalidad y organización posible) los problemas y necesidades detectadas en el diagnóstico. (p.39).

Otro antecedente relevante informado por los estudiantes, señala que la asignatura de diagnóstico social fue muy práctica y poco teórico. Según la autora Domínguez,(s/f) “la práctica es un proceso de aprendizaje original, con una

identidad propia, un proceso complementario e integrador respecto al aprendizaje teórico”.(p.33). Los estudiantes requieren equilibrio en esta dicotomía, sino no logran comprender el proceso en la práctica.

Otro aspecto importante, se relaciona con la actitud de los estudiantes evidenciada en poca tolerancia a la frustración, falta de autonomía y pro actividad, mayor curiosidad, falta de lectura, búsqueda de fuentes bibliográficas, esto es complejo ya que repiten lo que otros dicen, sin sustento teórico.

Finalmente se encuentra la ubicación de la asignatura Diagnóstico Social en la malla curricular, una docente y estudiantes, mencionan que la asignatura debería dictarse en segundo año, ya que en primero, los estudiantes no valoran los contenidos y no cuentan con el lenguaje técnico para diagnosticar. No obstante, la Jefa de Carrera, no está de acuerdo, considera que más que cambiar de semestre la asignatura, hay que ver que es lo que se quiere lograr.

De acuerdo al Proyecto Educativo Institucional PEI de la UCSC, se establecen tres criterios orientadores en lo que concierne a las características de la organización curricular, los cuales son:

- Pertinencia: relación orgánica entre el currículum, el PEI y las exigencias del entorno.
- Coherencia: lógica relación de las distintas áreas del currículum las que deberán estar equilibradas, secuenciadas e integradas entre sí.
- Flexibilidad: posibilidad que otorga el currículum para favorecer su periódica adecuación, la movilidad y autonomía estudiantil, el avance curricular y el reconocimiento de estudios.

De acuerdo a estos criterios, es posible sugerir la pertinencia, coherencia y flexibilidad para adecuar la organización curricular de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

CAPITULO II DISEÑO DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

2.1 Propuesta de intervención.

La propuesta de intervención, se orientó a apoyar a las docentes de la actividad curricular Diagnóstico Social, a través de la estrategia activa Método de caso, para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, especialmente respecto a los diagnósticos socio – familiares. La estrategia activa, se implementó en las evaluaciones sumativas, a través del análisis de situaciones reales que pueden evidenciar en las prácticas profesionales, considerando como elementos centrales la articulación teoría práctica, motivación en los estudiantes, interpretación de la realidad y conectar con el ejercicio de la profesión. Así mismo, se consideraron los modelos a los que se adscribe la carrera Sistémico, Socio.-crítico y Humanista.

2.1.1 Líneas de Intervención

En atención a los antecedentes expuestos, referidos al resultado del diagnóstico y los antecedentes bibliográficos, se puede mencionar que la línea de intervención que se trabajó en el plan de intervención, consistió en:

- Implementar, en conjunto con las docentes, una estrategia activa Método de caso, que permitiera fortalecer la aplicación de los contenidos del diagnóstico social principalmente individual familiar.

2.1.2 Justificación del plan de Intervención

Conforme a los antecedentes descritos en el diagnóstico, se detectó que existe un porcentaje significativo de estudiantes que presentan dificultad para elaborar el diagnóstico social principalmente individual –familiar.

Para contribuir a mejorar este aprendizaje, se aportó a la actividad curricular de Diagnóstico Social, implementando una intervención pedagógica basada en la estrategia activa Método de Caso, Correa (2001) la define como:

La descripción narrativa de una determinada situación, incidente o suceso de la vida real, que hace un grupo de personas que evalúan una o más decisiones, para lo cual se requiere que estas personas no interpreten la situación, sino que la tomen como se la presenta.(p. 1).

Concretándose a través del relato escrito de situaciones reales del ámbito individual familiar, las que fueron analizadas por los estudiantes, en dos evaluaciones sumativas relacionadas con los modelos Sistémico, Socio - crítico y Humanista, intencionando la articulación teoría-práctica, motivación con el diagnóstico Social, interpretación de la realidad y conexión con el ejercicio de la profesión.

Esta estrategia didáctica ofrece a los estudiantes la oportunidad de relacionar los conocimientos teóricos y/o técnicos de la asignatura en situaciones de aplicación práctica.

2.2 Presentación de los objetivos de intervención

A continuación se plantean el objetivo general y los objetivos específicos de la intervención pedagógica.

Objetivo General

Innovar en la estrategia de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, mediante el uso del Método de Caso, en la actividad curricular Diagnóstico Social.

Objetivos Específicos

1. Articular con docentes de la actividad curricular Diagnóstico Social, la implementación de la estrategia Método de caso .
2. Implementar una estrategia activa, a través del Método de caso, para fortalecer la aplicación de los contenidos del Diagnóstico Social.
3. Identificar mejoras de la aplicación de la estrategia Método de caso, en la actividad curricular de Diagnóstico Social.

A continuación, se presenta un marco lógico que muestra la información ordenada de cómo se concretarán los objetivos, a través de actividades que se medirán con indicadores y metas, recursos que se requieren y plazos estipulados. Se presenta además una columna con el desarrollo de cada actividad.

Tabla II – 1 *Plan de intervención*

OBJETIVO GENERAL: Innovar en la estrategia de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, mediante el uso del Método de Caso, en la actividad curricular Diagnóstico Social.

OBJETIVO ESPECÍFICO N°1: Articular con docentes de la actividad curricular Diagnóstico Social, la implementación de la estrategia Método de caso.

ACTIVIDADES	INDICADOR	META	RECURSOS	PLAZO	Desarrollo de la actividad
Constitución de un equipo con docentes de la asignatura Diagnóstico Social.	N° de Integrantes / Cantidad total de integrantes	Cumplimiento 100% a Julio 2017.	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de reuniones • Data • Proyector • Computador • Pizarra • Plumón 	Julio 2017	<p>Con fecha 24 de Julio 2017, se realizó reunión con las docentes de la asignatura, con el fin de constituir el equipo para realizar la intervención. Se da a conocer el Proyecto de intervención en detalle con los antecedentes del diagnóstico. Al finalizar se fija fecha para la próxima reunión 28 de Julio 2017, donde se revisará el programa y Syllabus de la asignatura</p> <p>Responsable: Profesora tesista.</p>
Revisión del programa asignatura Diagnóstico Social, para seleccionar las unidades temáticas en que se aportará.	N° Unidades temáticas / Cantidad total Unidades temáticas.	Cumplimiento 100% a Julio 2017.	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de la asignatura • Sala de reuniones • Data • Telón 	Julio 2017	<p>Con fecha 28 de Julio 2017, se realiza reunión con docentes de la asignatura, se revisan contenidos del programa, como se han dictado en años anteriores respecto al orden y metodología con la que se enseñaban. Es así como, se replantea el orden de los contenidos respecto a modelos a</p>

Seleccionar en qué módulos se ejecutará la estrategia activa, dentro de la secuencia didáctica del Syllabus.

N° de módulos elegidos / Cantidad total de módulos.

06
Módulos

- Sala de reuniones.
- Data
- Proyector
- Computador
- Pizarra
- Plumón
- Documento Syllabus

Julio
2017

considerar quedando Modelo Sistémico, Socio-crítico y Humanista. Al final del semestre, la Evaluación Integrada considerará los tres modelos.

Responsable: Profesora tesista.

En la misma reunión del 28 de Julio se revisa Syllabus, con el fin de ajustarlo considerando el proyecto de intervención de Magister.

Se revisan las rúbricas con la que se evalúa el modelo Sistémico, Socio crítico y Humanista, con el fin de evaluar las características que debe tener el caso a analizar.

Responsable: Profesora tesista.

EVALUACIÓN: Se respetarán plazos e indicadores acordados.

OBJETIVO GENERAL: Innovar en la estrategia de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, mediante el uso del Método de Caso, en la actividad curricular Diagnóstico Social.

OBJETIVO ESPECÍFICO N°2: Implementar una estrategia activa, a través del Método de caso, para fortalecer la aplicación de los contenidos del Diagnóstico Social.

ACTIVIDADES	INDICADOR	META	RECURSOS	PLAZO	DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES
Selección de situaciones sociales contextualizadas, que se presentaron en los centros de práctica el año 2016.	N° de situaciones seleccionadas.	06 Situaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de reuniones • Informes Prácticas integradas 2016 • Computador • Pizarrón • Plumón 	Agosto 2017	Para dar cumplimiento a esta actividad, se revisaron los informes de Práctica, no obstante, no cumplían con los aspectos de contenido que requería el caso a analizar, por lo tanto, se decide buscar un informe pericial para la intervención. Para este efecto se aportó con dos casos. Responsable: Profesora tesista.
Diseño de estrategia activa Método de caso.	N° planificaciones.	3 planificaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de reuniones • Lista de estudiantes 	Agosto 2017	Con fecha 18 de Agosto de 2017, se realiza reunión con docentes, con quienes se revisa el caso para la

- Data
- Telón
- Computador
- Pizarrón
- Plumón

evaluación, el que cumplió con los aspectos requeridos por la rúbrica.

En esta misma instancia, se hace reflexión respecto a los desafíos comprometidos en el plan de Mejoramiento de la carrera de Trabajo Social, como la necesidad de unificar criterios y estrategias pedagógicas, fortalecimiento de la docencia, actualización disciplinar y la integración de docentes de jornada parcial.

En la práctica integrada los estudiantes requieren aplicar instrumentos y técnicas para recoger información y levantar un diagnóstico que les permita, luego, implementar una práctica social integrada.

Las técnicas e instrumentos que los estudiantes van adquiriendo en la formación disciplinar, están dispersas y repartidas en diferentes fuentes de información como internet o libros, o son construidos por los propios docentes en el proceso de enseñanza.

En este sentido, se visualiza la necesidad de contar con un *Manual de técnicas e instrumentos de diagnóstico social*, que recoge

tanto los recursos más actualizados de trabajo coherente con los modelos de intervención a los cuales la carrera ha adscrito para realizar diagnósticos sociales favoreciendo la articulación entre la teoría y práctica, como los diversos instrumentos que han

Implementación de N° Horas directas
estrategia activa Método de en aula.
caso.

06

- Sala de reuniones
- Lista de estudiantes
- Data
- Telón
- Computador
- Pizarrón
- Plumón

Septiembre
Octubre
Noviembre
2017

construido las docentes en estos últimos años desde la implementación del nuevo plan de la carrera (4 años).

Las docentes determinan hacer este Manual, a través de la postulación a un FAD (Fondo Apoyo a la Docencia).

Responsable: Profesora tesista.

Respecto a la primera intervención, debido a una descoordinación con las docentes, no fue posible aportar un caso.

Con relación a la segunda intervención, se realizó en aula, el 18 de octubre, modalidad grupal, la evaluación fue del modelo Sistémico y Socio-crítico. Se adjunta ficha de la intervención N°1. (Anexo N°4).

Evaluación de la estrategia activa Método de caso. N° de Instrumentos.

35

- Sala de Clases
- Lista de estudiantes
- Instrumentos impresos
- Data
- Telón
- Computador
- Pizarrón
- Plumón

Noviembre 2017

Finalmente la tercera intervención, se realizó en la semana del 06 al 12 de noviembre la evaluación fue en dupla y se utilizó la plataforma EVA. Se adjunta ficha de intervención N°2. (Anexo N°5).

Responsable: Profesor tesista.

Con fecha 30 de Noviembre 2017, se realiza evaluación, mediante una Escala Likert (Anexo N°6) considerando cuatro preguntas que fueron enviadas a los estudiantes, vía Google Forms. La evaluación fue contestada por 25 estudiantes de un total de 35 correspondiente al 71,4 %.

Responsable: Profesora tesista.

EVALUACIÓN: Aplicación Escala Likert.

OBJETIVO GENERAL: Innovar en la estrategia de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, mediante el uso del Método de Caso, en la actividad curricular Diagnóstico Social.

OBJETIVO ESPECÍFICO N°3: Identificar mejoras de la aplicación de la estrategia Método de caso, en la actividad curricular Diagnóstico Social.

ACTIVIDADES	INDICADOR	META	RECURSOS	PLAZO	DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES
Evaluación de las docentes de la asignatura.	N ° Entrevistas. de la	2	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de reuniones. • Data • Proyector • Computador • Pizarra • Plumón 	Diciembre 2017	Con fecha 28 de Diciembre de 2017, se realizó Evaluación Cualitativa (Anexo N°7) de la intervención, a las docentes de la actividad curricular Diagnóstico Social. Responsable: Profesora tesista.

EVALUACIÓN: Evaluación cualitativa de la intervención.

Fuente:Elaboración propia

2.3 Estrategias de evaluación del plan de intervención.

Como estrategias evaluativas de la intervención pedagógica, se elaboraron una Escala tipo Likert aplicada a estudiantes y una Evaluación cualitativa de la intervención aplicada a docentes.


Respecto a la definición de escala Likert, se deben señalar dos conceptos previos. El primero corresponde a *escala*, definida como tipo de instrumento de medición en la cual se puede hacer una disposición de cosas distintas, pero con un aspecto común. (Sierra Bravo, R. 1992, citado en Bozal, 2006, p.83). El segundo a las *actitudes* definidas como aquellas formas de pensar, de sentir o de comportarse hacia a una idea, un objeto, persona o grupo de semejantes. (McConell, 1978, citado en Bozal, 2006, p.82).

Por consiguiente, la Escala tipo Likert, consiste en un cuestionario compuesto por una serie de ítems que tratan de reflejar los diferentes aspectos de un objeto (de esta actitud) hacia los que cabe tener una posición diferente. (Bozal, 2006, p. 84).

En la evaluación, el propósito de la escala tipo Likert, es medir la percepción de los estudiantes respecto de la intervención pedagógica consistente en la aplicación del Método de Caso.

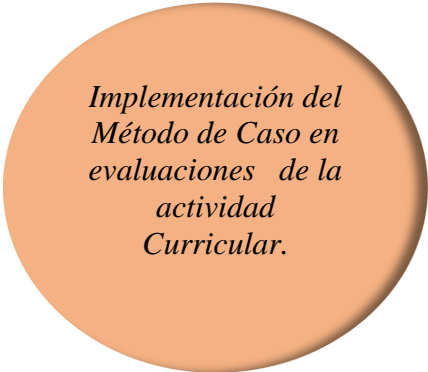
Respecto a la Evaluación cualitativa de la intervención, el objetivo es conocer la percepción de las docentes responsables de la asignatura Diagnóstico Social, respecto de la intervención .

Diseño y etapas del Plan de Intervención



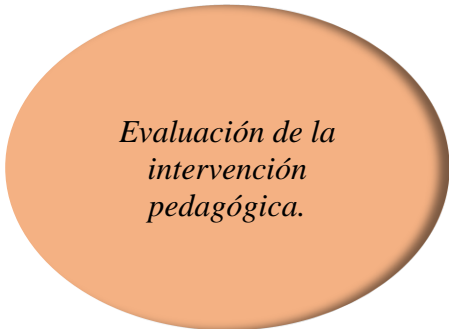
*Intervención
pedagógica Método
de Caso.*

Revisión de material bibliográfico en relación al método de caso.
Revisión de casos pertinentes para el aprendizaje de los estudiantes.
Reuniones con docentes de la Actividad Curricular Diagnóstico Social.



*Implementación del
Método de Caso en
evaluaciones de la
actividad
Curricular.*

La intervención consistió en el aporte de dos casos que se utilizaron en dos Evaluaciones sumativas correspondientes a los enfoques Sistémico, Socio crítico y Humanista. Las modalidades empleadas en las evaluaciones fueron: la primera grupal en aula y la segunda en dupla vía plataforma digital.



*Evaluación de la
intervención
pedagógica.*

Se evalúa la intervención a través de la aplicación de una Escala Likert a los estudiantes y una evaluación cualitativa a las docentes.

CAPÍTULO III RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

En este capítulo se presentan los resultados del impacto de la intervención pedagógica mediante el uso del Método de caso, en estudiantes de Trabajo Social que cursan primer año, en la UCSC.

3.1 Caracterización de los participantes

Los participantes fueron 35 estudiantes correspondientes a la sección N°1 de la actividad curricular Diagnóstico Social dictada en primer año carrera Trabajo Social.

La intervención pedagógica se implementó en dos evaluaciones sumativas lo que aseguró que todos los estudiantes de la sección accedieran, realizadas entre los meses de Septiembre a Noviembre de 2017.

3.2 Análisis de los resultados

Se utilizaron diferentes herramientas de recogida de datos tanto en aspectos cualitativos como cuantitativos, es por esta razón que se utilizó un método mixto de recogida de datos y se presentan integradamente en este apartado.

Posterior a la intervención, se utilizó una Evaluación cualitativa aplicada a las docentes de la asignatura Diagnóstico Social, con el fin de captar la opinión respecto a la intervención realizada.

En lo que se refiere al aspecto cuantitativo se realizó una Escala Likert, la que fue contestada por 25 estudiantes de un total de 35, lo que corresponde a un 71,4 %.

3.3 Resultados cuantitativos de la Escala Likert

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la aplicación de la evaluación realizada, a través de una Escala tipo Likert, a los estudiantes que participaron de la intervención pedagógica. Cabe mencionar, que contestaron 25 estudiantes de 35 que consideraba la sección N°1, lo que equivale a un 71,4% del total. La aplicación fue a través de Google Forms.

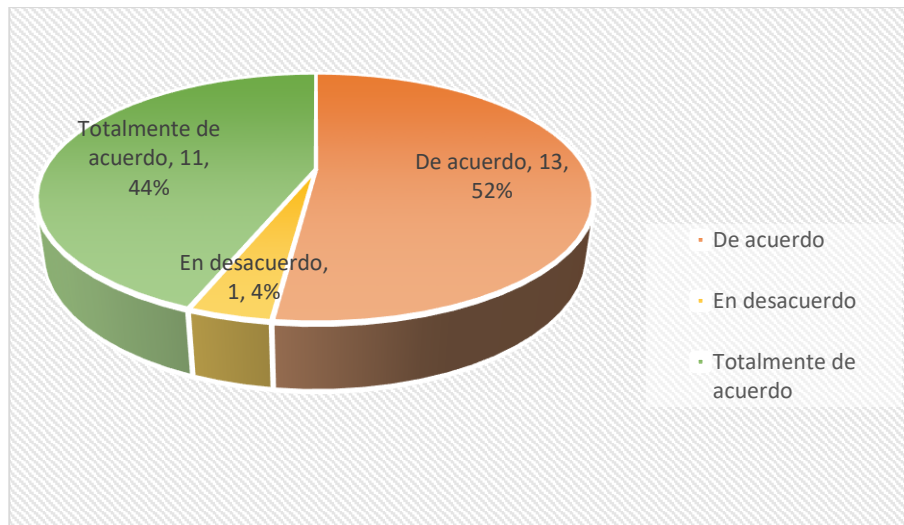
El instrumento consideró cuatro preguntas, con alternativas de respuesta desde Totalmente de acuerdo(4) hasta Total desacuerdo(1).

Tabla III-1 *Instrumento de evaluación a estudiantes Escala Likert*

En qué grado, consideras que las evaluaciones realizadas con análisis de caso...	Totalmente de acuerdo (4)	De acuerdo (3)	En desacuerdo (2)	En total desacuerdo (1)
1.-Te ayudaron a articular la teoría y la práctica.				
2.-Te ayudaron a interpretar la realidad.				
3.-Te ayudaron a motivar con el diagnóstico social.				
4.-Te ayudaron a conectar con el ejercicio de la profesión.				

Fuente: Elaboración propia.

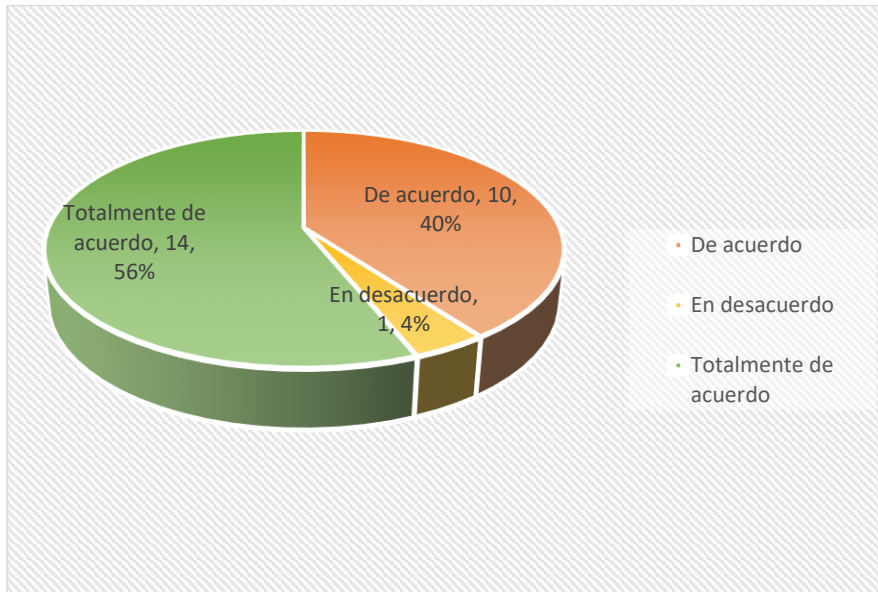
Ilustración 3-1 *Muestra resultado pregunta 1*



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los resultados de la pregunta N°1, el gráfico muestra que el 52% de los estudiantes contesta de acuerdo, mientras que el 44% está totalmente de acuerdo, lo que equivale a que un 96% de los estudiantes (24) realizan una valoración positiva del método de caso en la articulación teoría práctica. Sólo 1 estudiante contesta en desacuerdo, lo que representa el 4%, se desconoce fundamento.

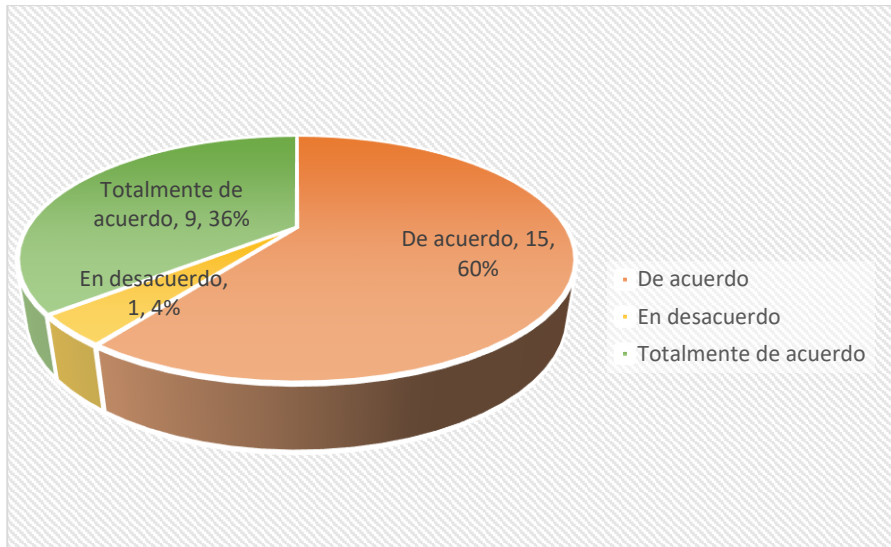
Ilustración 3-2 *Muestra resultado pregunta 2*



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los resultados de la pregunta N°2, el gráfico muestra que el 56% de los estudiantes contestó totalmente de acuerdo, mientras que el 40% está de acuerdo, lo que equivale a que un 96% de los estudiantes (24) realizan una valoración positiva del método de caso respecto a interpretar la realidad. Sólo 1 estudiante contesta en desacuerdo, lo que representa el 4%, se desconoce fundamento.

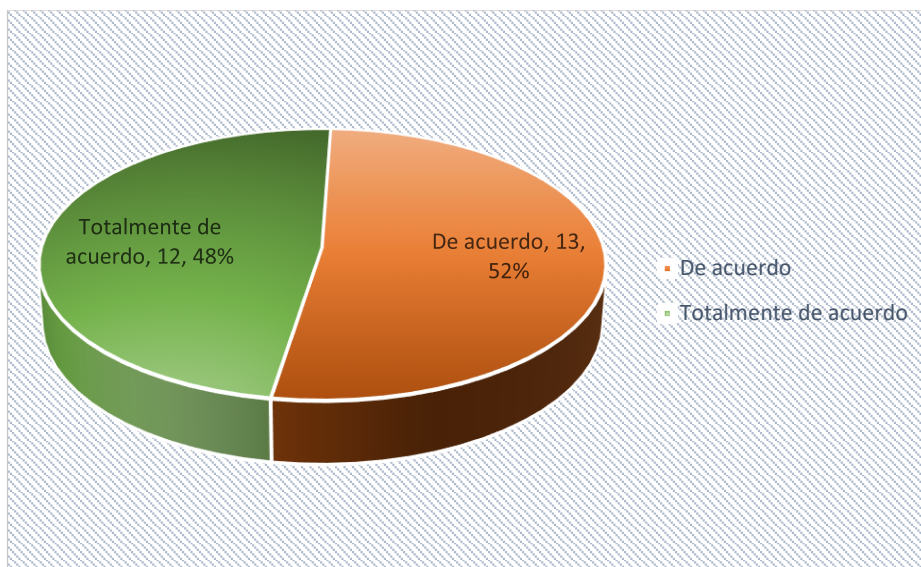
Ilustración 3-3 *Muestra resultado pregunta 3*



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los resultados de la pregunta N°3, el gráfico muestra que el 60% de los estudiantes contestó de acuerdo, mientras que el 36% está totalmente de acuerdo, lo que equivale a que un 96% de los estudiantes (24) realizan una valoración positiva del método de caso respecto a motivar con el diagnóstico social. Sólo 1 estudiante contesta en desacuerdo, lo que representa el 4%, se desconoce fundamento.

Ilustración 3-4 Muestra resultado pregunta 4



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los resultados de la pregunta N°4, el gráfico muestra que el 52% de los estudiantes contestó de acuerdo, mientras que el 48% está totalmente de acuerdo, lo que equivale a que el 100% de los estudiantes (25) realizan una valoración positiva del método de caso respecto a conectar con el ejercicio de la profesión.

De acuerdo a los resultados obtenidos se observa que la intervención pedagógica aplicada a través del Método de Caso, presentó tendencia a una valoración favorable por parte de los estudiantes. Aspecto relacionado con el objetivo general de “Innovar en la estrategia de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, mediante el uso del Método de Caso, en la actividad curricular de Diagnóstico Social”, lo cual de acuerdo a lo planteado por los estudiantes fue una estrategia pedagógica innovadora que apoyó el desarrollo de aprendizajes.

Al observar las respuestas desde la perspectiva de los objetivos específicos planteados, se evidencia que tanto el objetivo uno “Organizar con docentes de la actividad curricular de Diagnóstico Social la implementación de la estrategia

Método de caso”, como el objetivo dos relacionado con “Implementar una estrategia activa, a través del Método de caso para fortalecer la aplicación de los contenidos de la asignatura de Diagnóstico Social”, se alcanzaron según la perspectiva de los estudiantes que participaron de la intervención y aún más el primer punto se desarrolló de un modo inesperado a través de un Proyecto de Mejoramiento a la Docencia (FAD-UCSC), que se encuentran implementando de la mano de la ejecutante principal de esta intervención.

Respecto al objetivo específico tres “Identificar mejoras de la aplicación de la estrategia Método de caso, en la actividad curricular de Diagnóstico Social”. Se identifica que, como lo expresa una de las docentes entrevistadas para evaluar la intervención, la motivación y posibilidad de trabajar con herramientas más cercanas a la realidad son elementos que indiscutiblemente mejoran los aprendizajes de los estudiantes, según se expresa en la siguiente cita:

“creo que fue mucho más motivante porque fue muy concreto, fue más motivante que el año anterior”, “creo que lo que han encontrado es una forma más realista más concreta de encuentro con la profesión, creo que efectivamente si les familiariza con ciertos elementos concretos y realistas”, “el hecho de haber insistido en incorporar esta mirada más familiar era necesario”.

En consecuencia, intencionar acciones pedagógicas en esta línea serán de gran relevancia para la mejora de la docencia universitaria.

CONCLUSIONES

4.1 Contrastación de resultados con los objetivos de intervención

La intervención realizada a estudiantes de primer año de la carrera de Trabajo Social de la UCSC, focalizado en una intervención pedagógica basada en el Método de Caso, demostró tener un cambio sobre el problema diagnosticado. Se debe indicar que los estudiantes valoraron este aporte como lo demostró la evaluación cuantitativa realizada posteriormente. En consecuencia, el objetivo general de “Innovar en la estrategia de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, mediante el uso del Método de Caso, en la actividad curricular de Diagnóstico Social”, fue cabalmente abordado en tanto se realizó una innovación adaptando la propuesta incluso a los cambios propios de la docencia universitaria.

Como resultado de la intervención, se justifica continuar desarrollando estrategias innovadoras y activas como el Método de caso en asignaturas de la carrera de Trabajo Social, en tanto como Reynolds (1990:20) lo ha explicado, existen cinco razones fundamentales que avalan la eficacia del método del caso:

- 1) Los estudiantes desarrollan mejor sus capacidades mentales evaluando situaciones reales y aplicando conceptos que aprendiendo esos mismos conceptos simplemente a partir de ejemplos teóricos.
- 2) Los alumnos estarán mejor preparados para el desarrollo de su actividad profesional que aquellos que hayan aprendido fórmulas teóricas con poca práctica.
- 3) Las ideas y conceptos se asimilan mejor cuando se analizan en situaciones que han surgido de la realidad.
- 4) El trabajo en grupo y la interacción con otros estudiantes constituyen una preparación eficaz en los aspectos humanos de gestión.
- 5) Los alumnos dedican voluntariamente más tiempo a trabajar ya que consideran más interesante trabajar con casos que las lecciones puramente teóricas.

Además de lo anterior y relacionado con el objetivo específico de “Organizar con docentes de la actividad curricular de Diagnóstico Social la

implementación de la estrategia Método de caso”, se avanzó aún más de lo propuesto y demostró la necesidad de que todos los profesores busquen realizar docencia considerando elementos mínimos comunes, los cuales se materializaron en un FAD adjudicado para implementar el año 2018, este consiste en elaborar un Manual de técnicas e instrumentos de diagnóstico social, que recoja tanto los recursos más actualizados de trabajo coherentes con los modelos de intervención a los cuales la carrera ha adscrito para realizar diagnósticos sociales, favoreciendo la articulación entre teoría y práctica, como los diversos instrumentos que han construido las docentes en estos últimos años desde la implementación del nuevo plan de la carrera.

La línea seleccionada, recursos de aprendizaje, se orienta a la mejora del proceso enseñanza – aprendizaje centrado en el estudiante, favoreciendo su aprendizaje activo, pues les permitirá discriminar con mayor precisión, técnicas e instrumentos de diagnóstico acordes a los modelos utilizados. Por otro lado, se constituiría en una herramienta útil para los docentes de la carrera de Trabajo Social y especialmente para los docentes Supervisores de Práctica, con quienes se viene desarrollando desde hace algunos años un proceso de transferencia de esta nueva forma de entender la intervención social, como un proceso integrado y orientado por modelos teóricos prácticos centrados en las personas.

Los elementos anteriores dan valor a la intervención realizada, en tanto, no fue un proceso aislado dentro de una carrera de pregrado si no que demostró la necesidad de continuar generando mejoras a la docencia universitaria a través de la articulación teoría –práctica por medio de estrategias como pueden ser Método de Casos que en esta intervención demostraron tener alta relevancia para mejorar la apreciación de los estudiantes respecto a su aprendizaje.

4.2 Reflexión y proyecciones de la intervención

Como resultado de la intervención pedagógica se pueden realizar las siguientes reflexiones y sugerencias:

El Método de caso es posible aplicar en estudiantes de primer año o en pregrado, destacándose la articulación teoría práctica, conexión de los estudiantes con la realidad y con el ejercicio de la profesión. Así como también, activando la motivación, aspecto relevante para propiciar el aprendizaje. En este sentido, es posible señalar que se deben buscar estrategias activas motivadoras para el aprendizaje de los estudiantes. Para ilustrar mejor esta idea, los autores Andreu, González, Labrador, Quintanilla y Ruiz (2004) plantean:

“El empleo del método del caso como medio pedagógico se justifica gracias a la idea de que los estudiantes, tanto de forma individual como en grupo, aprenden mejor porque aceptan más responsabilidad en el desarrollo de la discusión y se acercan a la realidad de su futuro profesional; se trata de un método activo que exige una participación constante del estudiante y cuyo éxito depende fundamentalmente de la competencia del docente en su utilización”. (p.3).

En consecuencia, una de las proyecciones de la intervención es utilizar estrategias activas para incentivar el aprendizaje de los estudiantes en el aula.

Sumado a lo anterior, otra proyección de la intervención es la implementación del FAD, lo que generará un Manual de técnicas e instrumentos de diagnóstico social, que recoja tanto los recursos más actualizados de trabajo coherentes con los modelos de intervención a los cuales la carrera ha adscrito para realizar diagnósticos sociales, favoreciendo la articulación entre teoría y práctica, como los diversos instrumentos que han construido las docentes en estos últimos años desde la implementación del nuevo plan de la carrera.

4.3 Limitaciones de la intervención

Otro aspecto importante de la intervención pedagógica realizada, fueron las limitaciones, considerándose las siguientes:

Implementación de la intervención en una sección, lo que restringe el resultado final de la misma.

Malla curricular, la actividad curricular de Diagnóstico Social, se dicta en primer año y la Práctica Integrada I en tercero, por lo tanto, el estudiante tiene un desfase de año para aplicar los contenidos, en el contexto de la práctica.

Finalmente, considerando mejoras a partir de la intervención pedagógica, se sugiere incorporar de manera más periódica estrategias centradas en el saber hacer, ya que este aspecto es fundamental para incentivar el aprendizaje en los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas

- Ander – Egg E, Aguilar M.J.(1995).*Diagnóstico social*. Buenos Aires, República de Argentina: LUMEN.
- Andreu, M^a Á. González, J.A. Labrador, M^a J. Quintanilla, I. & Ruiz, T.(2004). *Método de Caso. Ficha descriptiva y de necesidades*. Valencia.
- Avilés, R. M. H. (2008). *Identificación de variables que influyen en los estilos de Aebli (2002). 12 Formas Básicas De Enseñar. Una Didáctica Basada En La Filosofía*. Madrid: Narcea.
- Alonso, J. (2001). *Motivación y estrategias de aprendizaje: Principios para su mejora en alumnos universitarios. Didáctica Universitaria*. Madrid. La Muralla aprendizaje. Claves para conocer cómo aprenden los estudiantes. *Journal of Learning Styles*, 1(1).
- Alonso, J. (1991). *Motivación y Compresión. Marina Míguez Palermo*. Disponible http://www.wikilearning.com/motivar_en_la_universidad_motivacion_y_rendimiento_acad&eacwkccp-19380-3.
- Arancibia, V. Herrera, P. Strasser, K. (1997).*Manual de Psicología Educacional*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Beltrán Llera, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Barca Lozano, Alfonso; Peralbo Uzquiano, Manuel; Brenlla Blanco, Juan Carlos; (2004). *Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA*. *Psicothema*. 94-103.
- Bruner, J. (1972). *El Proceso de educación*, México: Ed.

- Bozal, M.G.(2006). “*Escala mixta Likert – Thurstone*”. Anduli: Revista andaluza de ciencias sociales,(5), 81-96. s. I., s.e.
- Claro, M. (2010). *Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes: estado del arte*.
- Carbonero, Miguel Ángel; Martín-Antón, Luis Jorge; Román, José María; Reoyo, Natalia; (2010). *Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima de aula estrategias de aprendizaje de su alumnado*. Revista Iberoamericana de Psicología y Salud.
- Cid Cid, S. (2008). *El uso de estrategias de aprendizaje y su correlación con la motivación de logro en los estudiantes*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(3).
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1997). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Campanario, J. M., & Otero, J. (2000). *Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de Ciencias*. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 18(2), 155-169.
- De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 109-14.
- Díaz-Barriga, A (2014)"*Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias*", en *perfiles educativos*. México, Vol. XXXVI, NÚM. 143, 3A. ÉPOCA, PP. 142-162.

- Díaz, F. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Recuperado de la URL:<http://mapas.eafit.edu.co/rid=1K28441NZ-1W3H2N919H/Estrategias%20docentes%20para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Díaz, E. (2012). *Estilos de aprendizaje*. Revista REIDOS. (5). Consultado el 08 de julio, 2017.
- Frade, L.(2009).*Desarrollo de competencias en educación básica*. México D.F: Perseo.
- Garbanzo, M., Vargas, G. M. (2007). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública*. Educación.
- González, C. (2010). *El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria*. *Calidad en la educación*, (33).
- Garello, M. V., & Rinaudo, M. C. (2012). *Rasgos del contexto para la promoción del desarrollo académico y la creatividad*. *Estudio de diseño con estudiantes universitarios*.
- González-Torres, M. C. (2003). *Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales*.
- García Retana, José Ángel, *Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" [en línea] 2011, 11 (Septiembre-Diciembre): [Fecha de consulta: 7 de abril de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>> ISSN
- Hernández R, Fernández C, Baptista M. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.:McGraw-Hill.
- Ibáñez, N. (2002). *Las emociones en el aula*. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), (28), 31-45.

- López, J. A. (2009). *La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos*. *Revista Electrónica Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-14.
- Latorre y Seco (2013). *Metodología. Estrategias y técnicas metodológicas*. Lima, Perú. ISBN N°978-9972-9739-6-3
- Landazábal, M.G. (2002). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil, juego, conducta pro social, y creatividad*. s.i., Ed.Pirámide.
- Monereo, y JL Pozo. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, 245-260.
- Monereo, C. (1997). *Las Estrategias de Aprendizaje. Como Incorporarlas a la Práctica Educativa*. Barcelona: Edebe.
- Meece, J. L. (1991). *The classroom context and students' motivational goals*. *Advances in motivation and achievement*, 7, 261-285
- Moreno, E. M. O. (2013). *Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES*. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 429.
- Novak, J. D., Gowin, D. B., & Otero, J. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ortiz, N. M. B. (2011). *Investigación cualitativa: miradas desde el trabajo social*.
- OECD, 2009. *Education and the economy in a changing society*. Paris: OECD.
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H., & Luque, M. L. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson Prentice Hall.

- Quinquer, D. (2004). *Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación*. Íber, 40, 7-22
- Rojas Bonilla, G. F. (2011). *Uso adecuado de estrategias metodológicas en el aula*.
- Román y Diez (2003). *Aprendizaje y Currículo*. Lima: Novedades Educativas.
- Romero Agudelo, L. N., Salinas Urbina, V., & Mortera Gutiérrez, F. J. (2010). *Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual*. *Apertura*, 2(1).
- Rojas Bonilla, G. (2014). *Uso adecuado de estrategias metodológicas en el aula*. *Investigación Educativa*, 15(27), 181 - 188. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/6475/5693>
- Reynolds, J.I. (1990). *El método de caso y la formación en gestión. Guía práctica*. Valencia: Instituto de la Pequeña y Mediana Industria Valenciana.
- Schwartzman, S. (2001). *El futuro de la educación en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, UNESCO-Santiago.
- Torres, E. O., & Pupo, E. A. (2005). *Los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y sus implicaciones didácticas en la educación superior*. *Pedagogía Universitaria*, 10(5).
- Truffello y Pérez (1998). *Diseño y Evaluación de Actividades Instruccionales Conducentes a las Estrategias de Aprendizaje Elaborativa y Profunda*. *Revista Enfoques Educativos*.
- Universidad Católica de la Santísima Concepción.(2017-2021). *Plan de Desarrollo Estratégico*.

Universidad Católica de la Santísima Concepción.(2014). *Proyecto Curricular carrera Trabajo Social*.

Universidad Viña del Mar. (2015). *Manual de Innovación y evaluación*.

Vega, M. J. (2014). *Lo que necesita un buen estudiante*. Vida Científica Boletín de la Escuela Preparatoria No. 4, 2(4).

Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2006). *Algunas claves para comprender la motivación académica*. INFOCOP. Revista de Psicología, 28, 19-23.

Vieytes, R (2004). *La recolección de los datos en la investigación cualitativa. Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: Epistemología y técnicas*. México:Mc . Graw Hill.

Woolfolk, A. (2010).*Psicología Educativa*. México: Editorial Pearson Educación.

Zabalza, M. (2003). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zambrano-Ojeda, E., Rivera-Cisneros, A., Fernández-Candama, F. y González-Sanjuán, R. (2014). *La práctica pedagógica constructiva: el método de caso. Memorias*, 12(22), 81-92. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/me.v12i22.873>

ANEXOS

ANEXO N°1

GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

OBJETIVO Conocer la percepción de la Jefa de Carrera de Trabajo Social de UCSC, respecto a la relación contenidos teóricos y prácticos, considerados en la asignatura de Diagnóstico Social.	RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA ASIGNATURA DE DIAGNÓSTICO SOCIAL		
	TEMAS (CATEGORÍAS)	SUBTEMAS (SUBCATEGORÍAS)	PREGUNTAS ASOCIADAS
	CONTENIDOS.	CONTENIDOS PERTINENTES A LA PRÁCTICA.	<p>Considera que los estudiantes están preparados desde los conocimientos teóricos para enfrentar la Práctica Integrada I.</p> <p>Considera que en la asignatura de Diagnóstico Social, se conecta la teoría con la Práctica, según antecedentes que maneja desde su cargo.</p>
PRÁCTICA.	ACCIONES DE MEJORA.	<p>Si hubiese que mejorar preparación académica de los estudiantes para enfrentar la práctica Integrada I. ¿Qué sugiere?.</p>	

ANEXO N °2

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

OBJETIVO Conocer la percepción de la docente responsable de la asignatura de Diagnóstico Social, respecto de la relación contenidos teóricos y prácticos, considerados en la asignatura.	RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA ASIGNATURA DE DIAGNÓSTICO SOCIAL		
	TEMAS (CATEGORÍAS)	SUBTEMAS (SUBCATEGORÍAS)	PREGUNTAS ASOCIADAS
	CONTENIDOS.	PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS.	¿Qué tipo de contenidos se enseñan en la asignatura de Diagnóstico Social? Respecto al diagnóstico social, se consideran ámbitos individuales y colectivos. Dame ejemplos. Esos contenidos, son pertinentes y conectados con la práctica Integrada I?
	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.	PERTINENCIA DE LAS ESTRATEGIAS.	En las clases que realiza hace reflexionar a los estudiantes. Dame un ejemplo. Las estrategias de enseñanza que utilizas relacionan la teoría y la práctica. Dame un ejemplo.
	HABILIDADES.	HABILIDADES Y ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES.	A su juicio, ¿Qué habilidades son las que falta desarrollar en los estudiantes para enfrentar la Práctica Integrada I? A su juicio, ¿Qué actitudes son las que falta desarrollar en los estudiantes para enfrentar la Práctica Integrada I?
EVALUACIONES.	RELACIÓN TEORÍA PRÁCTICA EN LA EVALUACIÓN.	Las evaluaciones que realizó relacionan la teoría con la práctica. Si es afirmativa la respuesta, dame un ejemplo. De lo contrario, ¿qué consecuencias puede tener? ¿Cómo podemos mejorar las prácticas de evaluación para desarrollar habilidades que puedan ayudar a relacionar la teoría y la práctica?	

ANEXO N°3

Diseño FOCUS GROUP

Para conformar el grupo se consideró que los estudiantes cursen tercer año de la carrera de Trabajo Social de la UCSC y haber aprobado la Práctica Integrada I, instancia donde los contenidos teóricos aprendidos se utilizan en la realidad específicamente en la elaboración de diagnóstico social. Pueden participar hombre o mujeres. La técnica será realizada en 60 minutos y participarán 10 estudiantes .Se aseguraron los criterios de homogeneidad y heterogeneidad.

Criterio de Selección	Año de la carrera	Hombres	Mujeres
Estudiantes que aprobaron la Práctica Integrada I, de tercer año de la carrera de Trabajo Social de la UCSC.	Tercero	x	x

Las técnica será realizada en 60 minutos y participarán 10 estudiantes .Se aseguraron los criterios de homogeneidad y heterogeneidad.

Guion entrevista focalizada

Objetivo: Conocer la percepción que tienen los estudiantes que aprobaron la Práctica Integrada I, de tercer año de Trabajo Social, respecto a la utilización de los contenidos teóricos específicamente en la elaboración del diagnóstico social.

Pauta de Entrevista focalizada		Preguntas de inicio	¿Cuál es tu experiencia en la práctica Integrada I?
		Preguntas de transición	¿Qué es lo más valioso que has aprendido en la práctica?
Categorías	Subcategorías		
Relación teoría práctica.	Contenidos pertinentes a la práctica integrada I.	Preguntas claves.	<p>¿Cómo fue la relación teoría y práctica en la Asignatura Diagnóstico social?</p> <p>Los contenidos de la asignatura de Diagnóstico social son pertinentes a la realidad que se presentan en los centros de práctica.</p> <p>Mencione el principal obstáculo vivido en la asignatura de diagnóstico social.</p>
Contenidos Asignatura diagnóstico social.	Condiciones obstaculizadoras.		<p>¿Cuál fue la principal dificultad al elaborar el diagnóstico social desde la realidad de la práctica?</p> <p>¿Cómo te sentiste frente a esta situación?</p> <p>¿Qué hiciste para superarlo?</p>

	Utilidad de los contenidos.		<p>¿Qué utilidad han tenido en la práctica integrada I, los contenidos teóricos aprendidos en la asignatura diagnóstico social?</p> <p>Menciona los aprendizajes desde la práctica integrada I en la elaboración del diagnóstico social.</p>
		Pregunta de cierre	De acuerdo a lo conversado ¿qué sugieren para mejorar?

ANEXO N°4**FICHA DE INTERVENCIÓN N° 1**

FECHA	18 DE OCTUBRE DE 2017
TIPO DE EVALUACIÓN	GRUPAL
CANTIDAD DE ESTUDIANTES TOTAL SECCIÓN	35
ASISTENCIA A EVALUACIÓN	23
DURACIÓN	9:20 A 11:30 HRS
PREGUNTAS DE LOS ESTUDIANTES	Respecto al modelo sistémico las consultas fueron en relación a la pregunta N°2 : Señalen en relación a uno de los sistemas si es abierto o cerrado y en qué se basan para afirmarlo, así como si sus relaciones son de tendencia rígida o flexible y en qué se basan para afirmarlo.
ESTRUCTURA DE LA EVALUACIÓN	MÉTODO DE CASO
CONTENIDOS DE LA INTERVENCIÓN	MODELOS SISTÉMICO Y SOCIOCRTICO
EVALUACIÓN	SE ADJUNTA

DIAGNÓSTICO SOCIAL: EVALUACIÓN GRUPAL DE LA INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS SISTÉMICO Y SOCIOCRÍTICO

NOMBRE DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO:

SECCIÓN:

REPONDAN A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

SISTÉMICO:

- 1. Identifiquen todos los sistemas.**
- 2. Señalen en relación a uno de los sistemas si es abierto o cerrado y en qué se basan para afirmarlo, así como si sus relaciones son de tendencia rígida o flexible y en qué se basan para afirmarlo.**
- 3. Identifiquen 2 síntomas y señalen qué sistema o sistemas están comprometidos. Justifiquen la respuesta.**

SOCIOCRÍTICO

- 4. Hagan una pirámide de clases sociales y coloquen en ella a TODAS las personas involucradas en la situación descrita.**
- 5. Señalen conflictos: identificando a las partes involucradas y el fundamento social que la envuelve (dialéctica).**
- 6. Señalen relaciones de poder, quiénes están involucrados y en qué inequidad o desigualdad se fundamenta (incluyan también a los profesionales).**
- 7. Señalen las categorías que se hacen y qué implicaciones tienen para las personas.**
- 8. Identifiquen un problema y hagan una hipótesis anclada en la historia social del contexto de los protagonistas.**

Creado por docentes de la asignatura

Antecedentes del caso

La situación para analizar corresponde a una familia que participa de un Programa de Prevención Focalizado del Servicio Nacional de Menores SENAME.

El grupo familiar se encuentra constituido por la madre Ana (37 años), el padre Pablo (38 años), hija Camila (16 años), estudiante de 2° año medio, hijo Mateo (7 años), estudiante de 1° básico. El padre se desempeñaba como conductor de locomoción colectiva, durante los últimos 10 años el trabajo ha sido eventual, intermitente, y actualmente está actualmente cesante.

Actualmente, la familia habita una vivienda arrendada, ubicada en la población La Emergencia, en regular estado de conservación de tipo autoconstrucción, la que cuenta con los servicios básicos, un dormitorio, un baño, cocina y living – comedor.

Los padres y sus hijos comparten el dormitorio existiendo 2 camas, una cama de una plaza y media para Camila y una cama de 2 plazas para los padres y Mateo.

Los padres se conocen a los 20 años aproximadamente, con una relación de pololeo de 2 meses, tras ello, en el 2000 se casan a y un año después nace la primera hija.

Pablo hace 10 años comenzó a tener consumo problemático de alcohol y pasta base. En este periodo Ana también inicia consumo de pasta base, incluso estando embarazada de Mateo.

En ese entonces la relación conyugal era conflictiva, y Pablo, continuamente, agredía verbal y físicamente a Ana.

Hace cuatro años, la pareja decide separarse y Ana entra en un programa de rehabilitación de drogas. El programa en la que tiene que estar interna le permite escaso contacto con sus hijos y permanece en él durante 3 meses. Después de esto vuelve con su marido, durante ese periodo los niños quedan con Pablo. Al poco tiempo, los conflictos comienzan nuevamente.

El colegio donde van los niños, a través de su trabajadora social, deriva a la familia Oficina de Protección de derechos (OPD) y posteriormente al Programa de Prevención Focalizado (PPF). En el programa crea causal de ingreso identificando a la familia como “familia con modelo de crianza negligente”.

En entrevista con la trabajadora social del PPF, se concluye que la adolescente, es “inestable emocionalmente” la niña, en esta entrevista también señala su preocupación ante el rol protector que debe cumplir con su hermano menor, comentando estar cansada, querer que su vida sea como antes (especificando en las actividades propias de un adolescente), reconociendo que ha tenido que apoyar a su padre quien le solicita consejos frente a la situación.

Camila decide abandonar el hogar e irse con su pololo. El padre advierte la situación trata de detenerla y se enfrenta a golpes con el pololo de su hija, ante lo cual la madre interviene.

Camila logra escaparse y acude a la Carabineros a denunciar a su madre por maltrato físico y psicológico, para luego retirarse a casa de una amiga, donde la acogen.

Creado por profesora tesista.

ANEXO N °5

FICHA DE INTERVENCIÓN N°2

FECHA	12 DE NOVIEMBRE DE 2017
FORMATO DE EVALUACIÓN	PLATAFORMA EVA
CANTIDAD DE ESTUDIANTES TOTAL SECCIÓN	35
ASISTENCIA A EVALUACIÓN	-
DURACIÓN	-
PREGUNTAS DE LOS ESTUDIANTES	-
ESTRUCTURA DE LA EVALUACIÓN	MÉTODO DE CASO
MODELOS SISTEMICO Y SOCIOCRTICO	MODELO HUMANISTA
EVALUACIÓN	SE ADJUNTA

EVALUACIÓN ANÁLISIS HUMANISTA INTEGRADO

Instrucciones:

De la situación social presentada, identifique los siguientes elementos:

- 1) Del sistema familiar analizado, señale si sus límites son abiertos o cerrados y si las relaciones son rígidas o flexibles.
- 2) Identifique un síntoma señalando el sistema o sistemas comprometidos.
- 3) Identifique un conflicto, señalando las partes involucradas en él y el fundamento social e histórico en el que se origina.
- 4) Identifique una categoría asignada en esta situación, señalando quién asigna esa categoría y qué consecuencias tiene para las personas involucradas.
- 5) Identifique una necesidad no cubierta y dos mal cubiertas, identifique los satisfactores con los que se intentan cubrir y los problemas que originan.
- 6) Identifique un satisfactor sinérgico y qué necesidades cubre.
- 7) Identifique una vulneración de derechos, explicitando qué derecho(s) se ven vulnerados y a qué sujetos afecta.
- 8) Identifique dos fortalezas y/o potencialidades con las cuales pudiera trabajarse para enfrentar los problemas detectados.

Aspectos de forma:

- Letra arial n°12, interlineado 1,15. Hoja tamaño carta, alineación justificada.

Entrega:

-El trabajo debe elaborarse en dupla y subirse a la plataforma EVA en el espacio habilitado para ello, a más tardar el día domingo 12 de noviembre, a las 23:45 hrs. No se aceptarán entregas posteriores o por otra vía.

La situación para analizar corresponde a una familia que participa de un Programa de Prevención Focalizado (PPF) del Servicio Nacional de Menores SENAME.

Situación para el análisis

Doña Inés (25 años, dueña de casa, enseñanza básica incompleta,) es madre de Juan (12 años), Marta (7 años) y Mario (2 años). Presenta su primer estado de embarazo a los 12 años de edad, producto de una relación de pareja con don Pedro Venegas, quien tenía 21 años. De éste vínculo nace Juan, hijo mayor. Posteriormente a los 17 años de edad, Inés establece una relación durante un año con don Víctor González, originando el nacimiento de Marta, el embarazo no fue planificado por la pareja y al momento de informarle a Víctor de dicha situación, éste da término a la relación. Posteriormente, Inés toma conocimiento del fallecimiento de Víctor previo al nacimiento de su hija. Inés retoma su relación con Pedro, quien reconoce legalmente a Marta y deciden contraer matrimonio, éste vínculo se mantiene durante un año ya que Inés se entera de una relación extramarital con la que contaba Pedro. Tres años más tarde, ella conoce a don Fabián Arias, con quien inicia una relación la cual se mantiene a la fecha, informa planificar el nacimiento de su tercer hijo, Mario.

Inés y Fabián se mantienen en una relación de convivencia. Ella refiere que presenta una relación de pareja y dinámica familiar de tipo armónica exenta de situaciones de violencia intrafamiliar, salvo una oportunidad en la que relata que don Fabián habría agredido a Marta, situación que ella habría denunciado, siendo la niña derivada a un PRM (Programa de reparación de maltrato y abuso de la red SENAME), donde informan que la niña no tiene el perfil para ser intervenida por este programa. De dicho episodio se otorga una Medida de alejamiento de un año en favor de la niña, a la cual no se da cumplimiento ya que don Fabián se mantiene fuera del hogar por alrededor de sólo siete meses.

Actualmente es un grupo familiar con jefatura masculina, él realiza trabajos de carpintería en forma esporádica y ella se encuentra a cargo del cuidado y crianza de sus hijos, ya que don Fabián lo dispuso así, bajo la premisa que es la mujer quien debe asumir esta labor en la casa, mientras que él ha asumido el rol de proveedor.

Respecto a los ámbitos de salud y Educación, los niños mayores se encuentran escolarizados (Jardín y Escuela) y vinculados con el CESFAM del sector. Juan presenta rezago escolar (curso 4° básico a sus 12 años) y comienza a presentar problemas de adaptación en la escuela. Marta presenta problemas respiratorios (ASMA), curso primer año básico y presenta asistencia irregular a clases. Mario asiste al jardín infantil del sector, en donde también recibe alimentación diaria.

El equipo profesional del PPF (programa de prevención focalizado), quienes actualmente trabajan con la familia, informan que Inés presenta un estilo de crianza con características de un modelo negligente, que no ha logrado visualizar la importancia de que sus hijos se desarrollen en un ambiente protector ni ha logrado desarrollar un vínculo afectivo seguro con sus hijos, razón por la cual la intervención

se ha mantenido el tiempo. Inés por su parte, señala no comprender esta situación ya que no han vuelto a repetirse situaciones de maltrato de Fabián hacia sus hijos. Debido a esto, la motivación de Inés para participar en las actividades planificadas por los profesionales es baja y lo hace de manera intermitente. Ante ello, el equipo informa al tribunal que Inés es resistente a la intervención.

En cuanto a la historia vital de Inés, ésta nace producto de una relación de convivencia entre sus progenitores (don Héctor y doña Eva), de esta unión nacen tres hijos incluida doña Inés. De la dinámica familiar se puede mencionar la existencia de violencia intrafamiliar y situaciones de abandono por parte de la madre, asumiendo el cuidado de sus hijos don Héctor, quien debió trasladarse a la ciudad de Santiago por motivos laborales, situación por la cual se ausenta del cuidado diario de sus hijos, quienes son ingresados a una residencia de SENAME. Los progenitores de doña Inés retoman su relación de manera intermitente en reiteradas ocasiones. Doña Inés, refiere una época de “rebeldía” motivada por su interés de que su progenitora se mantuviera alejada de su padre, quien abandona su hogar, siendo acogida por amistades e incluso realizando situación de calle durante un periodo.

Creado por profesora tesista.

ANEXO N°6



UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION

Evaluación estudiantes

De acuerdo a lo observado en las evaluaciones de la asignatura Diagnóstico Social, que utilizaron el Método de caso, marque con una X la afirmación que usted considera que mejor refleja su opinión, pudiendo ir desde Totalmente de acuerdo (4) hasta Total desacuerdo (1).

En qué grado, consideras que las evaluaciones realizadas con análisis de caso...	Totalmente de acuerdo (4)	De acuerdo (3)	En desacuerdo (2)	En total desacuerdo (1)
1. Te ayudaron a articular la teoría y la práctica.				
2. Te ayudaron a interpretar la realidad.				
3. Te ayudaron a motivar con el diagnóstico social.				
4. Te ayudaron a conectar con el ejercicio de la profesión.				
PUNTAJE OBTENIDO				

ANEXO N°7

EVALUACIÓN CUALITATIVA DE LA INTERVENCIÓN

OBJETIVO:

Conocer la percepción de las docentes responsables de la asignatura de Diagnóstico Social, respecto de la intervención realizada en el segundo semestre.

INFORMANTES

Dos docentes asignatura Diagnóstico Social, dictado durante el segundo semestre año 2017, de la carrera de Trabajo Social de la UCSC.

TEMAS	PREGUNTAS ASOCIADAS
Diagnóstico	De acuerdo al diagnóstico realizado con el aporte de los estudiantes, docentes y Jefa de carrera en el cual los estudiantes indicaban entre los elementos centrales, la falta de teoría para realizar un diagnóstico social y que además éste se centraba en acciones colectivas más que al proceso individual que muchas veces desarrolla el futuro trabajador social en sus prácticas. ¿Qué opinas del diseño de la intervención pedagógica realizada en el segundo semestre año 2017? ¿Qué elementos del diagnóstico o de su proceso de elaboración habrías mejorado?
Intervención	Frente a la propuesta de intervención realizada que consideraba ¿qué aspectos estimas que influyeron en su adaptación? ¿Qué te pareció la evaluación 1 y 2 en su contenido? Y en su formato.

Resultados	<p>¿Qué opinas, de los resultados académicos obtenidos en ambas evaluaciones por parte de los estudiantes?</p> <p>¿Consideras que las evaluaciones con análisis de caso ayudaron a los estudiantes a fortalecer su desarrollo en alguna de estas áreas: a articular la teoría y la práctica; a interpretar la realidad; a motivar con el diagnóstico social; a conectar con el ejercicio de la profesión?</p> <p>¿Estimas que la propuesta pedagógica finalmente es un aporte para orientar la formación de pregrado hacia el desarrollo de habilidades que permitan al futuro profesional conectar teoría- práctica?</p>
-------------------	---