

39

CUALIFICACIONES DEL NIVEL DE LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL EN CHILE: ANCLAJE DE COMPETENCIAS

QUALIFICATIONS AT THE BACHELOR OF SOCIAL WORK LEVEL IN CHILE: ANCHORING COMPETENCIES

Daiana Gutiérrez Pinchería¹

E-mail: daiana.gutierrez@uss.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6454-5726>

Angel Deroncele Acosta²

E-mail: angel.deroncele@uarm.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0413-014X>

Oscar Ulloa Guerra³

E-mail: oscar.ulloa@unini.org

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9505-7768>

¹Universidad San Sebastián. Chile.

²Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Perú.

³Universidad Internacional Iberoamericana. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Gutiérrez Pinchería, D., Deroncele Acosta, A., & Ulloa Guerra, O. (2022). Cualificaciones del nivel de Licenciatura en Trabajo Social en Chile: anclaje de competencias. *Revista Conrado*, 18(86), 344-352.

RESUMEN

En Chile, el Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior, define 5 niveles de cualificación, teniendo en cuenta algunas brechas formativas que se dan en el acceso y egreso de la Licenciatura en Trabajo Social, la presente investigación tiene como objetivo: diseñar una propuesta de competencias genéricas de egreso para el nivel de Licenciatura en Trabajo Social, que sirvan de base para el diseño de planes y programas formativos garantes de un egresado preparado para desempeñarse de manera efectiva ante los retos socio profesionales que enfrentará. Para ello se realizó una revisión documental que permitió establecer una sistematización epistemológica de los conceptos centrales y sus relaciones. Los resultados evidenciaron la diversidad y variedad de ofertas para la formación en trabajo social, revelándose un sistema integrado de competencias: crítica, epistémica, informacional, comunicativa, interventiva y ética que pueden contribuir a continuar mejorando la calidad educativa de la educación superior chilena. Finalmente, estos aspectos abren un espacio para nuevos debates, sobre modelos educativos, enfoques de formación disciplinar y estrategias de redisciplinamiento, a fin de contar con herramientas para enfrentar los desafíos actuales y futuros del trabajo social chileno e internacional.

Palabras clave:

Competencias, formación profesional, educación superior, trabajo social.

ABSTRACT

In Chile, the National Framework of Qualifications for Higher Education, defines 5 levels of qualification, taking into account some training gaps that occur in the access and graduation of the Bachelor of Social Work, the present investigation has as objective: to design a proposal of generic graduate competencies for the Bachelor of Social Work level, which serve as a basis for the design of training plans and programs that guarantee a graduate prepared to perform effectively in the face of the socio-professional challenges that he or she will face. For this, a documentary review was carried out that allowed establishing an epistemological systematization of the central concepts and their relationships. The results evidenced the diversity and variety of offers for training in social work, revealing an integrated system of competencies: critical, epistemic, informational, communicative, interventional, and ethical that can contribute to continue improving the educational quality of Chilean higher education. Finally, these aspects open a space for new debates on educational models, disciplinary training approaches and re-discipline strategies, to have tools to face the current and future challenges of Chilean and international social work.

Keywords:

Competences, professional training, higher education, social work.

INTRODUCCIÓN

En Chile el Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior “define 5 niveles de cualificación, que organizan los ciclos formativos, dado la complejidad de los conocimientos, habilidades y competencias, que pueden ser desarrolladas por la vía formal, informal y no formal” (Chile. Ministerio de Educación, 2016, p. 18). A partir de estos 5 niveles se ofrecen 7 certificaciones (tabla 1).

Tabla 1. Niveles y Certificaciones del Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior.

Nivel	Certificaciones
Nivel 1	Bachiller y Técnico de Nivel Superior
Nivel 2	Profesional de Aplicación
Nivel 3	Licenciatura y Profesional Avanzado
Nivel 4	Magíster
Nivel 5	Doctorado

Fuente: Chile. Ministerio de Educación (2016).

Aunque a partir del nivel 3 las certificaciones son exclusivamente entregadas por universidades, en contraste, las certificaciones de los niveles 1 (Bachiller y Técnico de Nivel Superior) y 2 (Profesional de Aplicación), también son entregadas por instituciones no universitarias; sin embargo, los egresados del nivel 2 son recibidos por las universidades para que cursen los niveles superiores, pero no siempre esta transición ocurre con la calidad que se espera, pues muchas veces los egresados del nivel 2 no arriban a la universidad con un anclaje de competencias que le permita incorporar las nuevas competencias para un desempeño profesional exitoso; pero esto no sucede solo con los que provienen de centros no universitarios, sino que también de los provenientes de universidades, de ahí la necesidad de realizar propuestas que permitan un emparejamiento y que al final todos los egresados, cualquiera que sea su formación de origen pueda alcanzar los logros esperados.

La Licenciatura en Trabajo Social no está exenta de estas contradicciones por lo que para cubrir esta brecha que se da en la articulación y transición entre los niveles 2 y 3, se necesita un plan de formación desde la universidad por lo que el presente trabajo tiene como objetivo diseñar una propuesta de competencias genéricas y disciplinares de egreso para el nivel de Licenciatura en Trabajo Social, teniendo en cuenta que su anclaje permitirá una nivelación oportuna de los estudiantes procedentes de distintas formaciones.

Mucho se ha escrito sobre las competencias, definiciones, clasificaciones, dimensiones y otros temas afines. Lo

mismo ha ocurrido con los métodos y estrategias sobre cómo deben ser desarrolladas en los procesos formativos. En este trabajo se pretende propiciar una vinculación concreta de las competencias genéricas desde su implicación en las diferentes disciplinas en el nivel de Licenciatura en Trabajo Social en Chile.

Las universidades junto con ser, por excelencia, el espacio donde se debe producir conocimiento, en su devenir histórico se le ha conferido un rol social. Por tanto, las competencias a desarrollar en ellas, es un tema de relevancia que es preciso determinar, evaluar y acreditar (Herrera, 2004). Es clave definir perfiles de egreso que declaren las competencias en términos amplios, incluidas las llamadas genéricas. Aun cuando se expresa cierto consenso en que las competencias tienen un base cognitivo intelectual, es claro que ninguna de ellas, se pueden pretender o simular.

Para el presente análisis, se utilizará la clasificación de Irigoien, quien clasifica las competencias en básicas, asociadas a la lecto-escritura y el razonamiento crítico, genéricas o transversales que son reconocidas como necesarias para el mundo del trabajo y las específicas o técnicas, propias de una actividad laboral específica (Herrera, 2004).

El mismo autor expresa la complejidad de evaluar las competencias y garantizar su desarrollo. Por ejemplo, no se ha resuelto cómo formar profesionales de Trabajo Social y a la vez preparar personas que se desempeñen exitosamente en un mercado laboral altamente competitivo. Debido a ello, es pertinente establecer estándares de desempeño en el que converjan al menos tres dimensiones: saber hacer, poder hacer y querer hacer (Herrera, 2004). Para la definición de las competencias genéricas se afirma que están condicionadas por el campo o área disciplinar en que se exhiben y que para el caso de trabajo social a nivel de licenciatura deben engranar la teoría y la práctica en un mismo proceso comunicativo, argumentativo y decisonal.

En España, en el libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social, se expone el resultado del trabajo colaborativo de una red de universidades españolas, cuyo objetivo fue realizar estudios y supuestos prácticos para el diseño del Título de Grado adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (España. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004). El texto define, entre otras, las competencias genéricas de egreso. Es a saber: capacidad de análisis y síntesis; de organización y planificación; comunicación oral y escrita; gestión de la información; resolución de problemas; toma de decisiones; razonamiento crítico; compromiso ético;

aprendizaje autónomo; creatividad; iniciativa y espíritu emprendedor; motivación por la calidad.

Por su parte, Castañeda & Salamé (2007), en el contexto de la experiencia Construcción Colectiva de Perfil Profesional en Trabajo Social, establecieron que las competencias genéricas asociadas a la formación universitaria orientan el desarrollo de la carrera con una actitud de búsqueda permanente hacia la excelencia profesional, tomando decisiones en un mercado laboral incierto, a partir de la experiencia e intereses, valorando los propios emprendimientos, la innovación y la creatividad.

En la misma línea, pero en una actualización y comparación con otras disciplinas, Gómez (2010), se refiere a las competencias del trabajo social, como aquellas asociadas a: interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios, promocionar el desarrollo y mejorar las condiciones de vida; desarrollar y mantener las relaciones; trabajar con el sistema cliente para prevenir las situaciones de crisis y enfrentar problemas y conflictos; realizar seguimiento, revisar, y evaluar; evitar la dependencia y finalizar la relación de forma adecuada; intervenir para ayudar a tomar decisiones bien fundamentadas

A fin de establecer, desempeños esperados, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), ha sugerido desarrollar un marco de cualificaciones como instrumento que favorezca el reconocimiento, desarrollo y clasificación de los conocimientos, habilidades y competencias de las personas a lo largo de un ciclo formativo de varios niveles, como evidencias de un conjunto de resultados de aprendizaje generales, o las denominadas cualificaciones (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2019).

Chile diseñó un marco nacional de cualificaciones para la educación superior, desarrollado por la División de Educación Superior (Chile. Ministerio de Educación, 2016). Su objetivo fue establecer un sistema coherente, transparente y legible de las certificaciones para la educación superior, que permita el aprendizaje a lo largo de la vida y el reconocimiento de aprendizajes previos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2019).

El Marco Nacional de Cualificaciones de Chile, se encuentra constituido por los siguientes componentes: niveles, certificaciones, dimensiones, descriptores y volumen de aprendizaje. Respecto de las certificaciones formales que componen cada nivel e institución de obtención, se expone que Licenciatura corresponde exclusivamente a las universidades, de acuerdo con la ley 20054 (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2005).

Es así como dentro de la oferta programática de algunas universidades chilenas, están disponibles programas de licenciatura para profesionales egresados de instituciones que no entregan el grado académico, entre ellos: Trabajo Social, Educación Parvularia, Educación Diferencial, Educación General Básica; Enseñanza Media, entre otros.

El informe del Centro Interuniversitario de Desarrollo en Chile (2016), establece que las sociedades iberoamericanas demandan de la educación superior, la formación de profesionales competentes capaces de gestionar el conocimiento más avanzado de cada profesión, es decir, es esperable que los egresados, alcancen el grado de licenciado, a fin de ser partícipes de la comunidad científica, en la producción de nuevo conocimiento y la innovación.

Sumado a lo anterior, un plan de formación debe comprometer respuestas innovadoras a problemas sociales emergentes, nuevos espacios de práctica, investigación del ejercicio profesional independiente, trabajo social rural y conocimientos indígenas, estrategias de supervisión y colocación laboral, educación de campo y en la industria (Zuchowski et al., 2009).

En Chile, producto del aumento en la matrícula y la diversificación de la oferta académica, se han generado importantes cambios en la arquitectura del sistema formativo. Se ha detectado una baja legibilidad de los títulos y grados, ejemplo de ello son las diferentes formas para referirse a una misma profesión y respecto de estos con o sin grado de académico de licenciatura. Asimismo, no existe una articulación real entre la formación de un instituto profesional y la universitaria.

Sin una definición clara sobre la duración de la carrera, dependiendo si es o no con el grado académico incluido, se evidencian importantes brechas en la calidad de las carreras y programas. El marco nacional de cualificaciones de Chile, antes mencionado, tiene como foco el mejoramiento de la calidad del Sistema de Educación Superior, debido a ello se declaran las cualificaciones más exigentes y pertinentes para cada certificación determinando la duración de éstas, en base a créditos para cada nivel (Chile. Ministerio de Educación, 2016).

Para efectos de este análisis se tiene en cuenta que las cualificaciones contienen: conocimientos, habilidades y competencias, pues así se encuentran declaradas en el marco cualificaciones (Chile. Ministerio de Educación, 2016). Se enfatizará en las competencias del nivel de licenciatura y específicamente en aquellas que se categorizan como genéricas.

El proyecto Tuning como espacio de reflexión sobre la educación superior ha definido las competencias

genéricas, independientes del área de estudio, como resultados de aprendizaje, más allá de la formación para el empleo y deben ser consideradas como parte del desarrollo de la persona capaz de asumir responsabilidades sociales (Bravo, 2007).

En el análisis comparado a nivel de importancia, las competencias destacadas son: capacidad de análisis y síntesis; capacidad de aprender; habilidad para resolver problemas; capacidad de aplicar el conocimiento; capacidad de adaptarse a situaciones nuevas; preocupación por la calidad; destrezas para manejar la información y capacidad de trabajar autónomamente y en grupo (Bravo, 2007).

Las competencias genéricas provienen de una clasificación mayor, las denominadas competencias profesionales. Se encuentran asociadas a comportamientos intelectuales superiores, como el pensamiento crítico, el análisis y la resolución de problemas. A nivel de desempeño son aplicables en distintos contextos y complejidades. Conjugan la capacidad de trabajo autónomo y trabajo en equipo, gestión de recursos y desarrollo de procesos complejos. El desarrollo de las competencias genéricas debe darse en contexto de la disciplina científica y profesión a la que alude.

Siguiendo con la descripción, aun cuando, tienen un carácter nominativo común a distintas áreas del conocimiento, es clave mantenerlas enraizadas a las particularidades de una disciplina, por cuanto fortalecen la identidad profesional. Cabe indicar que es responsabilidad de la formación universitaria distinguir entre competencias genéricas iniciales y avanzadas.

Respecto de la descripción y categorización de las competencias genéricas, surgen importantes interrogantes, entre ellas: ¿cuáles son las competencias genéricas distintivas del trabajo social?, ¿cómo es posible anclarlas a un programa de licenciatura posterior a una titulación?, y ¿cómo es posible garantizar las competencias de egreso?, dicho de otro modo ¿cómo es posible garantizar competencias de egreso a nivel de licenciatura, en proceso formativos discontinuos?

De acuerdo con lo antes expuesto, se ha formulado el siguiente objetivo general: Describir la competencia genérica disciplinar, que permita anclar la formación de base proporcionada por una institución de educación superior, no universitaria, y aquellas que se deben desarrollar en el nivel de licenciatura.

Jones (2009), se refiere a las competencias genéricas enraizadas a las disciplinas. Las competencias genéricas no se desarrollan aisladas del ejercicio práctico de

la disciplina sino más bien sobre éstas. La idea central es poner al centro del desarrollo de competencias genéricas, la matriz epistemológica disciplinar, se trata del *“re disciplinamiento de las competencias genéricas”*.

Las competencias genéricas no son independientes del contexto en que se desarrollan, deben estar moldeadas por la epistemología disciplinaria en la que se conceptualizan y enseñan. La autora se dedica a demostrarlo examinando su importancia en la configuración de habilidades y competencias genéricas. En el estudio revisado, las competencias analizadas corresponden a: pensamiento crítico y análisis, resolución de problemas y comunicación (Jones, 2009).

Realizada la investigación bibliográfica, es posible afirmar que los atributos genéricos: pensamiento crítico, resolución de problemas y comunicación, están escasamente interconectados, en los procesos formativos previos al nivel de licenciatura. Así mismo, se sostiene que la epistemología disciplinaria, no es estática, sino más bien fluida, dinámica y multifacética (Jones, 2009), respecto de esta última característica se entiende que disciplina e interdisciplinariedad coexisten en el espacio formativo universitario.

Las competencias genéricas deben instalarse en estrechos vínculos con la matriz disciplinar y deben quedar plasmadas en los planes de estudio de los programas académicos. Para el grado académico de licenciatura, el pensamiento crítico está influenciado por el conocimiento de la disciplina, por el corpus de conceptos, el estado de los datos/información que se analiza, cómo se evalúa/critica la evidencia y los supuestos y valores relacionados con la toma de decisiones.

Tanto el pensamiento crítico como la resolución de problemas son las competencias genéricas más importantes, incorporando las habilidades de análisis y síntesis. Tal como se expresa en los resultados de aprendizaje de los descriptores curriculares y perfiles de egreso de las ofertas programáticas. Es así como la comunicación, es la que más se aparta de la cultura disciplinar, acercándose a un desarrollo básico, no incorporado formalmente en los descriptores (programas de asignaturas). No obstante, es posible relevar esta competencia relacionándola con el pensamiento crítico y a la resolución de problemas, ubicándose a nivel de comunicación especializada, propia de un experto. Tal es así que la resolución de problemas se expresa como una manifestación práctica del pensamiento crítico, comunicado ya sea como un resultado práctico o como una recomendación.

Profundizando en el pensamiento crítico, es posible determinar que implica argumentación y transformación,

abarca las relaciones sociales y las prácticas discursivas. Todo de lo cual, existe escaso desarrollo, por cuanto toda disciplina tiene un alto componente de interdisciplinariedad, lo que desafía la identidad profesional y disciplinaria.

En este mismo sentido se debe comprender que las competencias genéricas son prácticas sociales. Por lo tanto, es relevante considerar las estrategias de los formadores para desarrollar prácticas basadas en la evidencia, generando comportamientos, actitudes y prácticas, desde el ejemplo y la especialización. Para esto se sugiere un replanteamiento de las competencias genéricas enraizadas en las disciplinas, considerando que dicha competencia es la disciplina misma en acción.

Con esto se sugiere el uso del pensamiento crítico para la resolución de problemas, es decir la aplicación del conocimiento a problemas teóricos o prácticos y la expresión organizada de dicho abordaje, como parte integral del discurso de la disciplina y, por tanto, fundamentales para la producción de conocimiento.

MATERIALES Y MÉTODOS

El método corresponde a una investigación documental, que recoge información de diversas fuentes, específicamente artículos científicos y documentos normativos; estos últimos con un énfasis especial en el contexto educativo chileno. La literatura da cuerpo y estructura a la producción del trabajo de gabinete, garantizando la comprensión del objeto de estudio. La investigación documental es un método apropiado para la sistematización teórica en tanto favorece la búsqueda, interpretación crítica y reflexión del estado de la cuestión.

La presente investigación documental, comprende instrumentos técnico-metodológicos del ámbito de la educación, específicamente educación superior y formación de competencias. Se accedió a los materiales, por medio de bases de datos en línea, empleando los siguientes términos de búsqueda: licenciatura, formación, educación superior, grado académico, competencias. Se obtuvo una cantidad de recursos que favorecieron la comprensión de los conceptos asociados y la arquitectura de los procesos formativos, en relación con la formación de competencias y el Marco Nacional de Cualificaciones de Chile (Chile. Ministerio de Educación, 2016).

Se trata de una investigación cualitativa, de alcance descriptivo, secuencial. En la primera etapa se realizó una revisión conceptual de términos de búsqueda y luego se procedió de describir y vincular las cualificaciones declaradas en el marco nacional de cualificaciones de Chile con las competencias genéricas asociadas a la disciplina, en el contexto específico del nivel de licenciatura

en trabajo social. Finalmente, se presenta una matriz de competencias grafica el anclaje de la formación de base con aquella del grado académico.

Para efectos de análisis, se procedió a realizar una lectura crítica basada en la investigación de la literatura. Luego se seleccionaron los textos más atingentes, priorizando en aquellos que se vincularan con la formación en trabajo social y se acerquen a la realidad educativa de Chile y Latinoamérica (se evidencia escasa literatura específica en estos contextos y en español). Se incluyeron los textos más actualizados y provenientes de fuentes de información de calidad. Se excluyeron aquellas versiones previas que no se encuentran vigentes y cuya calidad pueda ser dudosa por caducidad de la información.

Los resultados se presentan organizados como un listado de competencias disciplinares que permitirían graficar una adecuación entre la formación de base con las competencias genéricas de egreso a nivel de licenciatura en trabajo social, como una expresión de nivel avanzado.

Cabe mencionar, que tal como lo expone el Consejo de Educación en Trabajo Social (2015), las competencias se exhiben en forma complementaria entre ellas. Enfatizando que el trabajador social debe demostrar un comportamiento ético avizorando el impacto de la práctica en el marco de la toma de decisiones, aplicando el pensamiento crítico, tanto en la práctica, como en la investigación, la política y el uso de la tecnología.

La discusión se fundamenta en la diversidad de sistemas formativos, certificaciones y competencias respecto de trabajo social en general y el nivel de licenciatura en particular. Un debate no menor, si la literatura evidencia nuevas conceptualizaciones y tendencias en educación superior que demandan adecuaciones a los espacios sociolaborales y fortalecimiento de la identidad profesional y las fronteras disciplinares.

Sobre la identidad profesional, la revisión de literatura arrojó importantes hallazgos, en cuanto a la construcción de esta, sobre la base de las competencias genéricas, las características y valores personales.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las competencias genéricas, que expresan una adecuación entre las competencias desarrolladas en la formación de base y aquellas se deben exhibir al egreso, han sido definidas como transversales para las distintas disciplinas y se clasifican en: instrumentales, asociadas a lo cognitivo; interpersonales o habilidades sociales; sistémicas, relacionadas con sistemas globales (De Armas, Sabater, & Cabezas, 2015). Son éstas las que se someterán a un proceso de redisciplinamiento para alinearlas

con la experiencia profesional, a fin de garantizar efectividad en la compleja tarea de la toma de decisiones éticas y colaborativas, entre trabajador social y cliente.

El redisciplinamiento de las competencias genéricas, en el grado de licenciatura favorece la adecuación de competencias desarrolladas en la formación de base, cuyo contenido teórico y conceptual adhiere a ellas, muchas veces declaradas y pocas veces verificadas como práctica educativa. Se guarda la convicción de aportar a un proceso formativo continuo, Lo anterior por medio del desarrollo de la Competencias Genéricas Disciplinadas, cuyas dimensiones adoptan la siguiente nomenclatura:

a. Competencia epistémica: implica el uso del pensamiento crítico, para responder a interrogantes sobre el cómo se conoce y cómo se interviene. Se recurre a lo planteado por Deroncele (2020), en cuanto a que esta competencia se relaciona con la reflexión crítica, sobre el alcance de la investigación, la naturaleza del objeto de estudio, el problema científico, los objetivos, etc. Considera la diversidad paradigmática y espacios interdisciplinarios, a fin de decidir sobre el más efectivo, para investigar de objetos cada vez más complejos. Se trata de la capacidad de comprender la diversidad paradigmática, los diferentes filtros del pensamiento y contar con la disposición de dialogar reflexivamente desde el análisis de la realidad, para determinar cursos de acción.

Esta competencia ejercita el pensamiento crítico, a partir del análisis y desarrollo de investigaciones efectivas y útiles. Es una ventaja competitiva, para quienes entienden y pueden articular el valor de diferentes paradigmas, por cuanto se asocia a habilidades para escribir propuestas, entrevistar con éxito, conseguir posiciones, trabajar en equipo, convertirse en personas activas, reflexivas, propositivas, (Monroe, Adams, & Greenaway, 2019 citados en Deroncele, 2020). Los egresados del nivel de licenciatura, en su rol de investigadores se verán desafiados a gestionar información científica, lo cual implica desarrollar la competencia epistémica que finalmente será la movilizadora de la práctica. La reflexión crítica es una competencia clave para la integración de la teoría, la práctica y la investigación (Deroncele, 2020)

b. Gestión de la información y competencia discursiva: requiere la realización de revisiones sistemáticas de la literatura, que constituyen el insumo básico para la recopilación de evidencias científicas (Deroncele, 2020). Los egresados de licenciatura deben darse a la búsqueda de artículos de interés, para luego analizarlos críticamente, comparar y valorar evidencias.

La competencia discursiva, complementa la gestión del conocimiento: el pensamiento crítico, las decisiones basadas en la evidencia, hay que comunicarlas. Lo anterior,

se logra con habilidades que garanticen la búsqueda de información de calidad, en fuentes debidamente valoradas, para luego realizar análisis, síntesis y proponer nuevas ideas de investigación y el abordaje de la intervención. Contrariamente a lo que se suele creer, estas competencias no son exclusivas de científicos o académicos, pues son altamente transferibles a los contextos sociolaborales en tanto se asocia a habilidades de lectura y escritura, a nivel especializado.

c. Resolución de problemas desde la ética y de responsabilidad social: implica resolver problemas y tomar decisiones en el contexto de la sociedad del conocimiento. La práctica basada en la evidencia sustenta la toma de decisiones en la investigación científica como medio por para aplicar los hallazgos y resultados en la intervención, y con ello contribuir al diseño de prácticas efectivas y políticas públicas. Con el propósito de impactar positivamente en el abordaje de las problemáticas es necesario vincular la investigación con procesos de desarrollo económico, productivos y educativos.

Las demandas del mundo globalizado y las exigencias por mejorar la calidad de vida deben responderse, desde la relación entre investigación, productividad y educación. La resolución de problemas con énfasis en la responsabilidad ha enfrentado importantes obstáculos, debido a la escasa formación en ciencia y tecnología, finanzas y la posibilidad de aplicaciones productivas de innovaciones e investigaciones, en el campo de las ciencias sociales y otras disciplinas como la educación (Fajardo, 2001, citado por Falla, 2009).

No es fácil cumplir con los objetivos de la universidad y asumir la responsabilidad social de contribuir a la generación de conocimientos, específicamente, para dar respuesta a la satisfacción de las necesidades socioeconómicas y el desarrollo de capacidades para la innovación. Así mismo, el espacio universitario, pocas veces se ha transformado en un laboratorio para la formación en competencias tanto ciudadanas, como las de profesionales solidarios, partícipes y protagonistas de la sociedad. Tampoco ha sido fácil, promover la calidad como imperativo ético, el uso de criterios de efectividad e innovación, la tolerancia a la diversidad, no solo movidos por la novedad, si no que reconociendo y comprendiendo al otro, promoviendo el respeto mutuo. La cultura disciplinar debe ser el fundamento de la acción/resolución ética y responsable.

En los espacios sociolaborales se deben exhibir entre otras habilidades: capacidad de aplicar y explicar conocimientos específicos en términos comprensibles en contextos multidisciplinarios; capacidad para expresar

juicios, opiniones, crítica y argumentos debidamente fundados en comprensión de sus complejidades; habilidad para comunicarse, ante audiencias especializadas y no especializadas, libre de sesgos y ambigüedades; habilidad para validar y resituar la investigación, desde prácticas disciplinares, aportando a ampliar el conocimiento teórico y práctico; capacidad de consolidar un texto oral y escrito en base a revisiones sistemáticas de la literatura.

Las competencias genéricas disciplinares, antes expuestas favorecen el anclaje de procesos formativos discontinuos y tiene la particularidad de proporcionar un espacio común donde convergen las competencias de base y se transite a las competencias de egreso declaradas y esperadas para el nivel de licenciatura. A continuación, se presenta el resultado del análisis que da cuenta del anclaje de competencias genéricas y disciplinares, como sugerencia para diseñar planes de formación (Tabla 2).

Tabla 2. Matriz de Competencias Genéricas Disciplinares.

Competencias Genéricas		Competencias Disciplinares
Competencia Crítica: Actitud crítica, creativa y proactiva. Conocimientos y habilidades sobre el devenir ontológico de la persona, identificando tendencias, regularidades y pronóstico. Razonamiento lógico, toma de decisiones y resolución de problemas en y desde situaciones profesionales. Uso de juicio crítico sobre la intervención: el proceso y los resultados concretos.	Anclaje De Competencias	Competencia Epistémica: Reflexión crítica sobre el objeto de ciencia y el objeto de la profesión Comprensión de la diversidad paradigmática desde la que opera el trabajador social Indagación crítica basada en evidencia científica Proposición de ideas innovadoras para la práctica profesional a partir del análisis casuístico.
Competencia Informacional: Explicación de la intervención con sustento metodológico, axiológico, praxeológico, epistemológico y ontológico. Predecir y anticipar, pronosticar		Competencia Comunicativa: Recopilar, valorar, analizar y comparar evidencias, con criterios de efectividad, eficiencia, utilidad. Comunicación científica transferible: lectura y escritura, a nivel especializado.
Competencia Interventiva: Conocimientos y habilidades para el diagnóstico situacional. Conocimientos y habilidades para el diseño de intervenciones y su aplicación en la realidad		Competencia Ética: Demostrar cultura disciplinar: fundamento de la acción/resolución ética y responsable.

Un importante hallazgo es la relación de las competencias genéricas y la identidad profesional como base para la práctica del trabajo social, relevante y efectiva. Se destaca la importancia de la formación universitaria, para el desarrollo de competencias que nutren la identidad profesional, entre ellas, las ya mencionadas: habilidades de negociación con “otros” para la toma de decisiones éticas. Entendiendo que la identidad profesional, está en constante construcción y está mediado por las experiencias profesionales, potencial reflexivo y contextos de intervención. Así mismo, se sustenta en la formación teórica y práctica, considerando la formación de base y la integración de valores, ética y habilidades para reforzar la efectividad y legitimidad de la práctica social Pullen, Marchand, & Créte (2015).

En Inglaterra, Reino Unido, Estados Unidos, China, por nombrar algunos países, se viene dando el debate sobre el título de trabajo social, las certificaciones, años de duración y competencias profesionales. Chile no es la excepción, más aún cuando trabajo social ha enfrentado procesos como la Reconceptualización, el cierre de programas y cátedras en algunas universidades y la pérdida temporal del rango universitario. En este contexto y con escasa literatura actualizada (y en español) respecto de la arquitectura de los sistemas formativos, los modelos educativos, entiéndase formación de competencias y formación en competencias, resulta interesante desarrollar una revisión bibliográfica para detectar alternativas, oportunidades y desafíos en educación superior.

El estudio permitió detectar brechas entre las propuestas de procesos formativos y lo expresado en la literatura, manteniendo los resguardos de que los sistemas educativos se articulan de distinto modo a nivel internacional. Siendo el Libro Blanco, un referente para muchos países, expresa una distancia casi insalvable con la realidad local, en lo que respecta a trabajo social (España. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004).

Revisar los planes de formación es imperioso, toda vez que urge dar respuestas a los desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior, entre ellos: problemas sociales emergentes, nuevos campos de práctica, colocaciones laborales complejas y la competitividad en los servicios sociales (Zuchowski et al., 2019).

Chile cuenta con institutos profesionales que dictan la carrera profesional, con un fuerte componente técnico, pero no están autorizados a entregar el grado académico, limitando el tránsito, de los egresados, hacia el logro de competencias avanzadas. Sin embargo, las universidades que ofrecen programas de licenciatura, “suponen”

que los estudiantes cuentan con las competencias básicas, genéricas y específicas propias de trabajo social, para sobre ello, anclar la formación a nivel de licenciatura y responsabilizarse de las competencias de egreso, con un alto desarrollo disciplinar.

La tensión entre la formación de base y la promesa formativa de nivel universitario obliga a parafrasear la información circulante, inconexa y descontextualizada, y proponer una competencia profesional que logre ensamblar teoría y práctica, intervención e investigación y que dé respuesta a los principios fundamentales de trabajo social como profesión y disciplina.

Contar con un matriz, que exprese el anclaje, brinda una oportunidad a los programas de licenciatura de favorecer la articulación de las competencias obtenidas en su proceso de formación profesional en un nivel técnico profesional no universitario, con aquellas que la universidad compromete para otorgar grados académicos, en consonancia con la Ley 20054 como marco regulatorio del rango universitario (Biblioteca del Congreso Nacional, 2005).

La Fundación Chile (2017), ha establecido que las cualificaciones contienen: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades técnicas, habilidades comunicacionales y competencias, ética y responsabilidad. Al respecto, se debe transparentar que el marco nacional de cualificaciones está diseñado desde la formación técnico profesional, no obstante, incluye las certificaciones correspondientes a los niveles superiores.

Reconociendo la distancia de sesgo que puede evocar la visión de la educación técnico profesional, se produce una alternativa de desarrollo de competencias, con la que se guarda la convicción de cubrir la brecha existente entre la formación de base de los profesionales egresados de centros de formación técnica e institutos profesionales y los objetivos declarados para el nivel de licenciatura (Fundación Chile, 2017).

El desafío es generar consenso, respecto del anclaje de competencias genéricas y sus dimensiones: epistémica, discursiva y ética. Éstas deben ser sometidas a prueba en los espacios universitarios y cotejar los resultados de aprendizaje, con los perfiles de egreso de cada programa de formación para el nivel de licenciatura de trabajo social (Biblioteca Nacional, 2016).

Las competencias genéricas, cumplen también la función de incorporar la relación con sistemas globales De Armas, Sabater, & Cabezas (2015), particularmente, en lo referido a alinearlas con la experiencia profesional, y la toma de decisiones responsable y ética, incorporando las visiones tanto del trabajador social como del cliente. Lo que se debe incorporar en la práctica profesional, en el contexto de servicios sociales acotados y recursos limitados.

Un hallazgo importante es la construcción de identidad profesional sustentada en las competencias genéricas, las experiencias profesionales y los contextos institucionales. La literatura expone que la ética profesional del trabajo social requiere una práctica basada en la investigación y una investigación basada en la práctica, lo anterior particularmente crítico en la formación de licenciatura, en que los trabajadores sociales no se identifican como investigadores. Lo anterior, es contradictorio con los objetivos y propósitos de la formación en licenciatura, por lo que se sugiere fomentar el compromiso de investigación de los estudiantes (Kishor et al., 2022).

En complemento con lo anterior, reforzar la idea de la formación en la competencia ética, desde un enfoque comunicativo, en cuanto capacidad de los trabajadores sociales para elaborar argumentos universales y a priori, para acordar normas y principios de convivencia, teniendo a la persona como centro de todo diálogo argumentativo (Aguayo & Marchant, 2020).

El desafío es fortalecer la profesión y disciplina del trabajo social, incorporando prácticas basadas en la evidencia, validando por medio de juicios de expertos, método Delphi, réplicas de experiencias. Se sugiere explorar distintos contextos educacionales, campos disciplinares, arquitecturas de sistemas de educación, entre otros. Lo anterior, con el propósito de ratificar la importancia de las competencias genéricas, tal como lo expone el informe Tuning y relevar otras pertinentes, contextualizadas y consecuentes con el acelerado ritmo de cambio de la sociedad.

CONCLUSIONES

El estudio, tiene su origen en una sistematización teórica que permitió verificar que la educación superior, en todos los países adscritos a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (y en todas las realidades sociales), debe garantizar la formación de profesionales competentes, capaces de gestionar el conocimiento más avanzado de cada profesión (desarrollo epistemológico). El egresado de un programa de licenciatura debe contar con un desarrollo disciplinar que facilite su participación en la comunidad científica, en la producción de nuevo conocimiento y la innovación.

Para estos fines se determinaron las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las competencias genéricas distintivas del trabajo social?, ¿cómo es posible anclarlas a un programa de licenciatura posterior a una titulación?, y ¿cómo es posible garantizar las competencias de egreso?, dicho de otro modo ¿cómo es posible garantizar competencias de egreso a nivel de licenciatura, en procesos formativos discontinuos? La respuesta se encuentra en el redisciplinamiento de las competencias genéricas para el anclaje del desarrollo de competencias genéricas disciplinares a nivel avanzado como una expresión del perfil de egreso.

Este proceso tiene particularidad de proporcionar un espacio común donde converjan las competencias de base y se transite a las competencias declaradas y esperadas para el nivel de licenciatura. Las competencias integradas: crítica, epistémica, informacional, comunicativa, Interventiva y ética, pueden contribuir a desarrollar a cabalidad los componentes de las cualificaciones del marco nacional de cualificaciones de Chile.

A nivel de la licenciatura existe un contexto común donde se tiene tiempo y espacio para desarrollar competencias profesionales en el trabajador social para responder a las tendencias actuales con un desempeño más contextualizado desde una democratización de la educación, es por ello que es justamente el nivel de licenciatura el escenario propicio para desarrollar un plan de formación que permita cubrir las brechas existentes.

Finalmente, con esto se abre espacio para nuevos debates, sobre modelos educativos, enfoques de formación disciplinar y estrategias de redisciplinamiento, a fin de contar con herramientas para enfrentar los desafíos actuales y futuros del trabajo social chileno e internacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2005). *Texto Refundido, coordinado y sistematizado LOCE 18962*. <https://www.bcn.cl/leychile/Navegar/?idNorma=247551&idVersion=2009-09->
- Bravo, N. (2007). *Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning-America Latina*. http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbc ut/pdfs/m1/competencias_proyec-totuning.pdf
- Castañeda, P. & Salamé, A. (2007). *Construcción Colectiva de Perfil Académico Profesional en Trabajo Social: La experiencia de las Escuelas de Trabajo Social del Consorcio de Universidades Estatales*. Temuco.
- Chile. Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2016). *Educación Superior Iberoamericana, Informe 2016*. RIL Editores.
- Chile. Ministerio de Educación. (2016). *El marco Nacional de Cualificaciones*. División de Educación Superior. Ministerio de Educación.
- Consejo de Educación en Trabajo Social (2015). Política educativa y estándares de acreditación. <http://www.csw.org/File.aspx?id=81660>
- De Armas, D., Sabater, C., & Cabezas, P. (2015). Análisis de la adquisición de competencias por los trabajadores sociales en su formación y en el mercado laboral. *Trabajo Social Hoy, 2° Cuatr.*, (75), 69-88. <http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2015.0010>
- Deroncele, A. (2020). *Competencia epistémica del investigador*. En, A. M. de Vicente Domínguez y N. Abuín Vences (Coords). *La comunicación especializada del siglo XXI*. (pp. 53-77). McGraw-Hill.
- España. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social*. ANECA. http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/ESPACIOEURO/LIBROS%20BLANCOS%20DE%20GRADO/LIBROBLANCO_TR-BJSOCIAL_DEF.PDF
- Falla, U. (2009). Reflexiones sobre la investigación social y el trabajo social. *Tabula Rasa, Revista de Humanidades*, (10), 309-325.
- Fundación Chile (2017). *Marco de Cualificaciones Técnico Profesional*. <https://fch.cl/iniciativa/marco-de-cualificaciones-tecnico-profesional/>
- Gómez, F. (2010). Competencias Profesionales en Trabajo Social. *Revista Portularia*, 10(2), 51-63.
- Herrera, R. (2004) *Formación Profesional en las Universidades Chilenas: Desafíos y Oportunidades. Competencias de Egresados Universitarios*. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.
- Jones, A. (2009). Redisciplining generic attributes: the disciplinary context in focus. *Studies in Higher Education*, 34(1), 85-100.
- Kishor, K., Moasun, F., Freymon, N., Giwa, S., & Zoltek, A. (2022). *MSW Students' Perception of the Professional Identity of the Social Work Practitioner and the Social Work Researcher: Considerations for Educators*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10437797.2021.1997683>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *Estrategias de Competencias OCDE: Competencias para construir un futuro mejor*. Ed 21 Fundación Santillana.
- Pullen, A., Marchand, I., & Créte, J. (2015). Explorer l'identité professionnelle chez les travailleurs sociaux en devenir. Nuevas prácticas sociales. *Educación en Trabajo Social*, 35(7), 1-13.
- Zuchowski, I., Cleak, H., Nickson, A., & Spencer A. (2019). A National Survey of Australian Social Work Field Education Programs: Innovation with Limited Capacity. *Australian Social Work*, 72(1), 75-90.