
This is the **published version** of the article:

Vázquez, María Inés; Borgia, Fernando; Tejera, Andrea. «Prácticas profesionales en escenarios complejos». Educación, Vol. 27 Núm. 52 (Marzo 2018), p. 174-198.
DOI 10.18800/educacion.201801.010

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/237865>

under the terms of the  license

Prácticas profesionales en escenarios complejos*

MARÍA INÉS VÁZQUEZ (COORD.)**

FERNANDO BORGIA***

ANDREA TEJERA****

Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes - Uruguay

Recibido el 20-09-2016; primera evaluación el 29-05-2017;
segunda evaluación el 25-07-2017; tercera evaluación 15-11-2017;
aceptado el 20-11-2017

RESUMEN

Este estudio hace foco en las reflexiones aportadas por estudiantes que cursan su último año de Licenciatura en una institución universitaria de Uruguay. La investigación se enmarca en las competencias profesionales que estos jóvenes ponen en acción en los talleres de investigación aplicada que se ofrecen durante el último año de la carrera, en los que realizan una aproximación diagnóstica y una propuesta de mejora en un centro de práctica.

* El presente artículo toma como base la investigación 2015- 2016, «Reflexiones sobre la práctica profesional durante el último año de formación de grado», bajo la autoría de F. Borgia, C. Emery, A. Tejera y M.I. Vázquez. Montevideo: IUACJ.

** María Inés Vázquez es doctora en Educación y psicóloga. Integra la Agencia Nacional de Investigación e Innovación de Uruguay (ANII), la Comisión Ejecutiva de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) y dirige la publicación semestral *GestiónArte*, revista especializada en temas de gestión educativa. Coordinadora de Proyectos Académicos en el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ) de Montevideo, Uruguay. Contacto: mvazquez@iuacj.edu.uy

*** Candidato a doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Con un máster en Gestión Educativa, maestría en Sociología y licenciatura en Sociología. Director de Capacitación Ciudadana del Centro de Formación y Estudios de la Intendencia de Montevideo. Docente, miembro del Equipo de investigación sobre Desarrollo Organizacional (EDO) del Instituto Universitario ACJ (IUACJ). Contacto: fernando.borgia@gmail.com

**** Candidata a doctora en Educación, Universidad de Entre Ríos, Argentina. Magíster en Desarrollo Regional y Local. Licenciada en Psicología, Universidad de la República. Directora del Área de Planeamiento Estratégico y Presupuestal (INAU). Coordinadora académica en Gestión Educativa, Docente y tutora de postgrados del Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay. Contacto: atandreatejera@gmail.com



El estudio tuvo una duración total de ocho meses, durante los cuales fueron aplicadas diversas técnicas (encuesta en línea, grupos de discusión, entrevistas y análisis documental), dirigidas a estudiantes y también a informantes clave, cuyos aportes permitieron comparar puntos de vista y complementar información. En todo momento, se procuró articular registros específicos de cada experiencia con otros aportes globales desde la metodología multicase, con el propósito de analizar los procesos de gestión del cambio. El documento cierra retomando los objetivos del estudio que procuran generar reflexión crítica sobre las prácticas profesionales puestas en acción, presentando los principales hallazgos alcanzados, en diálogo con aportes teóricos que orientaron el proceso de análisis.

Palabras clave: práctica profesional, gestión del cambio, estudio de casos.

Professional practices in complex scenarios

ABSTRACT

This study focuses on the thoughts provided by students in their last year of a Bachelor degree at a university institution of Uruguay. The research is part of the professional skills that these young people put into action within the framework of the workshops of applied research offered during the last year of their career, in which they perform a diagnostic approach and a proposal for improving a practice center.

The study lasted a total of eight months, during which various techniques were applied (online survey, focus groups, interviews and document analysis), aimed at students and key informants whose contributions allowed comparing points of view and supplementing information. It was sought at all times to articulate specific records of each experience with other global contributions from the multicase methodology in order to analyze the processes of change management. The document closes resuming the study objectives that seek to generate critical reflection on the professional practices put into action presenting the main findings achieved, in dialogue with theoretical contributions that guided the process of analysis.

Keywords: professional practice, change management, case study

Práticas profissionais em cenários complexos

RESUMO

Este estudo enfoca as reflexões feitas pelos alunos do último ano de grau em uma universidade no Uruguai. A pesquisa faz parte das competências profissionais que estes jovens colocam em ação no âmbito das oficinas de pesquisa aplicadas

oferecidas durante o último ano de estudos, que realizan uma abordagem de diagnóstico e uma proposta de melhoria em um centro de prática.

O estudo teve uma duração total de oito meses, durante a qual foram aplicadas diferentes técnicas (pesquisa *on-line*, grupos de discussão, entrevistas e a análise documental), dirigido a estudantes e também aos informantes chave cujas contribuições permitiu comparar pontos de vista e complementar as informações. Em todos os tempos procuravam articular registros específicos de cada experiência com outras contribuições globais da metodologia multicase, com o objetivo de analisar os processos de gestão de mudança. O documento fecha retomando os objetivos do estudo e apresenta os principais resultados alcançados no diálogo com contribuições teóricas que dirigiram o processo de análise.

Palavras-chave: prática profissional, gestão da mudança, estudo de caso.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo procura analizar la visión que un grupo de jóvenes estudiantes, que se encuentran cursando su último año de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, tienen de sus propias competencias profesionales, luego de haber completado un ciclo de trabajo con una institución de práctica.

La tarea que se les asigna, durante el 7.º y 8.º semestre de su carrera, integra dos fases: (i) realizar una aproximación diagnóstica que les permita identificar una problemática a trabajar desde su especialidad y, luego, (ii) diseñar una propuesta de mejora en diálogo con representantes del caso en estudio.

Durante todo el proceso los estudiantes deben entablar contacto con el centro, establecer los criterios de trabajo y acordar un cronograma de avance de las actividades previstas. También deben generar vínculos de confianza que les permitan acceder a distintos sectores y documentos del centro en estudio. Como trabajan en grupos, necesitan establecer acuerdos internos, complementar visiones y conjugar esfuerzos para lograr completar tanto la fase diagnóstica como el diseño de la mejora en los plazos estipulados. El ciclo concluye con la entrega a la institución de práctica de la documentación que sistematiza y sintetiza los hallazgos y propuestas correspondientes a ambas fases.

Cada equipo de trabajo cuenta con el apoyo de un docente investigador que los acompaña durante todo el proceso, además de varios documentos que ofician de «mapas de ruta» de la propuesta de trabajo.

2. REFERENTES TEÓRICOS

2.1. El desarrollo de competencias y las prácticas profesionales

Este apartado se propone abordar algunos aspectos asociados al desarrollo de competencias para el ejercicio profesional, teniendo en cuenta que el curso en estudio pertenece a una licenciatura diseñada e implementada desde esa perspectiva.

En términos generales, podríamos afirmar que el propósito del quehacer educativo se orienta a fomentar, de diversos modos y por medio de múltiples acciones, los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este es, al decir de Molina (2006), el foco en torno al cual se estructuran la mayor parte de los debates sobre formulaciones curriculares en la actualidad: qué es lo que debe aprenderse y enseñarse, y cómo es que debe aprenderse y enseñarse, generando, así, una cuestión en torno a las formas de planificación y organización de estos procesos.

Entre las características más sobresalientes de la enseñanza por competencias, se destaca el hecho de que no resultan directamente de procesos instruccionales de enseñanza y aprendizaje. Por el contrario, y tal como lo sugiere una de las más influyentes especialistas en este tema, «no se enseñan, sino que se aprenden» (Lévy-Leboyer, 1997, p. 115).

Como eje estructurante, las competencias son capacidades siempre sujetas a un contexto y situación original que mueven a la realización de acciones y actuaciones particulares. Díaz de Miguel (2006) las define como «un potencial de conductas adaptadas a una situación» (p. 22). Por su parte, Coll (2010) afirma que, más que un cambio de rumbo, promover el desarrollo de competencias supone una evolución. Desde el punto de vista procedimental, este enfoque implica:

[...] fomentar la funcionalidad y la transferencia de los aprendizajes escolares, promover situaciones y actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación «reales» y «auténticas», poner en primer plano el protagonismo y la actividad del aprendiz, rechazar el academicismo y las prácticas de enseñanza librecas y transmisivas (Coll, 2010, p. 4).

Una propuesta académica orientada hacia el desarrollo de competencias supone «poner en práctica» los conocimientos adquiridos. De acuerdo con Coll (2010), alcanzar competencia en un ámbito de acción tiene, básicamente, dos significados: (i) ser capaz de identificar, entre los conocimientos disponibles, aquellos que resultan relevantes según el contexto y (ii) ponerlos en práctica para afrontar determinadas situaciones y problemas inscriptos en

ese ámbito específico. Desde el punto de vista procedimental, este enfoque promueve actividades de enseñanza reales a través de acciones concretas que deben ser realizadas por los estudiantes en diálogo con la realidad.

En suma, al identificar y definir los aprendizajes, en términos de competencias, estamos poniendo el acento en la movilización articulada, e interrelacionada, de diferentes tipos de saberes, capacidades, actitudes y recursos que guardan estrecha relación con los propósitos que orientan y organizan su puesta en juego.

Desde esta perspectiva, el desempeño es considerado una expresión práctica de los recursos que la persona pone en juego en sus actuaciones. Asimismo, y en relación con las prácticas profesionales, lo importante no es solo la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos en situaciones concretas. En tal sentido, para determinar si un individuo es competente o no lo es, deben tomarse en cuenta las condiciones reales en las que el desempeño cobra sentido, más que el cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje.

2.2. Una aproximación al concepto de complejidad

En este apartado, haremos foco en dos aspectos que consideramos sustantivos: (i) las organizaciones en contexto, reconociendo la existencia de diferentes racionalidades, formas de entender y de interpretar el mundo (Schvarstein, 1991), presentes en los sujetos, los grupos, las organizaciones y las comunidades y (ii) el reconocimiento de la complejidad como fondo y figura de los procesos, prácticas e intervenciones institucionales, como aquello que trata, a la vez, de vincular, contextualizar y distinguir, reconociendo y aceptando la incertidumbre que estos procesos generan (Morin, 1996). «El conocimiento debe, por cierto, utilizar la abstracción, pero tiene también que procurar construirse en relación con el contexto y, por consiguiente, movilizar todo lo que el individuo sabe del mundo» (Morin, 1996, p. 10).

Toda organización forma parte de una comunidad que oficia de contexto, entendido como el conjunto de circunstancias en las que se inserta y que la atraviesa. Desde esta perspectiva, por lo tanto, no solo consideramos al contexto una condición más o menos favorable para los fines de la organización, sino como elemento clave de la intervención organizacional:

[...] es la consideración del contexto la que debe orientar la acción de los integrantes, y hay que dotar a la organización de la necesaria flexibilidad para que se adapte a las demandas del medio externo. [...] la capacidad de sostener las propias coherencias internas en el marco de un acople estructural con

el contexto es lo que distingue a las organizaciones que más perduran en el tiempo. Una historia de interacciones a través de las cuales la organización realiza y afirma su propia identidad es lo deseable (Schvarstein, 1991, p. 15).

El autor deja en evidencia que la organización no solo incluye a los grupos, sino que los determina y, a su vez, es determinada por ellos. Define las organizaciones como construcciones sociales; son lugares abstractos que no existen más allá de la percepción que de ellos tiene cada sujeto. Porque tal como señala Schvarstein (1991) ¿quién vio, tocó u olió una organización? Desde esta perspectiva, toda organización se vuelve un factor importante en la determinación y comprensión del comportamiento humano.

2.2.1. El escenario organizacional como plataforma de estudio

Como señala Friedberg (1988), las organizaciones limitan a los individuos doblemente. Por un lado, tienden a definir el papel que debe desempeñar cada uno (tareas, situación y prerrogativas); por otra parte, y debido a que la organización constituye un micro sistema social, dispone, en cierta forma, de una lógica propia y establece las relaciones entre los distintos miembros, definiendo jerarquías y sistemas de comunicación acorde a cada situación.

Si bien las personas parecen representar una variable más de la organización, también influyen en las dinámicas organizacionales generadas. Desde esta perspectiva estratégica, organización y sujeto son, a la vez, límite y potencia.

La primera lección sistémica es que ‘el todo es más que la suma de las partes’. Ello significa que existen cualidades emergentes, es decir que nacen de la organización de un todo, y que pueden retroactuar sobre las partes. [...] Por otra parte, el todo es menos que la suma de las partes, pues las partes pueden tener cualidades que están inhibidas por la organización del conjunto (Morin, 1996, p. 12).

Cada organización posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propias, un estilo particular, el que se construye en un complejo entramado, donde los objetivos pautados desde la organización van siendo resignificados por los actores, en lo manifiesto y también en aspectos menos evidentes. Por otra parte, los actores, tanto individuales como colectivos, tienen recursos personales y culturales que les permiten moverse de una forma particular en una misma organización.

Tomando los aportes de López, Sánchez y Nicastro (2003) queda en evidencia la complejidad de los escenarios organizacionales caracterizados como: (i) un conjunto de normas sociales y esquemas de pensamientos —explícitos e implícitos— construidos socialmente, (ii) redes de vínculos o relaciones

sociales, (iii) sistemas en permanente transformación y (iv) sistemas sometidos, permanentemente, al conflicto y a la crisis.

Es importante aclarar que, cuando hablamos de contexto o entorno organizacional, nos referimos al territorio en el cual la organización está inserta, caracterizado como un sistema dinámico de elementos físico-naturales, estéticos, culturales, psicológicos sociales y económicos que interactúan con las personas y con la comunidad que los integran.

Cada localidad es el resultado de una historia en la que se ha ido construyendo, con sus características sociales, políticas, económicas y culturales. Probablemente la pregunta: ¿en qué medida cada organización se permite conocer y se da a conocer en ese entorno? tenga diversas respuestas de acuerdo al territorio y la perspectiva de quienes respondan. (Tejera, 2003)

Si se asume que la realidad social no es lineal ni homogénea, sino que está compuesta por elementos dinámicos y variables, desde el enfoque fenomenológico, se considera que la realidad es compleja e incontrolable y su conocimiento no es universal, sino que se entiende e interviene desde un contexto específico. Así, por ejemplo, un problema de investigación se enmarca dentro de un contexto para ubicarlo como una realidad particular, un todo, tomando en cuenta la heterogeneidad y el cambio constante y dinámico de personas, fenómenos y circunstancias o, lo que es lo mismo, la unidad y pluralidad contempladas a la vez. (Vargas, 2009, p. 157)

A la hora de intervenir con fines diagnósticos, en las instituciones, el reconocimiento de las diferentes racionalidades involucradas determina que los problemas de partida sean complejos de definir, apareciendo poco estructurados.

Buena parte del proceso de intervención queda definido a partir de la construcción de la denominada «situación problema», que requiere del aporte de los distintos involucrados, como estrategia para recuperar su multidimensionalidad. Para ello, resulta imprescindible transitar, inicialmente, por una etapa de «familiarización» con la realidad institucional, a través de consultas exploratorias. En esta etapa inicial, el investigador toma contacto con el escenario organizacional y, también, los actores institucionales comienzan a relacionarse con las nuevas perspectivas que se van construyendo sobre el tema en cuestión. Esta etapa es fundamental para que se desarrolle un vínculo de respeto y confianza habilitantes del proceso de investigación y mejora institucional.

Como señala Murillo (1997), a partir de Foucault, los diversos aportes teóricos y los diferentes dispositivos técnicos conforman una caja de herramientas que organizan la acción. El cambio paradigmático consiste en pasar

del «problema tal cual es» (y se padece) al «problema tal como lo construimos», logrando, así, superar lo vivencial y anecdótico y generar reflexión crítica sobre aspectos que, tal vez, hasta ese momento, eran vividos sin ser pensados.

Otro aspecto importante tiene que ver con que el análisis transcurre en el marco de un proceso dinámico, donde los actores, en la medida que van tomando conciencia de algunos aspectos vinculados a la problemática institucional, toman decisiones e incorporan ajustes en sus propios comportamientos y modos de entender la realidad.

Una pregunta, en el marco de una entrevista, puede ser esclarecedora de una preocupación o problema, habilitando una nueva mirada que permita otorgar otro sentido a rutinas muy arraigadas y de producción automática. Por lo tanto, la realidad institucional no se paraliza hasta tanto termine el diagnóstico institucional, sino que las propias intervenciones diagnósticas son promotoras de transformaciones operadas por los actores y en las que participan quienes generan ese proceso de revisión y consulta.

Tan importante como la entrada en territorio es el cierre del proceso. No se trata de una «extracción de información», donde el investigador ingresa a la organización, recoge los datos necesarios y se retira, sino que resulta clave completar el proceso diagnóstico y cerrarlo con los involucrados. Los actores de la organización tienen que ser partícipes de los resultados del estudio.

2.3. Lentes desde donde analizar la gestión del cambio organizacional

El proceso promovido desde los talleres de aproximación diagnóstica y propuesta de mejora en instituciones de práctica, es orientado por dos coordenadas claramente definidas: una teórica y otra metodológica, que toman al centro de práctica como unidad de análisis de cada estudio.

2.3.1 Dimensiones que permiten operar en escenarios complejos

Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro (1992) realizan un gran aporte a la comprensión de los escenarios organizacionales, a partir de una tipología que define «dimensiones» identificables en toda organización educativa y que permite situar el fenómeno o problemática en estudio. Desde esta perspectiva, las autoras nos hablan de las dimensiones: organizacional, administrativa, comunitaria y pedagógico-didáctica. A esta última la denominaremos «identitaria», teniendo en cuenta que no todos los centros de práctica son educativos.

Cada una de estas cuatro dimensiones permite hacer foco en aspectos específicos de las dinámicas colectivas y del escenario organizacional en el que se producen. Aportan, así, un analizador potente desde el cual profundizar el

proceso de comprensión de la realidad en estudio en el marco de una aproximación diagnóstica.

La dimensión organizacional aparece asociada a las modalidades de conducción y liderazgo, los estilos que caracterizan las dinámicas de trabajo y definen el perfil de cada centro. Esta dimensión también integra, en su análisis: la definición de roles y funciones, la delegación de tareas y responsabilidades, componentes que definen una cierta modalidad de gestión.

La dimensión administrativa complementa la anterior haciendo foco en aspectos más permanentes, como las normas, el organigrama o el ordenamiento escalafonario de las personas que realizan actividades en la organización. Desde esta perspectiva, también es posible analizar la disponibilidad y uso que se hace de los recursos, considerando dentro de esta categoría no solo los materiales, sino otros de enorme valor, como el uso de los espacios y tiempos colectivos.

En cuanto a la dimensión comunitaria, focaliza en los estilos de vinculación que cada organización logra establecer con «el afuera», integrando en esta categoría tanto a las instituciones del contexto, como a los colectivos, familias o potenciales usuarios relacionados con la organización en estudio, como también a redes o clúster con perfiles organizativos similares.

La dimensión identitaria, es la que asociamos al sentido de ser o la misión organizacional. Se relaciona con aquel conjunto de principios y componentes que son considerados la esencia de la organización, su misión. Esta dimensión es la que determina los principales cometidos que enmarcan el accionar del centro y que definen sus ámbitos de pertenencia (salud, deporte, educación, recreación, etc.).

Analizar una cierta problemática a la luz de estas dimensiones permite identificar los aspectos organizacionales que aparecen más estrechamente relacionados al tema a resolver.

2.3.2. En estos escenarios, ¿podemos hablar de causalidad?

Las dimensiones institucionales permiten hacer foco e identificar situaciones o fenómenos que preocupan o son sentidos como «problema». Representan una primera radiografía del escenario organizacional en estudio que nos permite ubicarnos y poder definir un primer mapa de ruta, pero ¿cómo avanzar en su comprensión?

Aguerrondo (2007) nos interpela a reflexionar, en este sentido, al plantear que los cambios en la manera de concebir los actuales escenarios organizativos llevan a tener que revisar también las modalidades de pensar la planificación, como herramienta para organizar e intervenir. «Si bien la reflexión epistemológica

actual que debate acerca de las limitaciones del positivismo y la redefinición de la ciencia hacia la teoría de la complejidad y el caos madura en los ámbitos académicos, no ha llegado todavía hasta las esferas de la planificación» (p. 5).

Mientras que las lógicas positivas se asientan en las relaciones «causa-efecto», el enfoque de lo complejo pone en tela de juicio algunas concepciones vigentes desde lo racional. Desde esta perspectiva, y siguiendo a la autora, parece necesario pasar de una lógica binaria del futuro a otra que incorpore múltiples alternativas de desarrollo, en acuerdo con las múltiples visiones que tengan los actores institucionales que pueden incidir en su direccionalidad.

[...] no se puede hablar de causa y efecto, porque las cogniciones, percepciones, emociones, tradiciones, culturas, y formas de ver la vida no producen efectos, aprendizajes, implicaciones o consecuencias similares en cada persona[...] De igual forma, existen variables y condiciones que únicamente se pueden analizar en forma cualitativa, por las relaciones y diferencias existentes entre las personas, los contextos y los grupos sociales. (Vargas, 2009, p. 157)

Se recupera, como elemento fundamental a incorporar al análisis, la visión de quienes participan (de manera explícita o implícita) en la génesis de los fenómenos en estudio y sus posibles alternativas de evolución.

Partiendo de la obra de Luhmann (1991) y Farías y Ossandón (2006), se puede afirmar que la sociedad moderna evoluciona en base a «diferenciaciones funcionales» que se producen a partir de las múltiples interpretaciones de quienes participan en los procesos sociales. Desde esta perspectiva nos enfrentamos entonces a una «red de argumentos» que es necesario ordenar y analizar, identificando los puntos de acuerdo y discrepancia que permitan definir posibles pronósticos de evolución.

2.3.3. El desafío de la construcción de conocimiento colectivo

Guarro (2005) reflexiona sobre los procesos de cambio en organizaciones inmersas en escenarios de alta complejidad. «Las formas tradicionales de concebir la geografía social y el cambio educativo [...] como una serie de capas, estratos, niveles o círculos concéntricos anidados o empotrados [...] no es compatible con los modelos complejos y especialmente cambiantes de la sociedad de la información» (p. 230).

Este enfoque reafirma la visión que otros autores, que hemos integrado como referentes teóricos, manifiestan sobre la forma de entender y operar en los escenarios organizativos actuales.

Se reitera la necesidad de definir estrategias de abordaje e intervención que permitan: (i) establecer ciertos procedimientos de acceso, (ii) definir estrategias

instrumentales que habiliten el conocer y comprender la realidad en estudio y (iii) generar bucles informativos que promuevan el conocimiento colectivo en los directos implicados.

La metodología de casos utilizada en los talleres de investigación aplicada habilita esta mirada.

3. ENCUADRE METODOLÓGICO

Al decir de Vargas (2009), «una forma de generar conocimiento y soluciones en realidades complejas, es la investigación aplicada» (p. 157).

Bunge (1975), citado por Vargas (2009) señala que promover una «actitud científica» en procesos de intervención organizacional permite impulsar estrategias sistemáticas y ordenadas para el registro y la interpretación de los datos, así como adoptar posturas más cautas y respetuosas a la hora de compartir las reflexiones surgidas a partir del análisis de las evidencias.

Al hacer investigación, las personas conocen mejor la disciplina, porque deben describir, interpretar y analizar fenómenos sociales y humanos en contextos reales y, por ende, su práctica profesional se vuelve más eficiente y efectiva al formular y ejecutar intervenciones y proyectos novedosos y creativos, apropiados a circunstancias y necesidades concretas. (p. 158)

Trabajar desde una perspectiva de investigación aplicada, habilita a quienes participan de esta modalidad a: (i) situar en contexto tanto al fenómeno en estudio como a las personas implicadas, (ii) tomar en cuenta los distintos posibles factores asociados al fenómeno, (iii) comprender el porqué de esa situación y cuáles podrían ser las vías para modificarlas (iv) identificar puntos de relación entre la situación en estudio y algunos antecedentes del contexto en el que se produce.

Este encuadre de trabajo, desde el cual analizar situaciones cotidianas, permite volver visible hechos o fenómenos que muchas veces pasan desapercibidos. Resulta una valiosa estrategia para mirar con «nuevos ojos» situaciones que forman parte de lo rutinario y conocido por quienes se ven implicados en ellas.

Según Padrón (2006), citado por Vargas (2009), la investigación aplicada se asocia con abordajes científicos destinados a resolver problemáticas concretas relacionadas con la vida cotidiana. Estos abordajes se realizan de acuerdo a cierta «secuencia programada», la que en definitiva permite consolidar conocimientos sobre aspectos concretos de los distintos escenarios sociales.

Debido a su misma naturaleza, el concepto de ‘problema de investigación’ es diferente. Mientras en los otros enfoques de investigaciones el problema es de orden cognitivo, en ellas es de orden práctico, ya que se trata de una situación dada o deficitaria que puede ser mejorada. No obstante, la investigación aplicada se encuentra estrechamente vinculada con la investigación básica, pues depende de los principios científicos de esta última para su ejecución (p. 160).

Para llevar adelante este tipo de estudio, no todos los abordajes metodológicos resultan adecuados. Uno de los más utilizados es el denominado «estudio de casos». Generar conocimiento sobre realidades organizacionales en las que solemos desarrollar nuestra práctica profesional no resulta sencillo si no vamos acompañados de ciertos parámetros de trabajo que nos permitan focalizar la mirada y organizar el proceso de registro, análisis y comprensión.

La metodología de casos habilita estrategias de documentación que permiten registrar, sistematizar y evaluar experiencias valiosas que muchas veces tienden a pasar desapercibidas. Desde esta perspectiva y tomando como principal escenario de reflexión y análisis al propio centro, es posible recuperar experiencias puntuales para luego evaluarlas y analizarlas, reconstruyendo así aspectos del quehacer institucional. (Vázquez, 2007, p. 9)

Esta metodología se asocia con una modalidad de relevamiento de datos que podría denominarse «artesanal», por implicar un trabajo contextualizado, relacionado con una realidad concreta en un tiempo también específico. Las técnicas que habitualmente se utilizan para realizar el registro también tienden a rescatar la particularidad de los hechos y de las opiniones de quienes se encuentran involucrados.

3.1. Los participantes de la investigación y las técnicas utilizadas

Los principales participantes de este estudio han sido los estudiantes que durante el año 2015 cursaron el último año de Licenciatura en una Institución de nivel terciario de Uruguay.

El estudio se realizó en dos momentos: (i) durante el 7.º semestre (marzo-julio) en que realizan una aproximación diagnóstica en un centro de práctica y (ii) el 8.º semestre (agosto-diciembre), durante el cual se elabora una propuesta de mejora, a partir de los datos obtenidos en la aproximación diagnóstica. En la primera fase participaron 69 estudiantes y durante la segunda lo hicieron 17 estudiantes.

También fueron integradas al estudio cinco personas consideradas «informantes clave». Este grupo estuvo compuesto por el director de la licenciatura, los tres coordinadores de los trayectos que definen el perfil de egreso de la

licenciatura y que referen a: (i) Entrenamiento y Deporte, (ii) Actividad Física y Salud y (iii) Recreación y Tiempo Libre¹. También se incorporó el aporte de quien tuvo a su cargo la evaluación externa de la Licenciatura acompañando los cuatro años de la cohorte 2012.

En total, participaron 74 personas. El trabajo integró 36 estudios de caso que permitieron acceder a la opinión y el aporte de más de un centenar de personas. La enorme variedad de centros de práctica seleccionados por los estudiantes, posibilitó tomar como escenarios organizacionales en estudio a diversas organizaciones tales como: complejos deportivos, pistas de atletismo, plazas de deporte, escuelitas de fútbol, colonias de vacaciones, escuelas y centros de educación básica, centros de salud, centros de rehabilitación, fundaciones asociadas con dolencias específicas, centros residenciales para la tercera edad, centros recreativos, etc.

En el cuadro 1, se puede observar el detalle de las técnicas utilizadas, destinatarios y períodos de aplicación.

Cuadro 1. Técnicas, destinatarios y momentos de aplicación

Técnica	Destinatarios	Período aplicación (2015)
Análisis documental	Informe final de investigación/ propuesta de mejora	Junio-diciembre
Encuestas autoadministradas	Estudiantes 7.º semestre	Julio
<i>Focus group</i>	Estudiantes 8.º semestre	Setiembre-octubre
Entrevistas semiestructuradas	Informantes clave	Noviembre-diciembre

Fuente: Elaboración propia a partir de aproximaciones diagnósticas.

4. APORTES DESDE EL ANÁLISIS

Las diversas técnicas utilizadas durante la investigación, los momentos previstos para trabajar con cada una de ellas, así como las distintas personas consultadas, permitieron avanzar en el proceso de análisis de manera circular y complementaria en torno a los temas centrales del estudio.

En este apartado proponemos analizar las evidencias a partir de dos estrategias: (i) retomando los objetivos del estudio como una primera aproximación al análisis y (ii) profundizando desde los aportes específicos brindados por cada una de las técnicas aplicadas.

¹ Representan una opción que toma el estudiante a partir del 6.º semestre y que le permite aumentar la carga horaria de su trayecto de formación en una de estas tres áreas.

El hecho de que los proyectos realizados por estudiantes que cursan el trayecto de entrenamiento y deporte superen el 60% del total incide en la tendencia hacia un mayor número de casos que abordan problemáticas asociadas a la práctica de la actividad física, el entrenamiento, el deporte o la competición.

Cabe consignar que, tal como fuera previsto en el marco del taller de investigación aplicada, las temáticas abordadas por cada equipo guardan una estrecha afinidad con el trayecto que cursan los integrantes de cada equipo y, en tal sentido, la revisión de los proyectos ha permitido observar que la pluralidad de escenarios de trabajo responde, en mayor medida, al amplio abanico de instituciones abordadas, más que a la diversidad de problemáticas focalizadas en cada trayecto.

En los centros de práctica seleccionados por los estudiantes para llevar a cabo los diagnósticos, vemos una significativa dispersión en el campo de aplicación (ver Cuadro 2). Puede interpretarse como un potencial de esta propuesta de trabajo el hecho que 36 grupos de estudiantes hayan podido trabajar en 24 tipos diferentes de instituciones. La ductilidad de los trayectos de formación en educación física, recreación y deporte habilita el que los estudiantes puedan trabajar con diversos actores y contextos institucionales.

En una primera categorización, resulta significativo que 31 casos (86%) refieran a instituciones privadas y solo 5 casos (14%), de los totales relevados, trabajan con instituciones públicas. Entre estas últimas, se encuentran dos «plazas de deportes»² y tres tipos diferentes de instituciones educativas de «educación inicial y escolar»³, «educación media»⁴ y «educación media militar»⁵.

² Espacio físico urbano destinado a la práctica deportiva, gestionado por la Secretaría Nacional de Deportes y que cuenta con equipamiento y personal especializado.

³ La educación inicial en Uruguay alcanza a los niños y niñas de 3 a 5 años, la educación escolar es un ciclo de 6 años de duración, siendo el ingreso a los 6 años de edad.

⁴ La educación media en Uruguay está organizada en dos ciclos de tres años de duración denominados «Ciclo Básico» y «Bachillerato», este último permite un egreso diferenciado y orientado a las carreras universitarias tradicionales como ingeniería, agronomía, derecho, medicina, arquitectura y economía. Recientemente se han incluido otras opciones como «cultural y artística». Con el Ciclo Básico completo existen además opciones para la realización de «Bachilleratos Tecnológicos», mayormente orientados al ingreso al mercado laboral, aunque también habilitan la continuidad de estudios terciarios y universitarios.

⁵ Existen dos liceos en los que se realiza educación media militar: «el liceo militar» y el «liceo naval». En el primero se puede ingresar, dependiendo de los cupos, con el Ciclo Básico completo y en el naval se requiere primer año de Bachillerato aprobado. Ambas instituciones ofrecen cursos en régimen de internado y semiinternado (internado de lunes a viernes).

Cuadro 2. Mapeo de instituciones de práctica

Grupo de instituciones	Tipo de institución	Instituciones públicas		Instituciones privadas		Total	
		Casos	%	Casos	%	Casos	%
Social y deportiva	Club o complejo deportivo	-		5			
	Plazas de deportes	2		-			
	Deportiva infantil	-		1			
	Centro de alto rendimiento	-		1			
	Selección nacional Futsal/ciegos	-		1			
	Discapitados motrices	-	6%	1	39%	16	45%
	Karate	-		1			
	Rugby	-		1			
	Futbol infantil	-		1			
	Futbol	-		1			
	Básquetbol	-		1			
	Subtotal	2		14			
Educativa	Inicial y escolar	1		2			
	Escolar con discapacidad	-		1			
	Media	1		4			
	Media militar	1	8%	-	28%	13	36%
	Escuela polideportiva	-		1			
	Instituto universitario	-		1			
	No formal	-		1			
		Subtotal	3		10		
Adultos mayores	Residenciales	-	-	3	8%	3	8%
Otras	Clínica/preparación para el parto	-	-	1			
	Fundación - pacientes/ diabetes	-	-	1			
	Fundación - niños con cáncer	-	-	1	11%	4	11%
	Centro cultural	-		1			
		Subtotal	-	-	4		
TOTAL		5	14%	31	86%	36	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de aproximaciones diagnósticas.

Agregados según carácter, los centros de práctica seleccionados son en su mayoría instituciones sociales y deportivas privadas (14) y públicas (2) constituyendo el 45% de los casos. En segundo término, en frecuencia relativa, se encuentran las instituciones educativas privadas (10) y públicas (3), totalizando un 36% de los casos. En tercer lugar, se ubican los residenciales de adultos mayores (3), y luego se cuenta con 4 casos diferentes: «clínica de preparación para el parto», «fundación de pacientes con diabetes», «institución de apoyo a niños con cáncer», y un «centro cultural», completando así el restante 19% de los casos.

A excepción de las instituciones de salud (residenciales de adultos mayores, clínica y fundación sin fines de lucro) que fueron diagnosticadas en su totalidad por los estudiantes del trayecto «Actividad Física y Salud», los restantes tipos de instituciones fueron abordadas indistintamente por equipos de los tres trayectos. Cabe señalar que los estudiantes del trayecto «Entrenamiento y Deporte» trabajaron con instituciones sociales y deportivas en un 88% de los casos mientras, en el extremo opuesto, la totalidad de los equipos conformados por estudiantes del trayecto «Recreación y Tiempo Libre» abordaron distintos tipos de instituciones sin registrar tendencias definidas.

4.1.2. Dimensiones organizacionales más implicadas

La metodología cualitativa propia del estudio de casos ha incidido en el modo singular en que los estudiantes «construyeron» el problema a trabajar en las instituciones de práctica. Podríamos decir, en cierto modo, que cada uno de los problemas abordados en su singularidad y contexto, no permiten establecer grupos homogéneos de problemas. En tal sentido, las particularidades propias de cada caso han dificultado el intento de agrupamiento. De todos modos y a efectos analíticos de lo que ha sido la implementación de esta propuesta, hemos optado por ilustrar ciertas afinidades a partir de tres conjuntos: (i) problemas relativos a la formación (ii) problemas relativos a la definición de la oferta institucional y captación de usuarios y (iii) los problemas relativos a la planificación, organización o implementación de procesos institucionales ya existentes.

Los estudios del primer grupo abordan cuestiones como la formación de docentes en educación física, la necesidad de especialización de equipos técnicos en el desempeño profesional o las dificultades de formación en disciplinas deportivas muy específicas que escasean en el país. Este tipo de problemas constituye un grupo muy minoritario (menos del 10%) si observamos la totalidad de los proyectos.

El segundo y tercer grupo de problemas son los más frecuentemente identificados en las instituciones de práctica. Casi la mitad de los proyectos abordan problemas relativos a la pertinencia, eficacia o adecuación de las ofertas institucionales, así como los inconvenientes que enfrentan instituciones de diverso tipo a la hora de captar nuevos usuarios o reclutar aspirantes para prácticas y seleccionados deportivos. En menor medida (40%), son instituciones cuyos problemas se diagnostican en relación con la planificación, la implementación de propuestas o programas deportivos, o las modalidades de organizar procesos a partir de los recursos y objetivos previamente definidos.

No se han observado diferencias significativas al desagregar las problemáticas abordadas según los trayectos cursados por los estudiantes.

A partir de la caracterización propuesta por Frigerio et al. (1992) los equipos identificaron las dimensiones institucionales más involucradas en el problema abordado (Figura 2) que aparecen en la nube que ilustra la frecuencia con la que han sido establecidas en los 36 estudios realizados.

Figura 2. Dimensiones institucionales involucradas



Fuente: Elaboración propia a partir de aproximaciones diagnósticas.

El diagnóstico de cada equipo, a partir de las fuentes y evidencias recabadas, hizo que, en más de una oportunidad, problemas que podrían considerarse similares en cuanto a su temática fueran identificados con dimensiones institucionales diferentes. Esta situación se reconoce como esperable teniendo en cuenta: (i) la posible superposición de categorías teóricas sobre hechos que en la realidad comprometen diversos ámbitos y (ii) las perspectivas de análisis que los investigadores optan por jerarquizar y poner en juego a lo largo del proceso de aproximación diagnóstica.

La figura 2 representa la importancia de las cuatro dimensiones organizacionales consideradas. Como vemos en el cuadro 3 la dimensión jerarquizada en los problemas estudiados es la organizacional (64%), seguida en menor medida por la dimensión identitaria (19%), la administrativa (14%) y finalmente, la comunitaria (3%).

Cuadro 3. Dimensiones organizacionales, menciones registradas

Dimensión involucrada	Cantidad de menciones
Organizacional	23
Identitaria	7
Administrativa	5
Comunitaria	1

Fuente: Elaboración propia a partir de aproximaciones diagnóstica.

Que el Taller de Aproximación Diagnóstica se haya concebido como un espacio específico de abordaje a los escenarios organizativos, explica en parte la prevalencia de la dimensión organizacional. No se han advertido elementos significativos al desagregar estas dimensiones por tipos de problema o trayectos cursados por los estudiantes.

Profundizar el análisis en los actores que se identifican como «directamente involucrados con las problemáticas» de cada centro de práctica, arroja algunos datos interesantes. En primer lugar, admite su agrupación en tres conjuntos, a saber:

- Los usuarios, entendidos como los destinatarios de las propuestas de cada institución tal como son los deportistas, estudiantes, adultos mayores, familias, niños, etc.
- Los técnicos o especialistas, sean docentes o equipos de docentes, coordinadores, *coach*, instructores, orientadores, voluntarios, etc.
- Los directivos, jerarcas institucionales, comisiones directivas, equipos de gestión, etc.

La identificación de los actores involucrados se realizó siguiendo un criterio de jerarquización y, ante la posibilidad de que cada proyecto indicara los que consideraba pertinentes, este relevó sistematizó hasta tres de los más relevantes en cada caso. Más de la mitad de los casos asociaron el problema a los «usuarios» (52%) y de los 36 casos solo 5 (14%) señalan que los «directivos» son los actores más directamente involucrados con las problemáticas mencionadas. Este corte según principal actor involucrado no representa mayor centralidad para los «técnicos o especialistas» que aparecen relacionados con el problema en un 30% de los casos.

Si por el contrario y desde una perspectiva más global, se observa el conjunto de los actores identificados —esto es todos los actores que han sido explicitados hasta en un tercer grado de relevancia— vemos que la totalidad de

los diagnósticos han mencionado al menos en una oportunidad a los técnicos o especialistas, o lo que es lo mismo, no se ha relevado ningún proyecto que no identifique a los técnicos o especialistas como población o sector vinculado a las problemáticas de las organizaciones.

El subgrupo «directivo», si bien aparece nombrado en poco más de la mitad de los proyectos, luego aparece como el sector menos identificado con las problemáticas diagnosticadas. Son tendencias que llaman la atención, teniendo en cuenta la relevancia que estos actores tienen para la toma de decisiones a nivel organizacional.

Otra tendencia que también resulta de interés destacar, es que el subgrupo «usuarios» lidera, con un 70%, las relaciones establecidas en los estudios con la problemática identificada. Tal vez, esta centralidad de los usuarios con el problema se deba a que son los principales perjudicados de la situación en estudio, reconociendo que, además, son los que en general tienen escaso poder para revertir situaciones que se generan en el ámbito institucional. Son actores que ubicamos en lo que denominaríamos «zona de incertidumbre» en cuanto a capacidad para la resolución de este tipo de problemas.

4.1.3. Procesos metarreflexivos

Como ya se explicaba antes, las actividades propuestas a los estudiantes que cursaron los talleres de investigación aplicada promovieron la «puesta en práctica» de las competencias que los jóvenes fueron adquiriendo durante su formación de grado⁶. Durante el 7.º y 8.º semestre de la licenciatura, los estudiantes tuvieron que promover, direccionar y completar una aproximación diagnóstica y una propuesta de mejora definida en un centro de práctica con el que trabajaron durante varios meses.

Tanto los criterios que organizaron esta labor de práctica profesional, como los procesos, que fue necesario direccionar, acordar con la institución de práctica e implementar, requirieron de competencias asociadas al trabajo con otros, la comunicación, el establecimiento de acuerdos, la definición de actividades concretas en tiempos acotados y la elaboración y registro de informes que permitieran concluir tanto el proceso diagnóstico como el de mejora con una devolución específica para la institución de práctica.

⁶ «Las competencias específicas previstas en el programa para ser desarrolladas son tres: (i) conocer la estructura y la organización de instituciones que desarrollen actividades físicas, deportivas y recreativas, (ii) tomar decisiones y resolver problemas vinculados a su práctica profesional considerando características individuales y contextuales y (iii) lograr un proceso de desarrollo personal que favorezca la construcción de un perfil docente crítico y reflexivo» (Programa de Taller de Proyecto Final I, 2016: 2).

Durante este estudio, se aplicaron técnicas que permitieron conocer, de primera fuente, la visión que los jóvenes rescataron sobre las experiencias por las que transitaron y el valor que le otorgaron a los diferentes procesos en los que participaron. Ello permitió recabar una serie de aportes que brindan pistas sobre los procesos metareflexivos que surgieron a partir de estas experiencias.

En los dos *focus groups* realizados⁷ con estudiantes del 8.º semestre (último de la carrera), se rescatan una serie de aportes que los estudiantes asocian con competencias que sienten haber «puesto en práctica»:

«Si vos no tenés instancias prácticas tanto como teóricas, es difícil que las cosas te queden» (FG_II:8); «Ahora entendemos mejor el trabajo con adultos mayores [...] es un mundo más complejo que el que conocemos nosotros; tiene un montón de características que hacen más difícil el trabajo» (FG_I:1); «darte cuenta de la importancia de tener estímulos acordes a cada etapa del desarrollo» (FG_I:2); «la comunicación es una competencia que hemos desarrollado [...] estoy de acuerdo que el léxico lo hemos incrementado notoriamente». (FG_II:10)

La optimización y el manejo del tiempo para lograr el proceso de aproximación diagnóstica realizado, ha representado un verdadero desafío para muchos estudiantes.

«muchas cosas nosotros las fuimos ajustando sobre la marcha [...] y algunas cosas las cambiaría porque en ese proceso aprendí los errores que cometimos» (FG_II:6); «No sé si hablar de errores, capaz que, si hacemos esto ahora, lo hacemos de otra manera porque aprendimos cómo». (FG_II:9)

En cuanto al trabajo colaborativo y en equipo, los estudiantes tienden a resaltar, como positivos, aspectos como «el compañerismo» (FG_I:3); «el compromiso» (FG_I:5) y «la buena disposición» (FG_II:2). Estos mismos aspectos fueron resaltados en el 79% de las respuestas de los estudiantes a las encuestas autoadministradas⁸, surgiendo, en menor medida, otros aspectos como el «aprendizaje personal» o la «organización».

En términos de las competencias puestas en juego, de acuerdo a la información relevada en las encuestas autoadministradas, los estudiantes destacan «la comunicación» (42%), «la investigación» (26%) y el «trabajo en equipo» (21%).

⁷ Los *focus groups* fueron codificados como FG_I y FG_II.

⁸ El formulario se diseñó utilizando el sistema de formularios en línea de Google. Se invitó a participar a todos los estudiantes del 7.º semestre (69) en forma voluntaria y anónima, haciéndoles llegar el enlace a la consulta a través de la plataforma Moodle del Taller Final I. Se obtuvieron 19 respuestas (27% del total).

En las entrevistas semiestructuradas⁹ realizadas a los coordinadores, también se identifican aportes que señalan que la propuesta curricular basada en competencias ha sido favorable al consolidar el perfil profesional en aspectos asociados con:

- el desarrollo de los estudiantes en lo práctico (E1; E5)
- los niveles altos de participación y aporte crítico (E2; E5)
- la generación de co-responsabilidad en el proceso formativo (E5)
- la aplicación del conocimiento (E2)
- la integración de los saberes de las diferentes disciplinas (E3)

5. CONCLUSIONES

Al retomar el objetivo general de este estudio, «generar reflexión crítica sobre las prácticas profesionales puestas en acción en estudiantes que se encuentran cursando el último año de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte», podemos afirmar que fue alcanzado, considerando los aportes obtenidos a partir de las diferentes técnicas aplicadas. Más allá de esto, y haciendo un balance global de los niveles metareflexivos alcanzados por el conjunto de estudiantes consultados, es posible afirmar que se caracterizaron por distintos niveles de desarrollo. Mientras que algunos jóvenes afirmaban no haber aplicado ninguna competencia en su trabajo con la institución de práctica, otros identificaron algunas acciones que les fue posible concretar, valorando los aportes que pudieron brindar al centro de práctica, tanto durante el proceso diagnóstico como en el diseño de la propuesta de mejora. Muchos de estos aspectos fueron retomados al trabajar cada uno de los objetivos específicos.

En cuanto al primer objetivo específico, «realizar un inventario de problemáticas y centros de práctica que surgen de la experiencia realizada durante los talleres de investigación aplicada», hoy, en virtud del análisis de los diagnósticos realizados por los estudiantes, se sabe que:

- Si bien existe una importante dispersión respecto del tipo de instituciones de práctica con las que trabajaron los estudiantes, se constata una mayor concentración de casos en centros del ámbito privado. Sobre las razones de esta elección por parte de los estudiantes se pueden establecer algunos supuestos:
 - la institución formadora es una institución privada y los ámbitos de práctica profesional a lo largo del proceso formativo tienden a mantener este perfil

⁹ Las entrevistas fueron codificadas de E1 a E5.

- los estudiantes aprovechan vínculos previos o contemporáneos de su práctica formativa y/o laboral
- los tiempos para lograr el aval institucional previo al inicio del estudio son poco compatibles con los tiempos institucionales para la obtención de los permisos en el sector público
- El tipo y carácter de la institución de práctica escogida presenta afinidad con los trayectos de pertenencia de los estudiantes. En este sentido, es notoria la prevalencia de centros de práctica asociados al trayecto de entrenamiento y deportes que es el elegido por la mayoría de los estudiantes.
- La diversidad de instituciones de práctica y de sus contextos, así como la ductilidad de los estudiantes para adaptarse a trabajar en un espectro tan amplio de situaciones, permite valorar la puesta en práctica de múltiples competencias profesionales de los futuros egresados, así como poner en evidencia las diversas vías de acceso al mercado laboral con las que cuentan.
- Los tipos de problemáticas abordadas por los equipos de estudiantes pueden agruparse en: a) relativas a la definición de la propuesta que ofrece la institución y la captación de usuarios; b) relativas a la planificación, organización o implementación de una propuesta institucional ya definida; c) relativas a la formación. En los trabajos finales de grado realizados en 2015 prevalecieron las dos primeras categorías.

Respecto del segundo objetivo específico de la investigación, «identificar las dimensiones organizacionales más implicadas en las temáticas señaladas como problema en los centros de práctica», de acuerdo al análisis de los diagnósticos realizados fue posible establecer:

- Problemas que en primera instancia podrían ser considerados similares, fueron asociados con dimensiones institucionales distintas. Esta situación pudo deberse a: a) las singularidades de la institución (caso de estudio) y las decisiones y perspectivas analíticas puestas en juego durante el proceso y b) las dimensiones que fueron tomadas como tipología de análisis (Frigerio et al., 1992), implican una construcción teórica que intenta separar en categorías aspectos que en la realidad muchas veces operan de forma conjunta.
- La dimensión institucional más jerarquizada fue la «organizacional» y la menos jerarquizada fue la dimensión «comunitaria». La prevalencia de lo organizacional se considera esperable, teniendo en cuenta que el enfoque desde el cual se trabaja en los talleres de investigación aplicada, es el organizacional. Los centros de práctica son considerados en todos los casos, la unidad de análisis de cada estudio.

- Analizando los actores que aparecen relacionados con las problemáticas en estudio, surge una interesante paradoja. A pesar que la mayoría de los proyectos ubicó las problemáticas en la dimensión organizacional, sin embargo, la vinculación del problema en estudio con los directivos fue mucho menor que la establecida con los destinatarios del servicio. Los estudiantes consultados le asignaron mayor relevancia a quienes podrían estar afectados por un problema específico (usuarios), más que relacionarlo con quienes tienen poder de decisión para resolverlos (jerarcas).

En cuanto al tercer objetivo específico «sistematizar los procesos metareflexivos que surgen de los estudiantes a partir de sus prácticas en los centros con los que trabajaron» puede concluirse que:

- El plantel docente que acompañó los proyectos de investigación desde el inicio, destaca como valioso los niveles de discriminación que los equipos fueron logrando en el manejo de los datos. Si bien al inicio tendían a «tener la respuesta» antes de analizar los datos registrados, luego y a medida que fueron avanzando en los procesos de análisis, pudieron dejar de lado sus «supuestos de partida», otorgando valor a la información que iba surgiendo de los propios datos colectados.
- En términos generales se evidencia un amplio espectro de posturas desde las cuales los jóvenes reflexionan sobre sus prácticas profesionales que van desde quienes consideran que no pusieron en juego ninguna competencia aprendida, hasta quienes identifican y valoran distintas competencias puestas en acción, así como logros alcanzados con el centro de práctica.
- Desde la mirada de las coordinaciones de los trayectos, se pone en evidencia que la práctica profesional de los estudiantes permite poner en acción competencias desarrolladas durante todo el proceso de formación de grado.
- Las valoraciones positivas jerarquizadas por los estudiantes ponen en primer lugar aspectos de producción colectiva como los asociados al «compañerismo», «compromiso» o «buena disposición». Son todos componentes que interesa destacar y que refieren a prácticas colaborativas que definen el perfil profesional de egreso de esta carrera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2007). *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa)*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Coll, C. (2010). Enseñar por competencias: una apuesta por la funcionalidad del aprendizaje. *Revista Monográficos Escuela*. Madrid.
- Díaz de Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco de las EEES*. Asturias: Universidad de Oviedo, Ministerio de Educación y Ciencias.
- Farías, I. y Ossandon, J. (2006). *Observando sistemas. Nuevas aportaciones y usos de la teoría de Nicklas Luhmann*. Santiago de Chile: RIL.
- Friedberg, E. (1988). *El análisis sociológico de las organizaciones*. Montevideo: CLAEH.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. y Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel.
- Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*. Madrid: Pirámide.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- López, J., Sánchez, M. y Nicastro, S. (2003). *Análisis de organizaciones educativas a través de casos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Luhmann, N. (1991). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. México: Universidad Iberoamericana y Alianza Editores.
- Molina, V. (2006). *Currículo, competencias y noción de enseñanza- aprendizaje*. *Revista PRELAC*, 3. Chile: Unesco.
- Morin, E. (1996) *Por una reforma del pensamiento*. El Correo de la Unesco.
- Schvarstein, L. (1991). *Psicología Social de las Organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Tejera, A. (2003). Redes para el desarrollo: las instituciones educativas desde una perspectiva comunitaria. En *Cuadernos de Investigación*. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica, San Pedro, Montes de Oca.
- Vázquez, M.I. (2007). La metodología de casos: perspectivas de abordaje. En *Gestión educativa en acción. La metodología de casos*. Montevideo: Instituto de Educación: Universidad ORT Uruguay.