

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE AUTOCUIDADO Y BIENESTAR EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL

SYSTEMATIZATION OF SELF-CARE AND WELL-BEING EXPERIENCES IN THE PRACTICAL TRAINING OF SOCIAL WORK STUDENTS

Fecha de recepción: 18 de noviembre de 2025 / Fecha de aceptación: 9 de abril de 2026

 Carolina Torres-Gilberto,  Carla Basoalto
y  María de los Ángeles Oyarzún-Farías

Escuela de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales y Comunicaciones,
Universidad Santo Tomás, Chile.

Cómo citar este artículo:

Torres-Gilberto, C., Basoalto, C., y Oyarzún-Farías, M. de los Á. (2026). Sistematización de experiencias de autocuidado y bienestar en la formación práctica de estudiantes de Trabajo Social. *Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 12(1), 10–34. <https://doi.org/10.29035/pai.12.1.10>

Resumen

La sistematización de experiencias de autocuidado en estudiantes de Trabajo Social resalta la necesidad de incorporar estas prácticas en la formación académica, debido al desgaste emocional propio de la profesión. Durante la práctica, los estudiantes enfrentan situaciones complejas y vulnerables, lo que exige reconocer riesgos y factores protectores para prevenir afecciones derivadas de la exposición al sufrimiento ajeno. Este artículo analiza la implementación de instancias de autocuidado en estudiantes de la Universidad Santo Tomás (Chile), iniciadas en 2020 en el contexto de la pandemia y consolidadas en 2023 mediante guiones pedagógicos basados en metodologías activo-participativas y resultados de aprendizaje progresivos. Estas estrategias permitieron atender necesidades emocionales y desarrollar herramientas para afrontar entornos laborales exigentes. La sistematización buscó evaluar la implementación y extraer aprendizajes y desafíos para fortalecer la formación profesional. Se aplicó una metodología mixta, con revisión documental y análisis cualitativo y cuantitativo. Los resultados evidencian que estas instancias favorecen el bienestar y la preparación profesional, al reconocer que el rol implica desgaste que afecta las capacidades, por lo que el autocuidado es esencial para cuidar a otros. Entre las valoraciones destaca el “Taller” como espacio grupal de acompañamiento, confianza y contención emocional, además de la relevancia de una supervisión reflexiva y no controladora, tanto en aula como en práctica, orientada a competencias integrales. El éxito se atribuye al enfoque en bienestar subjetivo y metodologías participativas, que promovieron aprendizajes significativos y un rol activo del estudiantado. Se proyecta profundizar la formación e investigación en autocuidado, definiéndolo como competencia profesional e integrando herramientas que permitan ejercer el trabajo social con bienestar.

Palabras clave: Trabajo Social, bienestar, sistematización, autocuidado, formación práctica



Abstract

The systematization of self-care experiences among Social Work students highlights the need to incorporate these practices into academic training, given the emotional strain inherent in the profession. During internships, students face complex and vulnerable situations, requiring them to recognize risks and protective factors to prevent conditions arising from exposure to others' suffering. This article examines the implementation of self-care initiatives for students at Universidad Santo Tomás (Chile), launched in 2020 amid the pandemic and consolidated in 2023 through pedagogical scripts based on active-participatory methodologies and progressive learning outcomes. These strategies addressed emotional needs and developed tools to cope with demanding work environments. The systematization aimed to evaluate implementation and extract lessons learned and challenges to strengthen professional training. A mixed-methods approach was applied, combining document review with qualitative and quantitative analyses. Findings show that these initiatives promote well-being and professional preparedness by recognizing that the role entails strain that affects capacities, making self-care essential for caring for others. Among the evaluations, the "Workshop" stands out as a group space for support, trust, and emotional containment, alongside the importance of reflective, non-controlling supervision both in the classroom and in practice, oriented toward comprehensive competencies. Success is attributed to the focus on subjective well-being and participatory methodologies, which fostered meaningful learning and an active student role. Future efforts aim to deepen training and research on self-care, defining it as a professional competency and integrating tools that enable the practice of social work with well-being.

Keywords: Social Work, well-being, systematization, self-care, practical training

Introducción

La implementación de instancias de autocuidado en la formación de estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Santo Tomás (en lo sucesivo, UST) ha permitido generar reflexiones y sistematizar la experiencia del último periodo. Esta iniciativa se inserta en la línea de formación práctica de la carrera, que, según Muñoz y Aguirre (2022), es un eje fundamental en la formación de trabajadores sociales, dada la inserción del estudiantado en instituciones de acción social, orientándose a la aplicación de esquemas conceptuales, metodológicos y estratégicos para la intervención social.

El diseño pedagógico de la línea práctica evidenció transformaciones en el año 2020, con el fin de enfrentar los desafíos de la sindemia por COVID-19, propiciando cambios para responder a las necesidades del contexto. Se integraron instancias de autocuidado como estrategia para responder a requerimientos de salud mental del estudiantado, favoreciendo la reflexión y la entrega de herramientas para desarrollar habilidades sociales útiles para afrontar situaciones complejas.

Durante el primer periodo de implementación (2020–2021), el estudiantado valoró las instancias de autocuidado, reconociendo que "les permitió conectarse e identificar los hitos que han marcado sus vidas durante el tiempo de sindemia,



reconocer sus emociones, expresar sus sentimientos y sentirse escuchados por sus pares, quienes también viven experiencias similares. A su vez, valoran positivamente estas pausas y expresan la expectativa de su instalación permanente en las asignaturas prácticas y el reconocimiento de los y las estudiantes como sujetos integrales y activos en su paso por la educación superior” (Muñoz y Aguirre, 2022, p. 158).

Los aprendizajes emanados de esta primera etapa permitieron avanzar a su incorporación en las planificaciones didácticas de las asignaturas prácticas en el año 2022, enfatizando el desarrollo de competencias que permitieran enfrentar el retorno a la presencialidad, con las tensiones y desafíos que esta nueva “normalidad” implicaba. Si bien se mantuvo la relevancia de responder a necesidades de salud mental emergidas en la crisis sanitaria, se integraron estrategias de afrontamiento del estudiantado en los contextos de intervención social, en el entendido de que “los trabajadores sociales son personas que escogen intencionadamente una profesión que implica escuchar, comprender y reaccionar ante situaciones de dolor ajeno” (Cuartero, 2018, p. 25). Así, los y las estudiantes comprometen su propia subjetividad en contextos complejos y de alta vulnerabilidad, resultando fundamental integrar estrategias de contención emocional.

En este periodo se implementaron autodiagnósticos, donde los y las estudiantes identificaron sus necesidades de autocuidado, subrayando la importancia del cuidado de la salud mental, la conciliación del tiempo y el autoconocimiento. A nivel personal, manifestaron como principales preocupaciones la gestión del tiempo para conciliar distintos ámbitos vitales; se identificaron cansancio, frustración y dificultades para gestionar emociones. A nivel profesional, se evidenciaron inseguridad al intervenir en nuevos espacios, ansiedad por realizar un buen trabajo y tensión en la interacción con los equipos. Asimismo, se observaron empatía por las experiencias de los usuarios y resiliencia para superar las dificultades. A su vez, la evaluación del año 2022 evidenció que el autocuidado aporta a su formación, reconociendo el espacio de taller en sí mismo como una instancia de autocuidado. Se manifiesta que las jornadas contribuyen al trabajo en equipo y al compañerismo, al refuerzo de la confianza y la empatía, y al cuidado de la salud mental, la conciliación del tiempo y el autoconocimiento, como elementos importantes en su formación profesional.

A partir de la valoración positiva y los aprendizajes de este periodo, se integraron mejoras en el año 2023, contemplando el diseño de guiones metodológicos y la definición de resultados de aprendizaje progresivos, articulando el autocuidado personal y profesional como un continuo, en el entendido de que los y las estudiantes requieren, por una parte, herramientas para reconocer y gestionar emociones vinculadas al desarrollo de su proceso formativo e inserción práctica y, por otro lado, gestionar instancias de contención y cuidado en su rol de trabajadores sociales en proceso de formación.



En consideración al balance positivo de esta experiencia, se valoró sistematizar la iniciativa como contribución a la generación de conocimiento desde y para el Trabajo Social. El objeto de la sistematización correspondió a las actividades de autocuidado realizadas durante el año 2023 por la Escuela de Trabajo Social de la UST, dirigidas a los y las estudiantes de las asignaturas prácticas, tanto intermedias como profesionales. Esta tuvo como objetivo analizar la experiencia en el desarrollo de instancias de autocuidado durante dicho periodo, con el fin de establecer los principales aprendizajes en el proceso formativo de los y las futuros trabajadores y trabajadoras sociales. El fin de esta sistematización es el autocuidado de los profesionales del Trabajo Social, adhiriendo a lo postulado por Puig-Cruells (2015) en cuanto a reconocer la investigación como una acción de autocuidado y valorando el papel de la sistematización al permitir investigar la práctica y la acción profesional para identificar los aciertos y desaciertos que mejoren las intervenciones. En consecuencia, esta sistematización recoge los aprendizajes de la implementación de las instancias de autocuidado en el periodo 2023, dando paso a la consolidación de esta experiencia con la integración de autocuidados en el proceso de rediseño curricular del nuevo plan de estudios de la carrera, atendiendo a la necesidad de fortalecer la formación integral de estudiantes y contribuir al bienestar.

Marco referencial

La formación práctica en Trabajo Social es central en el plan de estudios, puesto que, siguiendo a Concha-Toro et al. (2020), existe evidencia de que el proceso de aprendizaje de los estudiantes está fuertemente ligado con el contexto de la práctica, de modo que ella tiene un impacto directo en su futuro desempeño como trabajadores sociales. Asimismo, para desarrollar una experiencia de práctica positiva y enriquecedora, se debe considerar en el currículo la diversidad y complejidad de las problemáticas sociales que se abordan desde la especificidad profesional, las cuales muchas veces son altamente demandantes y desgastantes, sobre todo en el plano emocional, frente a lo cual el o la docente debe manejar estrategias y herramientas acordes para contener al estudiante, asesorarlo, apoyarlo y acompañarlo permanentemente y generar seguridad en sí mismo al momento de la intervención profesional. Por ello, la integración de formación en autocuidado, empleando estrategias didácticas provenientes de las metodologías activo-participativas en el contexto de las asignaturas prácticas, resulta fundamental para que los futuros y las futuras profesionales integren estas competencias en su inserción profesional (Fernández, 2006; Núñez-Naranjo et al., 2024).

En este contexto, el autocuidado se vincula directamente con el bienestar subjetivo, toda vez que debe integrarse en la formación de los trabajadores y las trabajadoras sociales en pro de su bienestar como estudiantes y como futuros profesionales. Desde la psicología positiva, se pone especial atención al bienestar



subjetivo, centrado en la experiencia subjetiva de la persona (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2012). El bienestar subjetivo, también llamado bienestar hedónico, concibe el bienestar como la presencia de afecto positivo y la ausencia de afecto negativo, e incluye dos componentes principales: los afectos (presencia de emociones positivas y ausencia de emociones negativas) y la satisfacción con la vida (elemento cognitivo). La satisfacción con la vida puede abordar diferentes dominios de la vida de la persona, como trabajo, familia, ocio, salud, ingresos, relación consigo misma y relación con los demás (Diener y Ryan, 2009; Diener et al., 1999).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004) plantea que un estado de completo bienestar físico, mental y social va más allá de la ausencia de afecciones o enfermedades. El concepto de autocuidado se refiere a las prácticas cotidianas y decisiones de una persona, grupo o familia para cuidar su salud y tener una mejor calidad de vida (Tobón, 2003). Se entiende que el profesional que interviene es responsable de su salud, pero los contextos laborales también tienen responsabilidades al respecto. Tal como señala Barudy (2000), la noción de autocuidado posee un primer nivel que centra la responsabilidad en las instituciones, siendo estas quienes primeramente protegen a sus recursos profesionales, y un segundo nivel que refiere a la capacidad de los profesionales de autocuidarse.

El hecho de ser conscientes de que el ejercicio profesional del Trabajo Social lleva consigo riesgos asociados a un desgaste emocional o mental mayor que el de otras profesiones hace que la incorporación de prácticas de autocuidado sea fundamental desde la formación de los futuros profesionales. Como expresan Lewis y King (2019), la inserción de los y las estudiantes en centros de práctica implica inevitablemente trabajar con personas que sufren, estando expuestos y expuestas a una amplia gama de experiencias emocionales intensas en los procesos de ayuda. Por su parte, Arón y Llanos (2004) plantean que los centros de formación profesional requieren repensar sus modelos formativos, incluyendo en la formación de las profesiones de ayuda los temas de desgaste profesional y autocuidado.

Según Maslach et al. (2001), el síndrome de burnout o desgaste laboral es el resultado de un estado prolongado de estrés laboral que afecta a personas que se relacionan con otros, donde el eje del trabajo es el apoyo y la ayuda ante los problemas. Contempla síntomas de agotamiento emocional, despersonalización y sensación de reducido logro personal, y se asocia a elementos laborales y organizacionales como la tensión y la insatisfacción laborales. En este sentido, los y las estudiantes están altamente expuestos y expuestas a padecer esta afección, pues, en muchos casos, inician sus procesos de práctica con altas expectativas, condicionadas por los contextos laborales y las temáticas con las que trabajan, sumadas a las exigencias académicas y de conciliación de la familia, el trabajo y los estudios.



Desde las profesiones vinculadas a la ayuda, como el Trabajo Social, se han desarrollado conceptualizaciones más específicas para referirse a las afectaciones asociadas a la exposición permanente a situaciones de dolor. Figley (2013) introdujo el término “fatiga por compasión”, refiriéndose a un estado general de sufrimiento que experimentan quienes trabajan en servicios de apoyo y que afecta a profesionales en áreas como la salud, la psicología y los servicios sociales, generando consecuencias negativas a nivel biopsicosocial de los y las profesionales.

Campos-Vidal et al. (2017) plantean que, en ocasiones, se ha considerado la fatiga por compasión como una subtipología del síndrome de burnout, poniendo en la base el estrés que genera el trabajo en la respuesta empática ante ciertas situaciones. Asimismo, se utiliza el concepto de “desgaste por empatía” como el estado de agotamiento y disfunción biopsicosocial experimentado por profesionales de la relación de ayuda que utilizan la capacidad empática como base para interaccionar con las personas, familias u otros sistemas que pasan por situaciones de elevado estrés o sufrimiento (Campos, 2015).

Adicionalmente, existen otros términos para referirse al desgaste que generan las actividades vinculadas con personas víctimas de violencia o eventos traumáticos. Arón y Llanos (2004) plantean que la permanente exposición a temas de alto impacto emocional, como son el daño y la violencia en todas sus formas, se denomina contaminación temática y tiene un impacto silencioso en las personas y los equipos, lo que se puede traducir en fenómenos como la traumatización vicaria y de equipos. “La traumatización vicaria hace referencia a una transformación de los esquemas cognitivos y sistemas de creencias que resultan del compromiso empático con las experiencias traumáticas de los clientes” (Pearlman y Saakvitne, 1995, p. 151). Según Arón y Llanos (2004), uno de los efectos de trabajar en contacto con situaciones de violencia es que el operador se contacta con sus propias experiencias de violencia y podría generar una hipersensibilidad o sobrerreacción al proyectar una vulneración a sus propios derechos. Por su parte, los equipos de trabajo podrían reproducir en el grupo las dinámicas del circuito de la violencia, lo que, según las autoras, se denomina traumatización de los equipos.

En contraposición a las afecciones negativas producto de la relación de ayuda, se instala el concepto de satisfacción por compasión. Stamm (2005) reconoce la recompensa positiva, así como los sentimientos satisfactorios por contribuir con la organización, los compañeros y la sociedad (Smart et al., 2014). La satisfacción por compasión conduce a situaciones en las que los trabajadores sociales se benefician indirectamente de la evolución de sus clientes, el crecimiento personal y las ganancias terapéuticas, ya que en ese espacio relacional también se comparten logros, alegría y satisfacción (Pooler et al., 2014).



Lee y Miller (2013) diferencian el autocuidado en su dimensión personal y profesional. Se entiende el autocuidado personal como un proceso para un enganche o involucración intencional sobre prácticas globales en torno a la salud y el bienestar de sí mismo. En el autocuidado profesional, las prácticas se orientan hacia el enriquecimiento en el área laboral. Esta distinción es permeable, porque las personas se definen por todos los roles que desempeñan de manera íntegra, por lo que no se pueden separar los aspectos personales de los profesionales.

A nivel personal, diversos autores proponen estrategias para el autocuidado. Campos-Vidal et al. (2017) se refieren al autocuidado inespecífico, relacionado con el mantenimiento de estándares reconocidos de autocuidado que definen el estilo de vida (descansar, dormir y comer bien, mantener relaciones y redes, aficiones, etc.). Es necesario monitorizar frecuentemente el cumplimiento del plan consciente de autocuidado y actualizarlo periódicamente. También proponen la implementación de estrategias de manejo del estrés mediante el cuidado y desarrollo de aficiones, relajación, yoga, meditación consciente (mindfulness), expresiones artísticas, escritura terapéutica, etc.

Además, entendemos el autoconocimiento como estrategia de autocuidado personal, que constituye un elemento clave para la realización de un ejercicio profesional adecuado. Báñez et al. (2016) describen el autoconocimiento como competencia profesional básica para la práctica sistemática, que exige a los trabajadores sociales un alto grado de conocimiento personal para trabajar en el marco de una relación de ayuda.

A nivel profesional, encontramos estrategias específicas desde el rol laboral. Al respecto, Campos-Vidal et al. (2017) plantean el autocuidado intencional, vinculado a la permanente revisión de la práctica profesional y su impacto sobre sí mismo, recurriendo a la supervisión, la revisión de la práctica, la participación en foros profesionales, el estudio y el equilibrio biofísico (alimentación, ejercicio, descanso y placer). Asimismo, relevan la importancia del desarrollo de relaciones positivas con los clientes, es decir, activar permanentemente la respuesta empática y las dimensiones de la alianza de ayuda.

En esta línea, destacamos la empatía como aspecto fundamental para el cuidado profesional y el establecimiento de relaciones saludables; la empatía es entendida por Bermejo (2012) como la intervención consciente de compensar la empatía sanamente, regulando el grado de implicación emocional con el otro. Cuartero (2018) plantea que es importante una aproximación relacional, pero un exceso es perjudicial. Equilibrar la empatía y la empatía ayuda a manejar de forma más adecuada las emociones compartidas entre el profesional y el cliente.

Puig-Cruells (2015) propone una serie de propuestas para cuidarse y cuidar en las profesiones sociales, entre las que se recoge la idea de la interdependencia, entendiendo que las personas somos interdependientes y nos necesitamos unas a



otras para sobrevivir. La sociedad neoliberal, basada en la competencia económica, no toma en cuenta las necesidades de cuidado de las personas, siendo importante valorar la cultura del cuidado. El intercambio es relevante para el bienestar; los espacios de intercambio de atención y de conocimiento consciente y compartido transforman nuestra manera de vivir, son saludables, curan y hacen bien. Otra propuesta es la inteligencia colectiva, la cual establece que no todo depende del profesional ni todo depende de los otros; cuidar bien a los demás empieza por uno mismo y por el entorno inmediato. La ética del cuidado nos aporta la necesidad de mantener un doble cuidado, hacia nosotros mismos y hacia las personas atendidas, para no causar daños, atender lo que estamos sintiendo y no traspasarlo a las personas atendidas. Finalmente, se considera la supervisión social como una forma de atención y autocuidado, que se caracteriza por ser un ámbito de reflexión sistemática sobre la acción profesional sin cumplir funciones de control. Es un espacio para preguntar, exponer dudas, canalizar la no solución y debatir conflictos.

Dado que las trabajadoras y los trabajadores sociales establecen relaciones con las personas participantes y que esto puede no solo traer gratificaciones profesionales, sino también afecciones que pueden interferir en su desempeño, resulta fundamental que los y las estudiantes puedan integrar estas estrategias y desarrollar factores protectores que les permitan tener un desempeño adecuado y resguardar su bienestar psicosocial.

Metodología

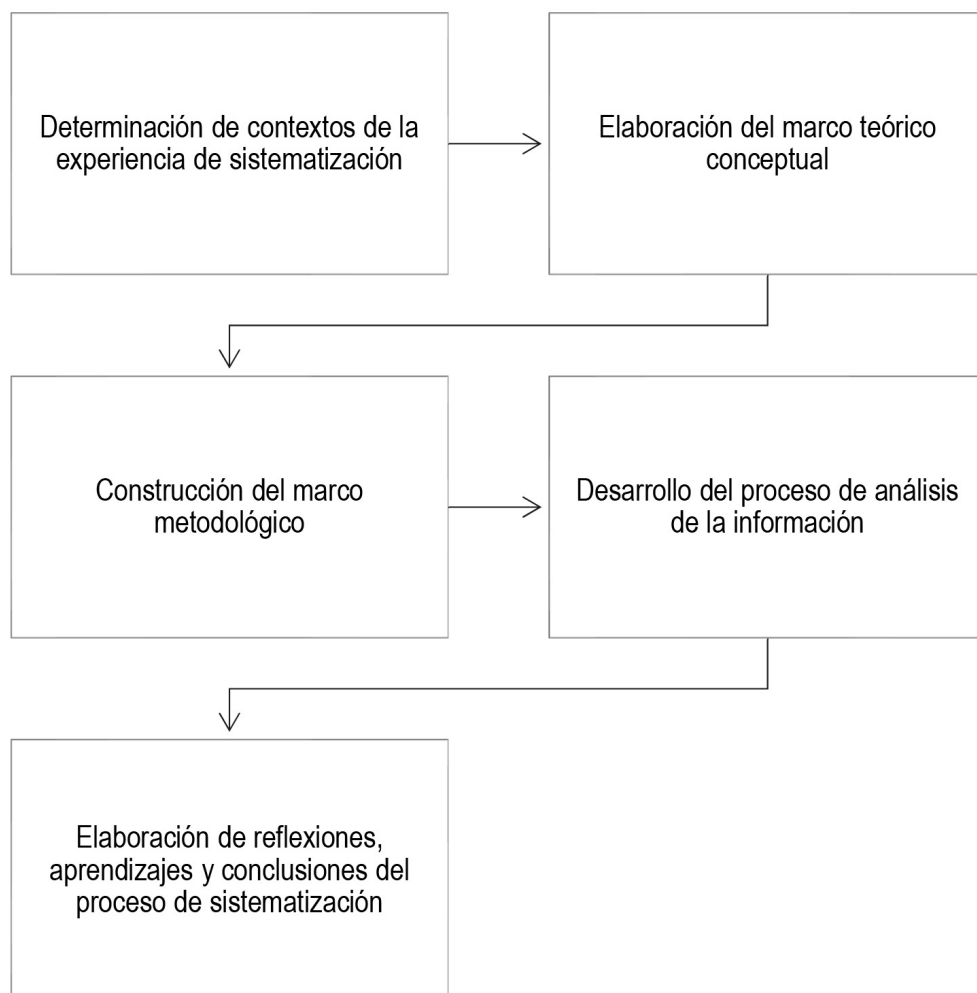
Este artículo corresponde a una sistematización, la cual es entendida como una estrategia de generación de conocimiento utilizada por el Trabajo Social y que, a diferencia de la investigación, se enfoca en la intervención social, relevando la dinámica de los procesos por sobre los resultados y propiciando la articulación teórico-práctica (Castañeda, 2015; Castañeda et al., 2024; Sandoval, 2005).

La sistematización se efectuó considerando de manera referencial la propuesta metodológica de Castañeda (2014), presentando una secuencia de etapas que estructuran el proceso. La Figura 1 muestra la secuencia de trabajo desarrollada, incluyendo la determinación de los contextos de la experiencia, la elaboración del marco teórico-conceptual, la construcción del marco metodológico, el análisis de la información y la formulación de reflexiones, aprendizajes y conclusiones derivadas del proceso.



Figura 1

Esquema del proceso de sistematización



Nota. Elaboración propia a partir de la propuesta de Castañeda (2014).

Para el desarrollo de la sistematización se consideraron los resguardos éticos propios de todo proceso de investigación, respetando principios éticos como el resguardo de la confidencialidad y la representación equitativa de los y las participantes. Estos criterios fortalecen la confiabilidad del análisis y promueven prácticas responsables en contextos educativos y sociales. En este sentido, siguiendo a Picún y Ache (2024), concebimos la ética como una práctica situada que está presente en todo el proceso de investigación social y, como tal, fue un aspecto central en la sistematización.

Esta sistematización se situó en la Escuela de Trabajo Social de la UST, la cual tiene una larga trayectoria y está presente en seis regiones del país. El plan de estudios cuenta con una propuesta curricular que integra distintas líneas

de formación. Específicamente, la línea de intervención social concentra las asignaturas vinculadas a la formación práctica y establece que los y las estudiantes “comprenden los contextos sociales y reflexionan críticamente sobre ellos para diagnosticar, diseñar, ejecutar y evaluar proyectos e intervenciones sociales” (UST, 2018, p. 1). Las prácticas intermedias abordan los distintos momentos de la intervención social, iniciando con la Práctica I de Diagnóstico Social, posteriormente la Práctica II de Intervención Social y la Práctica III de Evaluación de Intervenciones Sociales. Después, en el último año de formación, realizan las prácticas profesionales I y II.

En las instancias de autocuidado del año 2023 participaron un total de 425 estudiantes de prácticas intermedias y profesionales, como se muestra en la Tabla 1, y un total de 67 supervisores y supervisoras docentes, responsables de la implementación de los guiones metodológicos de los autocuidados diseñados por la Coordinación Nacional de Prácticas, integrada por académicos y académicas representantes de cada una de las sedes, junto con la coordinadora y la directora nacionales de escuela.

Tabla 1

Número de participantes por semestre y nivel de práctica

Semestre	Nivel de práctica	N.º primera jornada ^a	N.º segunda jornada	Promedio de participantes ^b
2023-1	Práctica I Diagnóstico Social	73	100	87
	Práctica III Evaluación de Intervenciones Sociales	125	92	105
	Práctica Profesional II	67	75	71
2023-2	Práctica II Intervención Social	77	78	78
	Práctica Profesional I	76	92	84
Total de participantes				425

Nota.

^a El número de participantes en cada jornada se reportó con base en el número de estudiantes que respondieron la encuesta de evaluación.

^b El número total de participantes representa el promedio de participantes entre la primera y la segunda jornada de autocuidado.



Para la sistematización se utilizó la revisión documental como principal técnica de recogida de datos. Para reconstruir la experiencia, se revisaron los guiones metodológicos diseñados e implementados en las jornadas, enfatizando la pertinencia de los contenidos y técnicas empleadas, el logro de los objetivos y resultados de aprendizaje y los aspectos de mejora a la vista de las evaluaciones. Complementariamente, se revisaron los resultados de las encuestas aplicadas a los y las estudiantes al término de cada instancia de autocuidado. Las encuestas fueron construidas por los integrantes de la Coordinación Nacional de Prácticas y contemplaban preguntas abiertas y cerradas (selección múltiple y escala Likert), orientadas a conocer la opinión de los y las estudiantes sobre el aporte del autocuidado en su formación profesional, en su bienestar y salud mental, considerando su apreciación de los aspectos metodológicos.

Los resultados de las encuestas se analizaron a través de una metodología mixta, empleando análisis de datos cuantitativos de tipo descriptivo para las preguntas cerradas y análisis de datos cualitativos, con análisis de contenido para las preguntas abiertas.

Resultados y discusión

La integración de competencias para el autocuidado profesional en la línea de formación práctica del estudiantado responde a su inserción temprana en instituciones que intervienen en contextos sociales de alta complejidad (Puig-Cruells y Anleu-Hernández, 2020), lo que requiere instancias de contención y atención de las necesidades de los y las estudiantes en su rol de trabajadores sociales en proceso de formación.

Actualmente, las universidades chilenas asumen la formación de estudiantes desde modelos orientados al desarrollo de competencias, relacionados con la calidad y profundidad de la formación que se brinda a los futuros profesionales y la capacidad de incidir en la solución de los problemas de los territorios y sus habitantes (Cejás et al., 2019). Con ello, “la calificación profesional ya no es concebida únicamente como la acumulación de saberes o habilidades, sino como la capacidad de actuar, intervenir y decidir en situaciones no siempre previstas; así, el foco de atención se ha desplazado de las calificaciones a las competencias profesionales” (Salas, 2012, p. 1).

Irigoyen et al. (2011) y López et al. (2016) señalan que los modelos formativos requieren diseños y desarrollos curriculares que posibiliten una educación integral, además de la incorporación de metodologías activas que permitan afrontar problemas complejos y una evaluación de carácter formativo. Para la formación profesional se busca la integración de cuatro saberes vinculados a los aspectos cognitivos (saber conocer), procedimentales (saber hacer), de valor (saber ser) y de actitud (saber estar) (González y Ortiz, 2011; Jiménez et al., 2013).



Para avanzar en el desarrollo de competencias, el diseño de las jornadas integra estos cuatro niveles: los conocimientos teórico-conceptuales de autocuidado (saber conocer), la integración de estrategias que les permitan actuar en contextos complejos (saber hacer), una valoración sobre el cuidado de los otros y de los y las profesionales que intervienen en estos contextos (saber ser), y una actitud ética permanente en su implementación (saber estar). Se introdujo el diseño desde metodologías activo-participativas, siguiendo a Fernández (2006), quien afirma que los métodos de enseñanza con participación del alumno o alumna, donde la responsabilidad del aprendizaje depende de su actividad, implicación y compromiso, son más formativos que informativos, generan aprendizajes más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos heterogéneos.

Para la ejecución de las jornadas se integraron guiones metodológicos orientadores para los equipos docentes, los cuales se encuentran basados en competencias y en metodologías activo-participativas. Para ello, se trabaja juntamente con los equipos docentes liderados por las coordinaciones de prácticas de las distintas sedes a nivel nacional, integrando las necesidades y propuestas del estudiantado emanadas de las evaluaciones de las jornadas.

A partir de lo anterior, se busca poner en el centro al estudiantado para la integración de procesos reflexivos sobre las propias prácticas, reconociendo los saberes previos y fortaleciéndolos con elementos teórico-prácticos que les permitan repensar nuevas formas de afrontamiento en contextos de intervención complejos. Se integran estrategias pedagógicas provenientes de las metodologías activo-participativas, tales como espacios expositivos participativos, diálogos y reflexión colectiva permanente, dinámicas de conexión y contención, talleres grupales y herramientas para el desarrollo de diagnósticos y transferencias en la intervención.

Lo avanzado en los autocuidados ha permitido consolidar su desarrollo, integrando mayores grados de complejidad según la progresión académica, como se muestra en la Tabla 2 con los resultados de aprendizaje (en lo sucesivo, RA) definidos para cada nivel de práctica.



Tabla 2

Resultados de aprendizaje de autocuidado

Asignatura	Resultado de aprendizaje (RA)
Práctica I Diagnóstico	Reconocer la importancia del autocuidado personal del estudiante en práctica que inicia su proceso de inserción profesional.
Práctica II Intervención	Comprender elementos teóricos y prácticos de estrategias de autocuidado desde la perspectiva del bienestar y salud física y mental.
Práctica III Evaluación	Reconocer la importancia del autocuidado de los y las profesionales como instrumento de trabajo y ejercicio del quehacer del Trabajo Social.
Práctica Profesional I	Reflexionar e integrar estrategias de afrontamiento de autocuidado profesional a nivel de equipos en concordancia con las necesidades identificadas como profesionales en formación en un centro de práctica.
Práctica Profesional II	Diseñar e implementar instancias de autocuidado en contextos simulados de intervención social.

Nota. Elaboración propia.

El programa de autocuidado implementado en las prácticas de Trabajo Social se fundamenta en la concepción del aprendizaje como un proceso gradual, integrador y jerarquizado, siguiendo el modelo de Bloom (1956), que entiende el aprendizaje como una habilidad de pensamiento que avanza desde procesos cognitivos de orden inferior hacia niveles superiores de análisis y abstracción. Esta mirada sitúa al autocuidado como un eje transversal del proceso formativo, no solo como práctica individual de bienestar, sino como una competencia profesional esencial para afrontar los desafíos emocionales, éticos y sociales del ejercicio del Trabajo Social. El itinerario formativo se diseña de manera progresiva, promoviendo una transición desde el reconocimiento personal hasta la capacidad de diseñar e implementar estrategias de autocuidado en contextos profesionales reales.

En los niveles iniciales, particularmente en la práctica de Diagnóstico Social, el aprendizaje se centra en procesos cognitivos básicos de observación, identificación y reflexión personal. La complejidad es baja, pero constituye la base sobre la cual se construye la comprensión del autocuidado como componente fundamental de la formación profesional. En esta etapa se abordan temas como el reconocimiento del ser, la confianza en las propias competencias, la gestión emocional y la observación del estado de ánimo. A través de ejercicios de autodiagnóstico, los estudiantes identifican sus necesidades de autocuidado y elaboran estrategias personales para afrontarlas, asumiendo un rol protagónico en la gestión de su propio bienestar. El acompañamiento docente orienta la



reflexión sobre la dimensión emocional del aprendizaje, comprendiendo que la formación profesional requiere integrar la estabilidad personal como condición para el desempeño ético y eficaz.

En la práctica de Intervención Social, el proceso formativo adquiere mayor profundidad sin perder su carácter experiencial. Aquí se promueve la integración consciente de estrategias de autocuidado personal mediante contenidos referidos al bienestar físico, mental y fisiológico, junto con técnicas de relajación, gestión del tiempo y manejo del estrés. Estas actividades buscan fortalecer la autorregulación emocional y la capacidad de sostener la motivación frente a las demandas académicas y de intervención. Además, se refuerza la apropiación conceptual, articulando los fundamentos teóricos del autocuidado con su aplicación práctica. De este modo, el autocuidado comienza a configurarse como una competencia profesional que combina la reflexión crítica con la acción cotidiana, aportando a la sostenibilidad del ejercicio profesional en contextos de alta exigencia emocional.

El nivel de Evaluación de Intervenciones Sociales introduce una mayor complejidad, al reconocer el autocuidado profesional como herramienta indispensable para el trabajo en escenarios vulnerables y emocionalmente exigentes. En esta fase, los estudiantes analizan la subjetividad profesional, los contextos de intervención y las dinámicas de equipo como factores que inciden directamente en el bienestar del trabajador social. Se aplican autodiagnósticos que permiten identificar factores protectores y de riesgo, destacando la importancia de construir redes de apoyo al interior de los equipos de trabajo. Asimismo, se integran técnicas de descompresión colectiva como el juego y la recreación, que actúan como dispositivos de contención y fortalecen la cohesión grupal. Este nivel marca un tránsito desde una comprensión individual del autocuidado hacia una mirada relacional y colectiva, acorde con la naturaleza interdisciplinaria y colaborativa del Trabajo Social.

En los niveles profesionales, que comprenden las prácticas profesionales I y II, la formación alcanza su punto más alto de complejidad cognitiva y ética. En la práctica profesional I, se espera que los estudiantes sean capaces de analizar las prácticas de autocuidado desarrolladas en los equipos de sus centros de práctica, integrando la observación empírica con los marcos teóricos previamente trabajados. Los autodiagnósticos elaborados en este nivel favorecen el reconocimiento de las estrategias de afrontamiento y contención implementadas por los profesionales, así como la identificación de factores protectores y de riesgo presentes en las dinámicas laborales. Se promueve el uso de metodologías participativas, como el sociodrama, que permiten representar de forma simbólica las tensiones y aprendizajes asociados al autocuidado profesional, potenciando la reflexión colectiva y la empatía entre pares.

En la práctica profesional II, considerada la etapa culminante del proceso, se busca que los estudiantes sean capaces de diseñar e implementar instancias



de autocuidado adaptadas a sus contextos de intervención. La elaboración de un guion metodológico para el desarrollo de una sesión de autocuidado constituye el núcleo de la evaluación, ya que sintetiza la capacidad de integrar conocimientos teóricos, habilidades prácticas y criterios éticos en una propuesta aplicable. Estas sesiones se implementan en contextos simulados junto a los compañeros de taller, promoviendo la creatividad, la colaboración y la autogestión como competencias profesionales clave para la inserción laboral.

El proceso evaluativo combinó análisis cuantitativo y cualitativo en tres dimensiones: el autocuidado como aporte a la formación profesional, su contribución al bienestar y salud mental, y los aspectos metodológicos de su implementación. En los resultados cuantitativos del primer semestre se evidenció una alta valoración del programa en todos los niveles de práctica. En la práctica de Diagnóstico Social, más del 85% del estudiantado consideró las actividades pertinentes a su proceso de formación y el 92% reconoció su relevancia para el desarrollo profesional. En la práctica de Evaluación de Intervenciones Sociales, el 99% de los participantes valoró la pertinencia de las jornadas, mientras que el 91% afirmó que el autocuidado profesional incide positivamente en su desempeño. En la práctica profesional II, el 91% de los estudiantes manifestó que las actividades fortalecieron su comprensión teórica y práctica del autocuidado en sus dimensiones personal, grupal y profesional.

Respecto al bienestar y la salud mental, los resultados confirman que el programa contribuyó de manera significativa al fortalecimiento emocional del estudiantado. En la práctica de Diagnóstico, el 92% señaló que el taller les permitió ampliar el conocimiento sobre autocuidado, y en los niveles superiores el 97% indicó que estas instancias favorecieron su bienestar y comprensión del manejo emocional. Estos datos reflejan la efectividad de las estrategias implementadas para promover la salud mental como parte del proceso de aprendizaje.

Los aspectos metodológicos también recibieron una evaluación positiva. En la práctica de Diagnóstico Social, el 99% de los estudiantes consideró adecuada la organización de las actividades y el material utilizado, y el 95% valoró la incorporación de un profesional externo especializado en coaching. En la práctica profesional II, entre el 76% y el 89% del estudiantado evaluó positivamente la distribución del tiempo y la adecuación de las actividades a las necesidades formativas. En conjunto, los resultados confirman la coherencia pedagógica del programa y la efectividad del acompañamiento docente como mediador del aprendizaje significativo.

El análisis cualitativo permitió profundizar en la comprensión de los impactos del programa. Entre las fortalezas más destacadas se encuentra el reconocimiento de la importancia del autocuidado personal y la adquisición de herramientas prácticas de afrontamiento, como ejercicios de respiración, meditación o técnicas de gestión del tiempo. Los estudiantes valoraron estas jornadas como espacios



de confianza y contención emocional que fortalecen la cohesión grupal y la reflexión colectiva. En los niveles superiores se observó un avance sustantivo en la comprensión del autocuidado como dimensión profesional, evidenciándose la capacidad de identificar factores de riesgo y estrategias de afrontamiento en sus contextos de práctica. Este tránsito desde la reflexión personal hacia la aplicación profesional demuestra la internalización de una ética del cuidado que se proyecta más allá del ámbito académico.

Durante el segundo semestre, la evaluación transversal aplicada en los niveles de Intervención Social y Práctica Profesional I confirmó la tendencia positiva del primer periodo. El 95% de los estudiantes reconoció que el autocuidado contribuye directamente a su formación profesional, y más del 90% valoró su impacto en el bienestar y la salud mental. Si bien un pequeño porcentaje (entre 7% y 8%) se mostró neutral, la mayoría coincidió en que estas instancias favorecen el equilibrio emocional y fortalecen la disposición hacia el aprendizaje y la práctica profesional. En el ámbito metodológico, más del 90% consideró adecuada la planificación, los tiempos y los contenidos, destacando la pertinencia de las actividades respecto al nivel de práctica.

Los resultados cualitativos del segundo semestre evidenciaron una mejora sostenida en las estrategias pedagógicas, valorando la incorporación de dinámicas participativas y experiencias vivenciales que facilitan el reconocimiento personal, el vínculo entre pares y la distensión emocional frente a la carga académica. En los niveles profesionales se consolidó el reconocimiento de los factores protectores y las estrategias de afrontamiento, evidenciando la integración de los resultados de aprendizaje esperados y la madurez reflexiva alcanzada por los estudiantes.

Entre las oportunidades de mejora identificadas, el estudiantado manifestó la necesidad de ampliar la frecuencia de las jornadas de autocuidado y de incorporarlas desde etapas tempranas de la formación académica, garantizando su continuidad a lo largo del currículo. También se sugirió fortalecer las capacidades de los equipos docentes en cuanto a manejo de tiempos, recursos y competencias técnicas. Estas observaciones invitan a reflexionar sobre la importancia de institucionalizar el autocuidado como componente estructural de la formación en Trabajo Social, asegurando su coherencia con las demandas de un ejercicio profesional que requiere equilibrio emocional, ética del cuidado y compromiso con la sostenibilidad personal y colectiva.

En síntesis, el programa de autocuidado en las prácticas de Trabajo Social se consolida como una estrategia formativa integral que articula la dimensión personal con la profesional. Su enfoque progresivo y experiencial permite transitar desde el autoconocimiento hacia la implementación de estrategias colectivas y profesionales de autocuidado, fortaleciendo tanto el bienestar individual como la calidad del ejercicio profesional. Los resultados obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos, evidencian un impacto positivo sostenido en la formación del



estudiantado, al tiempo que reafirman la necesidad de consolidar el autocuidado como competencia esencial en la educación universitaria y como pilar ético del Trabajo Social contemporáneo.

Conclusiones

Los aprendizajes de los autocuidados de años anteriores permitieron mejorar las jornadas en el periodo 2023, estableciendo resultados de aprendizaje diferenciados para cada asignatura, desde la lógica de progresión en el autocuidado, lo que propició que los y las estudiantes transitaran desde el nivel personal al autocuidado de equipo, en coherencia con Arón y Llanos (2004) y Puig-Cruells (2015).

En este periodo se distingue como elemento diferenciador de las jornadas el desarrollo de competencias para la integración de estrategias de afrontamiento y promoción de factores protectores ante condiciones adversas en contextos de intervención de alta complejidad de los trabajadores y las trabajadoras sociales. La revisión de la literatura evidencia los costos que trae consigo el ejercicio de la profesión para el trabajador o la trabajadora social, los cuales serían propios de la relación de ayuda y de la permanente exposición a situaciones de dolor ajeno (Campos-Vidal et al., 2017; Cuartero, 2018). Creemos que el desarrollo de los autocuidados respondería a la necesidad de asumir el autocuidado como eje central de los procesos formativos de los futuros y las futuras profesionales, según Arón y Llanos (2004).

En el desarrollo de esta experiencia se observó que las necesidades de autocuidado de los y las estudiantes superaron el requerimiento de acompañamiento en salud mental en el contexto de la pandemia. Esto se debe a que, si bien el estudiantado cuenta con factores protectores, se evidenciaron dificultades para desarrollar estrategias de autocuidado asociadas a sus vivencias personales, familiares o de su entorno social. En este contexto, como ya se expuso, es imposible separar a la persona del o de la profesional que interviene; así, las vivencias personales son parte de la experiencia del profesional, siendo clave que los y las estudiantes sepan reconocerlas y gestionarlas para que no interfieran en sus procesos de intervención.

El estudiantado manifiesta dificultades para abordar situaciones donde ve reflejadas sus propias experiencias y para diferenciar sus sentimientos de los y las participantes de la intervención, con un evidente riesgo de sufrir desgaste por empatía o experimentar traumatización vicaria. Asimismo, se evidenció que los y las estudiantes tienen problemas para conciliar la vida familiar, laboral y académica, obstaculizándose su adecuación a las dinámicas laborales de los centros de práctica. Para ello, resultó clave reforzar el autoconocimiento en las instancias de autocuidado. Siguiendo a Báñez et al. (2016), el autoconocimiento es una competencia profesional básica para la práctica sistemática, que exige a los



trabajadores y las trabajadoras sociales un alto grado de conocimiento personal para trabajar en una relación de ayuda.

Posicionar al estudiante en el centro del diseño pedagógico fue crucial para la implementación de las jornadas, siendo consistente con el modelo pedagógico de la universidad, que pone el foco en la persona. La inclusión del bienestar subjetivo del estudiantado como eje articulador de las acciones formativas se constituye en una innovación educativa.

El uso de metodologías activo-participativas otorga un papel protagónico a los y las estudiantes, integrándose este sello en el diseño de los guiones metodológicos y atendiendo al reconocimiento de las necesidades de los y las estudiantes. Asimismo, durante la ejecución de las jornadas se incluyeron acciones que favorecieran su rol activo, valorando sus saberes previos y propiciando procesos reflexivos basados en sus experiencias en los contextos de práctica. Esto favoreció aprendizajes significativos en torno al autocuidado y el reconocimiento de estrategias de afrontamiento ante situaciones de alta complejidad que ponen en riesgo su bienestar y salud mental, dadas las altas exigencias de su profesión.

Se mantiene el desafío de profundizar la participación en el diseño y ejecución de las actividades de autocuidado, relevando un rol activo de las distintas personas involucradas: estudiantes, docentes supervisores y supervisoras, y coordinadores y coordinadoras de práctica, tendiendo a la consecución de diseños colaborativos. Se sugiere mantener el uso de metodologías activo-participativas en coherencia con Fernández (2006) y reconociendo la valoración positiva de los y las estudiantes en cuanto a los aspectos metodológicos de las jornadas.

El “taller” se valora como espacio de acompañamiento grupal permanente para los y las estudiantes en práctica, configurándose en sí mismo como espacio de autocuidado, especialmente en cuanto a la posibilidad que brinda para compartir con sus compañeros y compañeras las preocupaciones, dolores y satisfacciones que viven en los espacios prácticos. Se reconoce que opera como un factor protector similar al nivel de “red profesional” planteado por Arón y Llanos (2004), donde la red profesional es uno de los recursos de autocuidado más importantes para los equipos, generándose en estos espacios instancias de descompresión y retroalimentación entre los y las participantes. Se identificó que el taller propicia el reconocimiento de los y las participantes como parte de su red de apoyo profesional y, a su vez, las instancias de autocuidado han promovido la confianza y la contención emocional ante situaciones complejas vivenciadas en sus centros de práctica.

En la misma línea, observamos la necesidad de recuperar los postulados iniciales de la supervisión en Trabajo Social. Como lo plantea Puig-Cruells (2015), la supervisión debe implicar una reflexión sistemática sobre la acción profesional sin cumplir funciones de control. Resulta necesario que los supervisores y las



supervisoras docentes, acompañando tanto en el aula como en los espacios en terreno, propicien instancias para compartir experiencias satisfactorias de aprendizaje, pero también situaciones complejas de difícil resolución, para exponer dudas y debatir conflictos, elaborando soluciones compartidas y guiadas.

El remirar las formas de hacer supervisión de la práctica de los y las estudiantes de Trabajo Social implica desafíos en la forma de evaluar y hacer seguimiento a los procesos y, en coherencia con el modelo centrado en competencias, el foco ya no debe estar puesto únicamente en el “saber” los contenidos, sino que también se debe valorar el “saber hacer”, “saber estar” y “saber ser”, lo que implica un necesario acompañamiento y guía en lo relativo a las estrategias para resolver conflictos, la capacidad de observar dilemas éticos y buscar soluciones conjuntas. Para ello, es clave contar con equipos docentes formados y con experiencia práctica.

Es fundamental no perder de vista el autocuidado en todos los estamentos implicados en la formación práctica, dado que en este proceso tienen un rol fundamental tanto los y las docentes que acompañan el proceso práctico como los y las profesionales designados como supervisores y supervisoras en los centros de práctica. Siguiendo a Concha-Toro et al. (2020), se les atribuye gran responsabilidad a los guías institucionales y a los docentes universitarios que acompañan la formación de cada uno de los estudiantes, dado su rol de facilitadores del proceso de aprendizaje durante la práctica.

En la experiencia de formación en autocuidado, podemos señalar que los supervisores y las supervisoras docentes, en su rol de guiar y acompañar, también podrían verse tensionados y agotados física y mentalmente. A su vez, los supervisores y las supervisoras institucionales tampoco están ajenos a los riesgos asociados al ejercicio profesional, lo que se ha evidenciado en las instancias de autocuidado, donde los y las estudiantes dieron cuenta de altas cargas de estrés, presión laboral, conflictos en el clima organizacional y ausencia de espacios de contención emocional en sus centros de práctica. Esto plantea a las instituciones de educación superior el desafío de aportar al autocuidado de los profesionales que cumplen esta importante labor. Es esencial avanzar en la consolidación de equipos y la construcción de redes de apoyo entre docentes, supervisores y supervisoras institucionales, para generar instancias de supervisión de los propios procesos formativos y propiciar espacios de descompresión y autocuidado.

En cuanto a los resultados de aprendizaje de los autocuidados, se destaca que estos se cumplieron satisfactoriamente en las prácticas intermedias, donde el foco fue el proceso de autocuidado personal, dado que los y las estudiantes logran identificar con mayor facilidad sus necesidades y comenzar a elaborar estrategias para su autocuidado. En los niveles superiores, el cumplimiento de estos ha sido paulatino, evidenciándose que los y las estudiantes tienen mayores dificultades



para identificar las necesidades de autocuidado profesional y los riesgos a los que se exponen en contextos profesionales.

Resulta de interés cuestionarnos las dificultades del estudiantado para observar el autocuidado más allá de su dimensión personal (Puig-Cruells, 2015) y avanzar al reconocimiento del “otro” en la relación de ayuda. Una posible explicación podría estar asociada a las consecuencias propias de la modernidad, que han enaltecido a un sujeto individualista y hedonista (Amengual, 1998), lo que podría estar mermando su capacidad de empatizar con otra persona y, por ello, limitando el surgimiento de estrategias de afrontamiento como la satisfacción por compasión (Smart et al., 2014; Stamm, 2005) y la empatía (Bermejo, 2012).

Respecto a la evaluación de las jornadas de autocuidado, se reconoce la relevancia de emplear instrumentos estandarizados en los distintos niveles de práctica, lo que permite comparar tanto entre niveles como desde una perspectiva longitudinal. Se identifica el desafío de construir instrumentos de evaluación, tales como escalas tipo Likert, cuestionarios estructurados u otros similares, que permitan dar cuenta del logro de los resultados de aprendizaje, un elemento central dentro del proceso formativo.

La evaluación de las jornadas por parte de los y las estudiantes muestra la valoración positiva de los espacios de autocuidado, reconociéndose su pertinencia y aporte para su formación, particularmente en su desempeño como estudiantes en práctica. Se reconoce el aporte a su bienestar y salud mental, gracias a la combinación de elementos tanto teóricos como prácticos respecto al autocuidado.

Para concluir y retomando el objetivo de las jornadas de autocuidado, se estima que estas han contribuido al bienestar subjetivo del estudiantado, especialmente en cuanto al dominio de su vida relacionado con el estudio. Los resultados cualitativos evidencian que se favoreció la emergencia de diversas emociones: desde lo personal, se manifiestan enojo, tristeza, emotividad, entusiasmo e interés; y, desde lo profesional, se evidencian ansiedad por desarrollar un buen proceso, nerviosismo, temor a equivocarse y a la relación con equipos de trabajo y usuarios, empatía por los usuarios y usuarias, y resiliencia para superar las dificultades. A su vez, se observa la importancia de conectarse consigo mismos, con su salud mental y con todos los que los rodean, así como de preocuparse por sí mismos y organizarse mejor, lo que evidencia aspectos vinculados al autocuidado personal centrado en el bienestar físico, fisiológico y emocional.

Lo anterior influye en cómo los y las estudiantes perciben sus procesos personales y académicos. El reconocimiento de sí mismos como principal factor protector al estar expuestos a factores de riesgo psicosocial permite desarrollar prácticas conscientes. Por lo tanto, se presume que estas experiencias podrían haber aminorado los malestares que surgieron ante las exigencias propias de la



práctica y las demandas derivadas de compatibilizar sus diferentes roles como estudiantes, trabajadores y trabajadoras, y cuidadores y cuidadoras.

A partir de la valoración de los resultados positivos obtenidos con la implementación de esta experiencia, así como de la evidencia existente respecto de los riesgos psicosociales a los que se exponen las trabajadoras y los trabajadores sociales en el ejercicio profesional, durante el año 2024 se definió la incorporación sistemática de instancias de autocuidado en el proceso de rediseño curricular del nuevo plan de estudios de la carrera (Plan 13). Dicha incorporación se concreta mediante la integración de contenidos de autocuidado en los programas de las asignaturas prácticas, resguardando una progresión coherente de los resultados de aprendizaje a lo largo de todo el proceso formativo.

Como desafío institucional, se proyecta ampliar esta iniciativa a las demás carreras de la Facultad desde una lógica interdisciplinaria y, posteriormente, a nivel universitario, posicionando el autocuidado como una práctica de innovación educativa transversal a todas las carreras de la Universidad.

Así, como disciplina, nos vemos interpelados a seguir avanzando en formación e investigación en esta materia, profundizando en una reflexión crítica sobre la práctica y contribuyendo al ejercicio de la profesión, con foco en el bienestar desde una óptica integral. En palabras de Puig-Cruells (2015), la investigación es una manera de autocuidado, dado que nos brinda conocimiento sobre aquello que se ha hecho y ha resultado útil, y ayuda a identificar acciones que no se deberían repetir. Para el Trabajo Social es clave contribuir en materias de autocuidado. Somos una profesión de cuidado por excelencia y debemos tener el mandato de saber cuidarnos para poder cuidar.

En síntesis, fortalecer el vínculo entre autocuidado, bienestar subjetivo y competencias profesionales constituye un desafío ineludible para el Trabajo Social contemporáneo, en tanto permite formar profesionales capaces de cuidar a otras personas sin descuidarse, resguardando su salud mental, bienestar y la calidad de la intervención social a lo largo de su trayectoria profesional.



Referencias

- Amengual, G. (1998). *Modernidad y crisis del sujeto: Hacia la construcción del sujeto solidario*. Caparrós Editores.
- Arón, A. M., y Llanos, M. T. (2004). Cuidar a los que cuidan: Desgaste profesional y cuidado de los equipos que trabajan con violencia. *Sistemas Familiares*, 20(1-2), 5-15.
- Báñez, T., Besa, S., García, E., y Mas, A. (2016). Autoconocimiento y trabajo social reflexivo: De cómo coprotagonizar una práctica dialogada del trabajo social. En A. Guinot (Ed.), *Trabajo social: El arte de crear vínculos* (pp. 219-228). DeustoDigital. <http://hdl.handle.net/2445/102644>
- Barudy, J. (2000). *Maltrato infantil: Ecología social, prevención y reparación* (2.ª ed.). Editorial Galdoc.
- Bermejo, J. C. (2012). *Empatía terapéutica: La compasión del sanador herido*. Desclee de Brouwer.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans, Green.
- Campos, R. (2015). *Estudio sobre la prevalencia de la fatiga de la compasión y su relación con el síndrome de burnout en profesionales de centros de mayores en Extremadura* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. <http://hdl.handle.net/10662/3087>
- Campos-Vidal, J., Cardona-Cardona, J., y Cuartero-Castañer, M. (2017). Afrontar el desgaste: Cuidado y mecanismos paliativos de la fatiga por compasión. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 24, 119-136. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2017.24.07>
- Castañeda, P. (2014). *Propuestas metodológicas para Trabajo Social en intervención social y sistematización: Cuaderno metodológico*. Universidad de Valparaíso.
- Castañeda, P. (2015). Sistematización y generación de conocimientos en Trabajo Social: Aportes metodológicos a la formación profesional. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 22, 23-32. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2015.22.02>
- Castañeda, P., Castillo, L., Cerda, J., Galván, M., y Salamé, A. M. (Eds.). (2024). *Sistematización y Trabajo Social: Reflexiones y experiencias*. Ediciones Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de La Frontera. https://actualidad.udla.cl/wp-content/uploads/sites/15/2024/04/SISTEM_FINAL_.pdf



- Cejas, M. F., Rueda, M. J., Cayo, L. E., y Villa, L. C. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 94–101. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i1.27298>
- Concha-Toro, M., Anabalón, Y., Lagos, N., y Mora, D. (2020). Prácticas profesionales y Trabajo Social: Una revisión de la literatura en educación superior. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1–19. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.5>
- Cuartero, M. E. (2018). Desgaste por empatía: Cómo ser un profesional del trabajo social y no desfallecer en el intento. *Cuaderno de Trabajo Social*, 11, 9–31. <https://repositorio.utem.cl/handle/30081993/1123>
- Diener, E., y Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391–406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., y Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35–56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Figley, C. R. (Ed.). (2013). *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. Routledge.
- González, S., y Ortiz, M. (2011). Las competencias profesionales en la educación superior. *Educación Médica Superior*, 25(3), 334–343. <https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2011/cem113k.pdf>
- Irigoyen, J., Jiménez, M., y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243–266.
- Jiménez, Y. I., Hernández, J., y González, M. A. (2013). Competencias profesionales en la educación superior: Justificación, evaluación y análisis. *Innovación Educativa*, 13(61), 45–65. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000100004
- Lee, J. J., y Miller, S. E. (2013). A self-care framework for social workers: Building a strong foundation for practice. *Families in Society*, 94(2), 96–103. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.4289>
- Lewis, M., y King, D. (2019). Teaching self-care: The utilization of self-care in social work practicum to prevent compassion fatigue, burnout, and vicarious trauma. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 29(1), 96–106. <https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1482482>



- López, C., Benedito, V., y León, M. J. (2016). El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación: La perspectiva de un grupo de profesionales expertos en Pedagogía. *Formación Universitaria*, 9(4), 11–22. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000400003>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Muñoz, M. I., y Aguirre, B. (2022). Bienestar psicológico y salud mental: Narrativas, experiencias y aprendizajes en la formación académica de trabajadores/as sociales y su actuación en la implementación de asignaturas prácticas en el contexto de la sindemia por COVID-19. En A. M. Contreras, S. Brito, W. Godoy, y C. Flores (Eds.), *Prácticas intermedias y profesionales en Trabajo Social: Desafíos en contexto de crisis sociosanitaria. Rompiendo paradigmas* (pp. 147–167). Editorial Aún Creemos en los Sueños. https://www.lemondediplomatique.cl/IMG/pdf/practicas_intermedias_ok.pdf
- Núñez-Naranjo, A. F., Solano-Castillo, R. B., y López-Criollo, S. G. (2024). Estrategias metodológicas para la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 8(18), 73–86. <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.7>
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice: Summary report*. <https://iris.who.int/handle/10665/42940>
- Pearlman, L. A., y Saakvitne, K. W. (1995). *Trauma and the therapist: Countertransference and vicarious traumatization in psychotherapy with incest survivors*. W. W. Norton & Company.
- Picún, O., y Ache, S. (2024). Ética en la investigación humana y social, una práctica situada. *Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía*, 9(1), e107. <https://doi.org/10.29112/ruae.v9i1.2219>
- Pooler, D., Wolfer, T., y Freeman, M. (2014). Finding joy in social work II: Intrapersonal sources. *Social Work*, 59(3), 213–221. <https://doi.org/10.1093/sw/swu020>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2012). *Informe sobre Desarrollo Humano en Chile 2012: Bienestar subjetivo, el desafío de repensar el desarrollo humano*. <https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/informe-sobre-desarrollo-humano-en-chile-2012-bienestar-subjetivo-el-desafio-de-repensar-el-desarrollo-humano>
- Puig-Cruells, C. (2015). Diez propuestas para cuidarse y cuidar en las profesiones sociales: Hacia la construcción de una cultura del cuidado en los profesionales.



Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, 22, 171–183. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2015.22.10>

- Puig-Cruells, C., y Anleu-Hernández, C. M. (2020). El autocuidado de los futuros profesionales de Trabajo Social desde su formación académica. En J. J. Gázquez, M. M. Molero, Á. Martos, A. B. Barragán, M. M. Simón, M. Sisto, R. M. del Pino Salvador, y B. M. Tortosa (Comps.), *Innovación docente e investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 417–430). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7743397>
- Salas, R. S. (2012). Los procesos formativos, la competencia profesional y el desempeño laboral en el Sistema Nacional de Salud de Cuba. *Educación Médica Superior*, 26(2), 163–165. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=35385>
- Sandoval, A. (2005). *Propuesta metodológica para sistematizar la práctica profesional del trabajo social*. Editorial Espacio.
- Smart, D., English, A., James, J., Wilson, M., Daratha, K., Childers, B., y Magera, C. (2014). Compassion fatigue and satisfaction: A cross-sectional survey among US healthcare workers. *Nursing & Health Sciences*, 16(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/nhs.12068>
- Stamm, B. H. (2005). *The ProQOL manual: The Professional Quality of Life Scale: Compassion satisfaction, burnout, and compassion fatigue/secondary trauma scales*. Sidran Press. <https://compassionfatigue.org/pages/ProQOLManualOct05.pdf>
- Tobón, O. (2003). El autocuidado: Una habilidad para vivir. *Hacia la Promoción de la Salud*, 8, 38–50. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/hacialapromociondelasalud/article/view/1870>
- Universidad Santo Tomás. (2018). *Decreto N.º 032/18, que modifica el Decreto N.º 041/2017 de la carrera de Trabajo Social*.

Autora de correspondencia:

María de los Ángeles Oyarzún-Farías
Contacto: maoyarzun@santotomas.cl



Esta obra se encuentra bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional