

Debates de cátedra

La enseñanza de los registros en las prácticas preprofesionales de Trabajo Social

**Analía Rodríguez García^a, Soraya Giraldez^b,
Norma Ibarra^c y Cristian Monzón^d**

Fecha de recepción: 23 de marzo de 2026
Fecha de aceptación: 30 de mayo de 2026
Correspondencia a: Analía Rodríguez García
Correo electrónico: areapedagogicats@gmail.com

a. Esp. en Docencia Universitaria- UBA - UNM - UNSAM.

b. Mg. en Políticas Sociales - UBA.

c. Lic. Trabajo Social - UBA.

d. Lic. Trabajo Social - UBA.

Resumen:

El presente artículo sistematiza las prácticas de enseñanza de los registros en los cuatro niveles del Subtrayecto de Prácticas Preprofesionales de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires. A partir de entrevistas a docentes y análisis de programas se reconstruye el recorrido pedagógico que transitan los estudiantes desde el primer contacto con el registro como contenido formativo hasta su consolidación como práctica profesional vinculada a la intervención. El trabajo se inscribe en el campo de la alfabetización académica (Carlino, 2005, 2013) y las literacidades académicas (Lillis, 2021, 2024), y recupera los aportes específicos del campo del Trabajo Social sobre la escritura como práctica epistémica, ética y política (Bórtoli y Giribuela, 2023; Castro, 2011). El análisis evidencia la progresiva complejización de los tipos de registro, el pasaje de lo descriptivo a lo analítico, y la tensión entre lógicas académicas e institucionales.

Palabras clave: Registros en Trabajo Social - Prácticas preprofesionales - Alfabetización académica.

Summary

This article systematizes the teaching practices of records across the four levels of the Pre-Professional Practicum sequence of the Social Work Program at the University of Buenos Aires. Drawing on teacher interviews and syllabus analysis, the study reconstructs the pedagogical trajectory that students follow from their first encounter with record-keeping as a curricular content to its consolidation as a professional practice linked to intervention. The work is situated within the field of academic literacy (Carlino, 2005, 2013) and academic literacies (Lillis, 2021, 2024), and draws on contributions from the Social Work field regarding writing as an epistemic, ethical, and political practice (Bórtoli & Giribuela, 2023; Castro, 2011). The analysis reveals the progressive complexification of record types, the transition from descriptive to analytical writing, and the tension between academic and institutional logics.

Key words: Records in Social Work; Pre-professional social work practices; Academic literacy.

Introducción

La escritura de registros constituye una práctica central en la formación y el ejercicio profesional del Trabajo Social. Sin embargo, como plantea Vallejos (2007), no es tan extenso el desarrollo teórico acerca de uno de los preferenciales instrumentos de escritura del campo disciplinar. Esta paradoja —la centralidad del registro y su escasa problematización pedagógica— motivó la presente indagación, orientada a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de los registros en el Subtrayecto de Prácticas Preprofesionales de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires. En este marco, el registro cumple funciones múltiples: es contenido de enseñanza, instrumento de acompañamiento pedagógico, herramienta de análisis de la intervención y práctica constitutiva del quehacer profesional. El insumo principal para el análisis se obtuvo de 8 entrevistas en profundidad realizadas a docentes de la cátedra de talleres y 15 cuestionarios autoadministrados dirigido al universo de docentes de la cátedra que no fueron previamente entrevistados. Por otro lado, se compilaron y analizaron los programas de los cuatro niveles de taller correspondientes al ciclo lectivo 2024.

La escritura académica como práctica situada

Este trabajo se inscribe en el campo de la alfabetización académica, entendida como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en las culturas

discursivas de las disciplinas (Carlino, 2013). La autora sostiene que la escritura cumple una función epistémica en tanto implica escribir para comunicar lo ya pensado, y como medio para elaborar y transformar el conocimiento.

Desde el enfoque de las literacidades académicas (Lillis, 2021, 2024) la escritura universitaria se comprende como una práctica social situada vinculada con la participación en comunidades disciplinares. En palabras de Lillis (2021), este enfoque se centra en “la participación en las prácticas de construcción de conocimiento de la academia” (p. 12). En ese sentido, la escritura académica implica relaciones de poder e identidad lo que se observa en la existencia frecuente de una “brecha” entre lo que la universidad espera de las producciones escritas y lo que efectivamente se explicita a les estudiantes. Esta brecha no es neutral y puede convertirse en un obstáculo para la inclusión académica si no es objeto de intervención pedagógica sistemática.

En el campo específico del Trabajo Social, Bórtoli y Giribuela (2023) advierten que “la escritura no solamente da cuenta de un determinado aspecto a describir, sino que esencialmente opera sobre la realidad” (p. 75). Los registros tienen carácter performativo: visibilizan o invisibilizan problemáticas, habilitan u obstruyen el acceso a derechos, construyen representaciones sobre las personas y las situaciones sociales. Por eso, escribir implica una responsabilidad ética y política que debe ser parte de la formación profesional. En este sentido, ¿cómo se enseña a escribir desde esta perspectiva?

El subtrayecto de prácticas preprofesionales

Las prácticas preprofesionales presentan un aspecto vertebrador en la formación de grado que componen cuatro niveles estructurados a partir de tres espacios organizadores del aprendizaje: el aula, ámbito de la práctica e instancias de supervisión.

Constituye una propuesta pedagógica que pone en valor la práctica como constructora de conocimientos, en diálogo con diversos componentes: formativos, sociales, interventivos e investigativos, con la premisa de la gradualidad. Si bien cada nivel introduce y desarrolla aspectos novedosos teóricos, metodológicos e instrumentales, esto coexiste con la presentación de contenidos, habilidades y saberes que van abordando progresivamente desde Taller I hasta Taller IV (Giraldez, 2020). Uno de esos contenidos lo constituye el registro.

Podemos encontrar abordajes de carácter más instrumental o procedimental en los que se enfatiza sobre “cómo escribir” cada tipo de registro, cuáles son sus elementos, el lenguaje, su finalidad. También existen aquellos que reflexionan sobre la vinculación entre el registro y la concepción de intervención social. ¿Son los registros modos de narrar lo significativo de la intervención? ¿Son instrumentos de control social? ¿Son modos de favorecer u obstaculizar el acceso a los derechos? Lo que inicialmente podemos acordar es que «aprender» a realizar registros constituye una capacidad que requiere de habilidades sobre la escritura, pero más aún un ejercicio de observación y análisis de un aspecto de la realidad en la que se interviene.

Partimos de reconocer la centralidad de los registros en las prácticas preprofesionales. En tal sentido, nos guían una serie de preguntas que orientan el recorrido de este trabajo: ¿Cómo y para qué se aprende a realizar registros? ¿Nos referimos a lo mismo cuando decimos “registro”? ¿Qué vínculo se establece entre los registros y el enfoque de la intervención que se analiza o desarrolla? ¿Qué continuidades se dan entre los niveles de Taller en relación al registro? ¿Qué expectativas tienen los docentes en relación al conocimiento y las habilidades adquiridas por los estudiantes en los niveles anteriores? ¿Cuáles son las distintas modalidades de abordaje del contenido, de evolución docente y la bibliografía trabajada?

A continuación se presentará el abordaje pedagógico que cada nivel de taller desarrolla respecto de los registros.

Taller Nivel I

El primer nivel constituye el momento de ingreso al Subtrayecto de Prácticas Preprofesionales y a la carrera en general. Les estudiantes aún no concurren a centros de práctica, por lo que el registro se aborda como contenido teórico y se ejercita, en lo posible, a partir de simulaciones (juego de roles, dramatizaciones) o del registro de entrevistas realizadas a trabajadoras/es sociales.

El desafío de la alfabetización académica en el ingreso

Las diversas experiencias y recorridos respecto a la lectura, a la escritura, a los procesos de aprendizaje en general que traen consigo los estudiantes, requieren tiempo y acompañamiento docente para la apropiación de la dinámica y lógica académica. Se trata de “sacudir” el sentido común, de comprender conceptos nodales como el de cuestión social, la intervención del Trabajo Social con sus competencias teórica/epistemológica, práctica/instrumental y ético/político. Hacia el final del año, el registro es abordado como un contenido fundamental y constitutivo de los procesos de intervención.

Los docentes entrevistados señalan que el objetivo principal es que los estudiantes “incorporen la importancia del contenido en relación a la intervención profesional, el para qué, cómo y qué debe contener» e «identifiquen elementos en un registro ya hecho» (Docente de Taller I, comunicación personal, mayo, 2024).

Modalidades de trabajo con el registro en Taller I

A lo largo de los años, en este nivel se fue transformando la modalidad de trabajo. Hubo momentos en los que, aprovechándose de la instancia de las entrevistas a profesionales del Trabajo Social que realizan los estudiantes, se les indicó que registren esos encuentros. Otro ejemplo de ello son los registros contruidos a partir de dramatizaciones que se hacían en aula a modo de role play. Un grupo simulaba una situación de entrevista y el resto tenía la consigna de registrar y detallar los elementos pertinentes.

También se acerca a los estudiantes ejemplos de diferentes registros y lo cual les permite empezar a reconocer: qué tipos de registros y con qué características cuentan según el marco institucional donde se implementan, ya

sea que registren en el escenario de una escuela, en un centro de salud, en un programa de personas en situación de calle.

Cabe señalar que el aprendizaje del registro viene asociado al proceso de la escritura académica, recuperando y potenciando habilidades previas, aspecto constitutivo, transversal y de alojamiento privilegiado a lo largo de toda la cursada del nivel.

Materiales bibliográficos

En relación al material utilizado en el nivel los textos son: una ficha de cátedra, y dos artículos cuya autoría pertenece a Susana Cazzaniga y Eliana Cesarini (2018) respectivamente. Ésta última desarrolla el concepto de "registro de interpelación" (p. 205) que hemos observado se retoma en los niveles siguientes. Puede observarse que la modalidad de trabajo de este contenido se ha ido modificando trascendiendo un abordaje básicamente anclado en lo instrumental para vincularlo con la intencionalidad y los fundamentos de la intervención profesional.

Síntesis sobre lo que se espera al finalizar Taller I

Al finalizar este nivel, se espera que les estudiantes reconozcan la importancia del registro como práctica constitutiva del Trabajo Social, distingan entre notas de campo y elaboraciones posteriores, e identifiquen que distintas situaciones interventivas requieren diferentes tipos de registro. Los tres tipos de registro que suelen abordarse en el nivel se presentan en el siguiente cuadro:

Registros trabajados en Taller I

Tipo de Registro	Definición
NOTAS DE CAMPO	Apuntes tomados durante o inmediatamente después de la observación, entrevista o intervención. De carácter personal y rudimentario.
CRÓNICA DE ENTREVISTA (ejercitación)	Registro narrativo que reconstruye cronológicamente una entrevista. Se ejercita a partir de la entrevista realizada a trabajadores/as sociales.
RECONOCIMIENTO DE DIVERSOS TIPOS DE REGISTRO (análisis)	Lectura y análisis de registros reales de distintos ámbitos institucionales (escuelas, centros de salud, programas sociales).

Fuente: Elaboración propia basado en entrevistas a docentes y análisis de programas

Taller Nivel II y III

El segundo nivel marca un punto de inflexión. Les estudiantes se insertan por primera vez en instituciones u organizaciones donde permanecerán dos años. Esto implica que realizarán sus primeros registros en situaciones reales de intervención, con la complejidad que ello conlleva.

Les docentes reconocen que el salto cualitativo entre el ejercicio en Taller I y el registro en contexto real es significativo, la escritura constituye una mediación entre teoría y práctica que comienzan a realizar los estudiantes en sus centros de prácticas.

Escribir para comprender la intervención

En estos niveles, el registro comienza a cumplir una función analítica central, ya no se trata sólo de "describir lo que pasó", sino de comprender los procesos de intervención, las dinámicas institucionales, los posicionamientos de los actores, las tensiones entre lo planificado y lo acontecido. Como señalan Bórtoli y Giribuela (2023), la escritura en Trabajo Social media entre teoría e intervención, y permite construir una mirada profesional sobre las problemáticas sociales.

Esta mediación no es automática dado que requiere enseñanza explícita de los géneros discursivos propios del campo. Uno de los desafíos centrales en estos niveles es que les estudiantes logren trascender la descripción empírica y avanzar hacia el análisis conceptual. Esto im-

plica poner en tensión lo observado con las categorías teóricas, identificar supuestos propios, reconocer las lógicas institucionales, anticipar efectos de la intervención.

Expectativas docentes al inicio de cada nivel

En cuanto a las expectativas docentes una colega refiere que se busca que al inicio de la cursada del Taller II el registro, habitualmente con formato de crónica, “refleje fielmente lo sucedido”(Docente de Taller II, comunicación personal, junio, 2024). Ese reflejo no busca objetividad, sino dar cuenta de lo acontecido al “lector ausente” (generalmente docente). Esta expectativa se vincula con la condición de calidad que establece Elizalde (1996) que deben cumplimentar los registros en tanto se espera que todo registro debe contemplar fielmente los hechos observables y las verbalizaciones de los protagonistas.

Para promover dicho aprendizaje resulta imprescindible la presentación de secuencias pedagógicas anticipatorias en términos conceptuales y prácticos y comenzar con los estudiantes un proceso novedoso, fortaleciendo los conocimientos previos de taller I y retomarlos desde la primera crónica libre para reforzarlos desde allí.

Para cuando los estudiantes inician el nivel III las expectativas docentes rondan en ampliar y profundizar el aprendizaje de los conceptos y su capacidad de análisis. El equipo docente manifestó “que puedan conceptualizar lo que registran, profundizar el análisis sobre problemáticas complejas y análisis conceptual sobre lo observado”. Por otro lado agregan, “que el registro tenga objetivos, vinculado a la práctica profesional” (...) y que “encuentren equilibrio entre el estilo propio y el académico, distinguiendo atravesamientos subjetivos”(Docente de Taller III, comunicación personal, mayo, 2024).

Objetivos de aprendizaje en relación al registro

En cuanto a los objetivos de aprendizaje los equipos docentes esperan “que se apropien del registro para el desempeño profesional, para intervenir, para planificar (evitar que registren ‘para el docente’).” (...) “Que no den nada por sentado o conocido por quien lee”(Docente de Taller II, comunicación personal, junio, 2024).

Aparece aquí la idea de registrar como una forma de construir conocimiento, no para control del docente, tal como expresa Vallejos (2007).

Si nos situamos desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, éste estará centrado en el estudiante y no en el profesor. Ese posicionamiento implica reconocer al primero como principal protagonista del proceso, para lo cual el profesor diseña actividades que propician el aprendizaje. (...) Se busca que los estudiantes puedan sentirse protagonistas de su propio proceso, que ensayen el ejercicio de la autonomía y puedan consolidar el desarrollo de una actitud crítico/reflexiva. (p. 59-60).

La confluencia de múltiples lógicas y saberes

Vinculado a lo señalado anteriormente podemos agregar que en estos niveles de Taller les estudiantes aprenden de la intervención profesional en general y del registro en particular a partir de la síntesis entre la bibliografía, los aportes docentes y de los quienes son referentes de los centros de práctica, confluyendo de esta manera diferentes modalidades y lógicas. Este proceso puede generar tensiones: la lógica académica no siempre coincide con la lógica institucional, y los registros que circulan en las instituciones no siempre responden a los criterios pedagógicos que se proponen en el Taller.

Por eso, uno de los aprendizajes centrales en estos niveles es aprender a transitar y poner en diálogo esas distintas lógicas: escribir para la institución, escribir para el equipo docente, escribir para sí mismo, escribir para dar cuenta del proceso de intervención. Cada tipo de escritura tiene su audiencia, su propósito y sus convenciones. En este punto resulta necesario aclarar que a los mencionados tipos de registro requeridos en el proceso de Taller deben incluirse reflexiones y aprendizajes acerca de los registros propios de las instituciones/organizaciones constituidas como centros de práctica.

Se resalta la idea del análisis de la realidad social, de las singularidades (del territorio y propias de quien escribe) como un elemento central en estos dos años de formación. Que les estudiantes puedan convertir lo descriptivo, ponerlo en tensión con los conceptos aprehendidos a lo largo de su formación y se animen a aproximar conclusiones, sensaciones, y sobre todo analizarlos en

términos de posicionamiento desde la perspectiva del Trabajo Social. En este sentido les docentes señalaron al registro como una instancia para: fortalecer el «aprendizaje de la escritura académica», «reconocerlo como una herramienta propia de la disciplina», «analizar la práctica» donde puedan dar cuenta «de los aprendizajes, logrados en la práctica, del proceso de aprendizaje de la complejización y la incorporación de lo metodológico» (Docente de Taller II, comunicación personal, junio, 2024).

Identificar desde dónde se escribe: posicionalidad y subjetividad

Sumado a lo que se viene destacando en el párrafo anterior, resaltan la importancia de que les estudiantes logren «identificar desde dónde están escribiendo», teniendo en cuenta que «en el marco de la práctica también es interesante trabajar sobre algo del sentir, cuando se animan a incorporarlo.» Señala Cesarini (2018) en este sentido: «es clave en la construcción de este registro, acercarnos al estudiante, con el propósito de conocer sus marcos de interpretación y asimilación, las dimensiones del pensar/actuar/sentir que atraviesan el proceso de aprendizaje» (p. 205).

Este señalamiento conecta con lo planteado por Lillis (2021) acerca de la escritura como práctica vinculada a la construcción de identidad. Aprender a escribir en Trabajo Social no es solo aprender un formato o un lenguaje, sino aprender a posicionarse como profesional en formación, a nombrarse desde un lugar, a hacer visible la propia perspectiva sin que eso invalide la rigurosidad del análisis. La escritura académica y profesional no es neutra, siempre implica a quién escribe, desde qué lugar, con intenciones y efectos.

Tipos de registro utilizados

Los tipos de registro utilizados van desde las notas de campo, a las crónicas (de observación, de entrevistas) e informe institucional. Se diferencian ambos niveles en relación al nivel de complejización, de incorporación de elementos conceptuales y metodológicos.

Un punto que surgió en las entrevistas es la importancia/relevancia/lugar que tienen las notas de campo a lo largo del trabajo con los registros en Trabajo Social. Para este caso «se orienta cómo registrar en el cuaderno

de campo y la utilización de esa información» (Docente de Taller II, comunicación personal, junio, 2024).

Otra docente indicó «Las notas de campo no son solicitadas para la corrección. Se evalúa la actitud sobre las notas de campo en visitas docentes a los Centros de Práctica (se registran, si lo hacen mientras participan, etc.)» (Docente de Taller II, comunicación personal, junio, 2024).

Elementos y características que debe contener una crónica

Resulta relevante reflexionar sobre elementos y características porque un día en el centro de prácticas puede durar cuatro horas en el que suceden diversas tareas: conversaciones entre referente y estudiantes, intercambios con otros actores institucionales, consultas de la población y un taller. Esto constituye una dificultad para les estudiantes ¿Cómo registrar lo sucedido durante toda una jornada de prácticas? Es muy posible que eso pueda constituir diferentes registros o bien que sólo algunas de dichos momentos sean retomados en crónicas según el objetivo de la práctica. La crónica podrá dar cuenta de que se recortó, que implica ese recorte y que se profundizará en el análisis.

Las crónicas pueden ser individuales o grupales, aunque generalmente se proponen como una ejercitación individual, en tanto estrategia para promover la habilidad de la escritura y el análisis.

Modalidades de trabajo con los registros

Para desarrollar los aspectos anteriormente mencionados es necesario describir las diferentes modalidades de trabajo, entendiendo que aportan a comprender de manera integral los desafíos que contienen las actividades pensadas y diseñadas por les docentes para trabajar registro. En este sentido, durante la cursada de taller se requerirá la confección sistemática y cotidiana de notas de campo, y la elaboración de mínimo dos crónicas/registros por cuatrimestre para la evaluación que realiza el equipo docente. En cuanto a la periodicidad y modalidad de entrega una docente planteó: «registros individuales, de a pares, colectivos. Análisis de los propios registros y de sus pares. Se aborda la complejización de los registros, escritura disciplinar y el diálogo entre la planificación y el registro» (Docente de Taller II, comunicación personal, junio, 2024).

El registro como instrumento pedagógico

Susana Castro (2011) redimensiona la importancia del registro como instrumento pedagógico a partir de la siguiente premisa:

La relación dialéctica entre texto y acción constituye un eje central de la tarea docente en los talleres de práctica pre-profesional. Las narraciones que circulan en el espacio áulico respecto a las observaciones y experiencias institucionales de los estudiantes, requieren estrategias docentes que se proponga un ejercicio permanente ‘pensamiento epistémico’ en el sentido de apelar a una permanente problematización, (...) lo que nos permite la emergencia de novedad. (p. 29).

Devoluciones docentes y acompañamiento

Otro de los aspectos centrales en las estrategias de enseñanza/aprendizaje se vincula con las devoluciones docentes. En este sentido, “la propuesta docente de relectura de los registros antes de la entrega. (...) Se entregan por mail, realizan una devolución personalizada por la misma vía, otros agregaron oral o escrita. Si es necesario solicitan registros adicionales”(Docente de Taller II, comunicación personal, junio, 2024).

Además aparece la idea de supervisión y acompañamiento permanente. Es un punto central para la formación de los estudiantes el diálogo que se construye con su docente en relación a los registros de la práctica ya que permiten trabajar sobre lo conceptual, lo metodológico, aspectos de la intervención profesional como cuestiones vinculadas a lo subjetivo.

Síntesis Taller II

El recorrido del segundo nivel muestra que el ingreso al campo real de práctica constituye un punto de inflexión que no puede darse por superado con lo trabajado en Taller I. El aprendizaje del registro en contexto real exige ser retomado prácticamente desde el inicio, incorporando de manera progresiva la capacidad de dar cuenta de lo acontecido a un lector ausente. A lo largo del año, los estudiantes avanzan desde una primera crónica libre hasta producciones más estructuradas que comienzan a trascender la descripción empírica e incorporan análisis preliminares. Este proceso se sostiene en un mínimo de dos crónicas individuales por cuatrimestre y un informe

institucional grupal, pero sobre todo en el acompañamiento docente continuo que hace posible que la escritura funcione como instrumento de aprendizaje y no sólo de evaluación.

Profundización en Taller III: la relectura crítica

Como se mencionó anteriormente, el Taller III constituye una oportunidad para profundizar, revisar y mejorar la capacidad de registrar en tanto narrar y analizar la intervención. Se favorece también el cuestionamiento en torno a la idea de “anotar todo”. Ciertamente la escritura simultánea a la intervención abre interrogantes acerca de qué estamos haciendo, además de registrar en el cuaderno de campo: ¿observamos?, ¿dialogamos?, ¿participamos? ¿Es posible realizar todas estas acciones a la vez? ¿Cómo se decide qué priorizar? ¿Todo el grupo de estudiantes realiza lo mismo? ¿Es conveniente organizar previamente quienes registran, quienes coordinan o colaboran en la tarea?

Estas preguntas no tienen respuestas cerradas porque puede depender de cada circunstancia, pero podría sostenerse que lo aprendemos mientras lo ponemos en práctica. Para lo cual, se desarrollan estrategias de re-lectura de registros de Taller II como también lectura cruzada entre producciones estudiantiles.

Resulta, entonces, un objetivo del aprendizaje de los talleres un primer paso de diferenciar qué y cuándo esa información podría ser relevante para lograr una reflexión metacognitiva sobre el propio aprendizaje.

Desafíos y dificultades identificadas

El pensar cada uno de los puntos anteriores, revisarlos, ponerlos en tensión, así como aproximar posibilidades nos acerca a pensar en dificultades y desafíos. Sobre este aspecto indagamos en las entrevistas a los docentes donde manifestaron las siguientes apreciaciones, que puedan “superar el temor a que otro lea lo que uno piensa, que los estudiantes construyan un estilo propio (de escritura)”(Docente de Taller III, comunicación personal, mayo, 2024). Otra docente agrega que puedan “aprovechar las posibilidades que brinda un proceso de dos años” y para el interior de la cátedra: “avanzar en lógicas consensuadas entre docentes”(Docente de Taller III, comunicación personal, mayo, 2024).

Además, específicamente en el nivel III aparecen como desafíos a trabajar “alcanzar la dialéctica teoría-práctica”, “reconocer el valor de lo que escribimos como valor de la disciplina” y tener presente

que “en el marco de las prácticas más abiertas o con menor encuadre, se producen registros menos claros”(Docente de Taller III, comunicación personal, mayo, 2024).

Registros trabajados en Taller II y Taller III

Tipo de Registro	Definición
NOTAS DE CAMPO (con creciente complejidad entre Taller II y Taller III)	Anotaciones como insumo base, pero se espera mayor capacidad de discernimiento sobre qué registrar y qué priorizar.
CRÓNICA (de entrevista y observación)	Se comprende explícitamente que la crónica NO es la transcripción de las notas de campo, sino su reelaboración con un objetivo claro que permita circular la información, tomar decisiones.
INFORME INSTITUCIONAL	Documento que sistematiza información sobre la institución u organización en la que se desarrollan las prácticas.
REGISTRO DE AULA (según comisión)	Registro semanal del acontecer en el espacio del Taller. No todas las comisiones lo trabajan, pero donde se implementa cumple una función formativa importante.

Fuente: Elaboración propia basado en entrevistas a docentes y análisis de programas

Taller Nivel IV

El cuarto nivel constituye el cierre de la trayectoria formativa dentro del subtrayecto de prácticas pre-profesionales. Los estudiantes se insertan habitualmente en un nuevo centro de práctica.

Castro (2011) define al registro en este nivel como “un instrumento que integra la intervención en tanto documento constitutivo y atravesado por una mediación teórica que habilita el análisis y la comprensión del problema” (p. 28) y que “integre la comprensión, esto es, la recuperación del mundo simbólico del otro, a partir de su propia palabra, en su condición de sujeto de derechos” (p.28).

Ghiselli y Castrogiovanni (2019) refieren al registro como:

Vehículo para el diálogo en las prácticas pre-profesionales, el objetivo de esta producción es aportar elementos, desde la formación de grado que enriquezcan y fortalezcan la producción escrita en nuestra profesión en general y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en particular (p. 166).

Expectativas y objetivos en Taller IV

Las docentes de este nivel que hemos entrevistado, han transmitido sus expectativas con respecto al proceso. Esperan que

“que los registros trasciendan el registro de la actividad observada o en la que se participó que la escritura no esté dissociada del pensamiento, que sea parte de la reflexión y la incorporación de categorías analíticas, que puedan tener en cuenta ‘la propia palabra’ y la ‘del otro’, que logren ir más allá de los formatos y que asuman la responsabilidad que implica la escritura, en especial los registros”(Docente de Taller IV, comunicación personal, junio, 2024).

La responsabilidad ética y política de la escritura profesional

En este nivel, se espera que los estudiantes asuman con plena conciencia la dimensión ética y política de la escritura en Trabajo Social. Como señalan Bórtoli y Giribuela (2023), escribir implica una responsabilidad ética en

tanto práctica de poder que puede contribuir a la visibilización y desnaturalización de una determinada problemática, o bien a su invisibilización y naturalización. La “no escritura”, advierten, también es una decisión con consecuencias.

Por eso, en Taller IV se espera que les estudiantes puedan reflexionar no sólo sobre qué escribir y cómo escribirlo, sino también sobre para qué, para quién, con qué efectos. Que puedan reconocer que los registros no son textos neutros, sino instrumentos que median en el acceso a derechos, que orientan decisiones institucionales, que construyen representaciones sobre las personas y las problemáticas sociales.

Tipos de registro y criterios de evaluación

En este nivel trabajan diferentes tipos de registros: crónicas e informes sociales, los cuales son requeridos como parte del acompañamiento y seguimiento del docente. Se evalúa la capacidad de les estudiantes de reflexionar sobre las prácticas, su capacidad analítica (incorporación de aportes teóricos y metodológicos) y de construcción del objeto de intervención, la utilización de lenguaje técnico/académico, coherencia interna de los escritos.

Modalidad de trabajo con los registros

En relación a la modalidad utilizada para abordar este contenido han manifestado que “inicialmente se solicita un registro de la práctica sin especificidad, a partir de su propia narrativa, articulando descripción y análisis, luego incorporar los formatos. (...) Depende de cada estudiante, se requieren con mayor o menor frecuencia”(Docente de Taller IV, comunicación personal, junio, 2024).

La consigna inicial es simplemente que les estudiantes registren lo que consideren relevante de su primera jornada en el centro de práctica, articulando descripción y análisis desde su propia narrativa. Esta primera producción no busca evaluar el dominio de un formato sino identificar el punto de partida de cada estudiante: su estilo de escritura, sus fortalezas, los aspectos que requerirán mayor acompañamiento. Por eso la devolución

docente en esta instancia no opera desde la corrección normativa sino desde el reconocimiento de lo que ya está presente en la escritura y de lo que podrá profundizarse a lo largo del año.

Otra estrategia formativa es la lectura cruzada y la tutoría de pares. Consiste en que les estudiantes lean los registros de sus compañeros y realicen devoluciones orientadas. La dinámica puede tomar distintas formas: lectura en voz alta del propio registro en subgrupos, lectura silenciosa cruzada donde cada estudiante trabaja sobre la producción de otro, o combinaciones de ambas. En todos los casos, la devolución —oral o escrita— se organiza a partir de criterios compartidos: señalar qué se comprende bien, indicar qué información falta para quien no estuvo presente en la situación, identificar momentos donde la articulación entre teoría y práctica resulta pertinente y sugerir categorías que podrían enriquecer el análisis. Esta modalidad apunta a varios objetivos a la vez como desarrollar la capacidad crítica, aprender de los modos de escribir de otros y, sobre todo, desnaturalizar la propia escritura —ese efecto que ocurre cuando la mirada de un par devuelve al texto una distancia que quien lo escribió ya no puede tener. La escritura se fortalece así como práctica colectiva y no sólo como producción individual.

Síntesis Taller IV

En el cuarto nivel la escritura del registro alcanza su sentido más pleno como práctica preprofesional. Les estudiantes llegan con un recorrido de tres años de escritura acumulada, ese trayecto hace posible que en este nivel se pueda interrogar con mayor profundidad la responsabilidad que implica producir textos que median en el acceso a derechos, orientan decisiones institucionales y construyen representaciones sobre las personas y las problemáticas sociales. Como señala Castro (2011), el registro integra aquí la intervención como documento constitutivo atravesado por una mediación teórica. En ese marco, los registros quincenales y el informe social no son únicamente instrumentos de seguimiento docente sino oportunidades para que les estudiantes consoliden una escritura reflexiva, fundamentada y éticamente situada, y asuman los efectos de lo que se escribe.

Registros trabajados en Taller IV

Tipo de Registro	Definición
CRÓNICA (consolidación)	Registro narrativo-analítico que da cuenta de la intervención profesional desde una posición reflexiva, crítica y éticamente situada.
INFORME SOCIAL	Documento formal que comunica y fundamenta una intervención profesional, generalmente dirigido a otras instituciones, organismos o instancias de decisión.

Fuente: Elaboración propia basado en entrevistas a docentes y análisis de programas

Análisis del recorrido formativo

El análisis muestra un recorrido formativo progresivo y coherente. La crónica aparece como el tipo de registro transversal a todos los niveles, lo que permite observar la complejización paulatina: en Taller I se ejercita como simulación, en Taller II se consolida como registro descriptivo riguroso, en Taller III incorpora densidad analítica y en Taller IV se constituye en texto reflexivo y éticamente situado.

Otro elemento de continuidad es la tensión entre descripción y análisis. En todos los niveles aparece la expectativa de superar "la fotografía" o "anotar todo", aunque el nivel de exigencia analítica es diferente en cada etapa. Esto confirma lo planteado por Carlino (2013) en tanto la escritura académica no es una habilidad que se adquiere de una vez, sino un proceso de apropiación progresiva de las convenciones del campo.

Bórtoli y Giribuela (2023) también lo plantean

La lectura y la escritura deben ser objeto de enseñanza en la universidad, no como un asunto remedial, sino como una responsabilidad de las instituciones educativas de enseñar las prácticas lectoras y escritoras propias de cada ámbito disciplinar; es decir, como "enseñanza de prácticas en contexto" (p. 63).

Tensiones identificadas

La principal tensión identificada es la brecha entre lo esperado y lo explicitado (Lillis, 2024). Les docentes señalan que con frecuencia asumen que les estudiantes "ya saben" elementos que en realidad no fueron enseñados sistemáticamente. Otra tensión relevante es la que existe entre la lógica académica y la lógica institucional.

Los estudiantes deben aprender a escribir para el espacio del Taller (crónicas analíticas, extensas, reflexivas) y simultáneamente para la institución donde realizan las prácticas (registros más acotados, formatos estandarizados, lenguaje específico). Esta multiplicidad de propósitos no siempre es problematizada explícitamente en la enseñanza.

El registro como práctica epistémica, ética y política

Comprender el registro como práctica epistémica, ética y política requiere también situarlo en el marco de los géneros discursivos que circulan en el campo del Trabajo Social. La noción de género refiere a una convención que permite agrupar textos considerando el ámbito en que circulan, a quiénes se dirigen, el propósito que persiguen y los rasgos estilísticos que los caracterizan. Como señalan Stiefel y Bórtoli (2019), esas convenciones no son fijas ni inmutables, de hecho se transforman con el tiempo y en función de las condiciones sociales e institucionales en que los textos se producen y se leen. En el campo específico del Trabajo Social circulan en su comunidad discursiva: textos estudiantiles (por ejemplo los producidos en el marco de las prácticas pre-profesionales), textos profesionales y textos de especialistas. Los registros atraviesan esas tres dimensiones a lo largo de la trayectoria formativa, lo que explica en parte la complejidad de su enseñanza. Un mismo tipo textual —la crónica, por ejemplo— cumple funciones diferentes y responde a convenciones distintas según quién la escribe, para quién y en qué contexto.

Esta complejidad se expresa también en lo que Bórtoli y Giribuela (2023) describen como el pasaje de la escritura de primer orden a la escritura de segundo orden: una operación que requiere sistematizaciones de selección y jerarquización de contenido, determinadas por quiénes

leerán el texto que se socializa (p. 70). Registrar no es transcribir lo que ocurrió sino tomar decisiones sobre qué incluir, qué omitir, qué jerarquizar y cómo nombrarlo. Esa operación, lejos de ser meramente técnica, está atravesada por posicionamientos teóricos, éticos y políticos que deben ser objeto de enseñanza explícita. En este sentido, retomamos la pregunta que Vallejos (2007) formuló hace casi dos décadas y que sigue siendo productiva para pensar la enseñanza del registro:

¿De qué se trata, entonces, la utilización del registro de campo en el aprendizaje de la intervención profesional: ¿de un requisito académico impuesto por el profesor para controlar a sus estudiantes, sin mayor sentido para éstos?, ¿de una herramienta para la supervisión de las prácticas?, ¿de un instrumento para sistematizar el aprendizaje?, ¿de la «memoria» del proceso de intervención?, ¿de una herramienta para la intervención profesional?, ¿de escribir para la investigación? ¿O hablamos de algo de todo esto y además de algunos otros usos posibles para esta herramienta múltiple? (p. 71).

Podríamos acordar que puede ser, todo eso a la vez, y que esa multiplicidad de funciones es precisamente lo que justifica que su enseñanza no pueda reducirse a lo instrumental.

El análisis confirma el planteo de Bórtoli y Giribuela (2023) en tanto el registro en Trabajo Social no es un texto neutral, sino una práctica que opera sobre la realidad. En Taller IV esta dimensión se tematiza explícitamente, pero está presente desde los primeros niveles cuando se trabaja sobre qué información se incluye y qué se omite o cuando se reflexiona sobre desde dónde se escribe.

La función epistémica del registro (Carlino, 2005) también se evidencia en las expectativas docentes: se espera que les estudiantes «construyan conocimiento» a través de la escritura, que «conceptualicen» lo observado, que «sistematicen» (Docente de Taller IV, comunicación personal, junio, 2024) la práctica.

Esto implica concebir el registro no sólo como herramienta de comunicación sino como instrumento de análisis y reflexión. Desde la perspectiva de la alfabetización académica, el concepto de comunidad discursiva —entendida como el grupo o red de grupos que generan y comparten formas particulares de producir, interpretar y poner en circulación los discursos (Stiefel y

Bórtoli, 2019)— permite comprender por qué el registro no puede enseñarse de manera genérica, sino siempre en relación con las prácticas discursivas específicas del Trabajo Social.

La inteligencia artificial generativa y los aspectos instrumentales del registro. Un debate necesario

El surgimiento y masificación del acceso a herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG) abre preguntas para la enseñanza de la dimensión instrumental del Trabajo Social. Como señalan Díaz Cuevas y Rodríguez Herrera (2024), el aumento en el uso de herramientas de IAG entre estudiantes universitarios genera preocupación respecto a la pérdida de autonomía y aprendizaje genuino en la escritura. En el campo específico de la escritura disciplinar, Maturana (2025) advierte que la IAG transforma las dinámicas de producción textual, lo que exige repensar los procesos pedagógicos antes que simplemente prohibir o desconocer su uso. Estas herramientas tienen la capacidad de producir textos narrativos, profesionales, reformular producciones escritas y generar estructuras formales de crónicas o informes a partir de instrucciones breves. En el contexto de la formación preprofesional, esto puede derivar en su uso como *atajo* para la elaboración de registros, desplazando o reemplazando el proceso reflexivo y situado que, como se argumentó a lo largo de este trabajo, constituye el núcleo epistémico de la escritura disciplinar.

Desde la perspectiva de la alfabetización académica (Carlino, 2005, 2013), aprender a escribir registros no es un proceso que pudiera ser delegado ni automatizado dado que implica la construcción progresiva de una mirada profesional sobre la intervención, el ejercicio de observación, la toma de decisiones sobre qué incluir y qué omitir, y la asunción de una responsabilidad ética sobre los efectos del texto producido. Si la escritura del registro es delegada a una herramienta algorítmica se interpela precisamente la dimensión formativa que le da sentido. Como señalan Bórtoli y Giribuela (2023), escribir en Trabajo Social comprende comunicar lo que se observó, a la vez que construye un posicionamiento profesional que opera sobre la realidad: esa operación no debiera ser sustituida sin consecuencias sobre la formación identitaria de quienes se están formando.

Sin embargo, podría ser un error si pensamos la Inteligencia Artificial Generativa sólo desde sus riesgos dado

que aún estamos en tiempos de comprender su alcance, potencialidad y también quienes acceden. Mientras hay quienes incorporaron el uso de la IAG en aspectos de la vida cotidiana, en las producciones académicas, también hay quienes pueden desconocer completamente su uso. En el campo educativo, existen usos que pueden enriquecer el aprendizaje del registro cuando se los incorpora de manera crítica y pedagógicamente acompañada. Por ejemplo, la comparación entre un registro producido por los estudiantes y una versión reformulada por una herramienta de IAG puede convertirse en un ejercicio de análisis sobre las convenciones del género, los silencios y omisiones que introduce la automatización y las decisiones de selección que sólo quien interviene puede fundamentar. En este sentido, la IAG puede funcionar como una «lectura simulada» para revisar coherencia, cohesión y lenguaje técnico, sin suplantar el proceso de construcción de sentido. Entendemos, en cambio, que la voz de quien escribe, reflexiona, decide no es sustituible desde un lugar de intervención situado: la subjetividad, el posicionamiento ético y la «propia palabra».

Baricco (2018) también propone una mirada que resulta fértil para pensar el lugar de la inteligencia artificial generativa en la formación profesional que no se limite a su concepción desde la perspectiva de la amenaza. Su argumento central es que tendemos a leer la revolución digital como causa de nuevas formas de inteligencia, cuando en realidad debería leerse al revés: fue una nueva forma de inteligencia —o de necesidad humana— la que generó los instrumentos digitales. En términos del problema de la IAG en la formación, esta inversión nos devuelve una incomodidad: si los estudiantes tendieran a delegar en estas herramientas la escritura de sus registros, la pregunta pedagógica más productiva no es qué hace la IAG con su escritura, sino qué condiciones de la formación no lograron instalar la escritura como práctica reflexiva propia. El problema resulta más formativo que tecnológico. Esta lectura se refuerza con otro aporte de Baricco, cuando describe cómo la tendencia contemporánea a preferir «cierta artificialidad más performativa y menos falible» (p.16) lleva a que las personas «deleguen elecciones, y decisiones, y opiniones, a máquinas, algoritmos, estadísticas» (p. 16).

La incorporación de estas reflexiones en los espacios de Taller se presenta como un desafío pedagógico que incipientemente comenzamos a desarrollar. Esto implica conocer los usos que los estudiantes le dan, acordar criterios sobre el uso de estas herramientas, en qué etapas

de la elaboración textual se recomienda o limita el uso, y fundamentalmente abrir un debate formativo sobre qué significa escribir con responsabilidad en el campo del Trabajo Social, qué condiciones habilita o cierra el uso de IAG en la producción de documentos que median en el acceso a derechos, y de qué manera la escritura sigue siendo —también frente a estas nuevas condiciones tecnológicas— una práctica epistémica, ética y política. Otro aspecto fundamental para reflexionar implica desplazar el eje de la responsabilidad estudiantil sobre el uso de la IAG y repensar la tarea docente y en ese marco la evaluación como un aspecto fundante de la enseñanza. El modo en que evaluamos, qué esperamos de las producciones, cuáles son los objetivos del aprendizaje, qué etapas del proceso de escritura ponderamos al corregir podría incidir en que tipo de uso los estudiantes le dan a la IAG para la producción de textos académicos en general y en los registros en particular.

En el marco más amplio de los debates contemporáneos sobre educación y tecnología entre los cuales podemos situar la enseñanza de los aspectos instrumentales del trabajo social, Melone y Unrein (2024) proponen una distinción interesante entre una alfabetización digital —orientada a enriquecer capacidades cognitivas y técnicas para no quedar fuera de los circuitos de la cultura contemporánea— y una alfabetización ética y política que, en sus palabras, «nos ayude a entendernos sin esquivar la complejidad y el conflicto, que provea herramientas para preservarnos frente a las tendencias autodestructivas de nuestra cultura (...) y que nos vuelva capaces de cuidar y cuidarnos de la intemperie» (p. 8). La enseñanza sobre los registros, entonces, no se limita al manejo de instrumentos de escritura con eficiencia técnica, sino a la formación de profesionales capaces de reconocer que cada decisión sobre qué escribir, cómo nombrarlo y para quién es una decisión ética y política. En este sentido, la progresión que se evidencia a lo largo de los cuatro niveles —del registro descriptivo al analítico, del instrumental al reflexivamente situado— puede leerse como un recorrido de alfabetización en ese segundo sentido que implique aprender a escribir registros y fundamentalmente asumir la responsabilidad de lo que la escritura produce en los sujetos de la intervención, las instituciones, organizaciones y el escenario que componen.

Conclusiones

Este artículo buscó aproximarnos reflexivamente a las prácticas de enseñanza de los registros en el Subtrayecto

de Prácticas Preprofesionales de la Carrera de Trabajo Social de la UBA, evidenciando un recorrido formativo progresivo, coherente y complejo que abarca cuatro años de formación.

Observamos diversas miradas en cuanto a formatos de registro que se trabajan, requieren y utilizan, cuya variación se da de acuerdo a la intencionalidad/objetivos, al tipo de actividades, y a los sujetos involucrados en las instancias del proceso de intervención en cada nivel de taller. Se va ampliando la perspectiva a medida que se avanza en la trayectoria de formación, incorporando y articulando con nuevos contenidos teóricos y metodológicos. En el registro se produce un texto en el que confluyen las voces de quienes participan del escenario de la intervención. Ese escrito, atravesado por marcos teóricos y decisiones metodológicas, se convierte en una herramienta que posibilita conceptualizar y dar entidad analítica a las diversas expresiones de la cuestión social, a los problemas sociales y a las condiciones concretas en que viven los sujetos con los que trabajamos.

Lo que surge del análisis indica que el registro se concibe como contenido de enseñanza y no como habilidad previa, lo que representa un giro epistemológico alineado con la perspectiva de alfabetización académica. Asimismo, se evidencia una diversidad de tipos de registro —notas de campo, crónicas de observación, de entrevista, de actividad áulica, informes institucionales, infor-

mes sociales— que cumplen funciones diferenciadas en la formación y la práctica. La progresión entre niveles muestra una complejización paulatina que va de lo descriptivo a lo analítico, de lo rudimentario a lo reflexivo, de lo instrumental a lo éticamente situado. Por último, persisten tensiones entre lógica académica e institucional, entre lo esperado y lo explicitado, que requieren ser objeto de reflexión pedagógica sistemática.

Cabe señalar, algunas limitaciones y proyecciones de este trabajo. El análisis se construyó principalmente desde las voces docentes e indagación bibliográfica especializada. Una próxima indagación puede incorporar la perspectiva de los estudiantes, sus modos de apropiarse del registro, las dificultades que encuentran y los sentidos que le atribuyen a lo largo de la trayectoria.

Lo que este recorrido permite aproximar es que la escritura de registros en Trabajo Social es una práctica que condensa dimensiones que difícilmente pueden escindirse. Es decir, se escribe para construir conocimiento sobre la intervención, para aprender a intervenir, para asumir responsabilidad sobre los efectos de lo que se nombra y para tomar posición frente a lo que se visibiliza o se deja en silencio. Por eso, su enseñanza no puede agotarse en los procedimientos, aunque los mismos deben enseñarse explícitamente, sino que puede proponerse en el marco de la producción del conocimiento situado.

Bibliografía

- Baricco, A. (2018) *The Game*. Anagrama.
- Bórtoli, P. y Giribuela, W. (2023) Formación académica e intervención profesional: prácticas de escritura en Trabajo Social. *Revista Cátedra Paralela*, N° 22, 57-81. <https://doi.org/10.35305/cp.vi22.374>
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, Núm. 57, 355-381.
- Castro, S. (2011). El registro en la intervención: una reflexión epistemológica. En A. Arias, B. García Godoy y R. Manes (Eds.), *Trabajo social, lecturas teóricas y perspectivas: aportes para repensar la formación profesional desde la intervención* (24-33). Universidad de Buenos Aires.
- Cesarini, E. (2018). La construcción del registro pre-profesional como instrumento de interpelación: Una mirada desde la práctica docente. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social* Año 8 15 y 16. (203-210) <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/debatepublico/article/view/8508/7166>
- Díaz Cuevas, A. y Rodríguez Herrera, J. (2024). Usos de la inteligencia artificial en la escritura académica: experiencias de estudiantes universitarios en 2023. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(42), 25-44.
- Elizalde, C. (1996). Los registros de campo en la práctica pre-profesional. Aportes para la sistematización. Carrera de Trabajo Social. FSOC. UBA.
- Giraldez, S. (2020). *Trabajo social y vulnerabilidad social: estrategias institucionales y prácticas organizativas*. Facultad de Ciencias Sociales (UBA).
- Ghiselli S., Castrogiovanni N. (2020) *Trabajo Social y situaciones problemáticas. Categoría Esencial para los debates sobre intervención profesional*. Edunpaz.
- Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia (Trad. L. Eisner). *Enunciación*, 26, 55-67. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>
- Lillis, T. (2024). Cerrando la brecha entre texto y contexto en la investigación sobre la escritura académica: revisitando la etnografía como método, metodología y teorización profunda. *Revista Cuadernos del Sur - Letras*, 54, 17-53.
- Maturana, A. (2025). Inteligencias Artificiales Generativas y prácticas de escritura académica en la Educación Superior: un estado del arte desde aportes publicados en América Latina en 2022-2023. *Revista Argentina de Educación Superior*, (30), 98-113. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/2159>
- Melone, C. y Unrein, R. (2024). *Política educativa y sentidos: Una mirada para discutir*. UNLZ, Facultad de Ciencias Sociales.
- Stiefel, I. y Bórtoli, P. (2019) *Los entramados textuales en el inicio de la educación superior: posibles respuestas a problemas frecuentes de escritura y oralidad*. Editorial UADER.
- Vallejos, I. (2007) El registro de campo: su utilización en los procesos de aprendizaje de la intervención profesional de Trabajo Social. En *Cuadernillo del Área de Capacitación y Posgrado*. Facultad de Trabajo Social.