

INTRODUCCIÓN

En esta tesis se busca conocer de que manera se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje con base en los comportamientos o conductas seguidas por los actores principales, o sea los docentes y los alumnos. El espacio que se considera en forma prioritaria es el aula, por ser en ella en donde se imparte la teoría y también en donde se analiza la práctica a través de los talleres.

Es importante mencionar que esta investigación tuvo su origen en la experiencia acumulada durante más de dos décadas en que he sido responsable de la enseñanza del Trabajo Social a nivel teórico, metodológico y práctico. Durante este período la teoría y la metodología sufrieron transformaciones substanciales: la teoría clásica o tradicional fue sustituida por la de "reconceptualización", posteriormente se pasó a la teoría alternativa y ahora se pretende tener una teoría posreconceptualizada. Estos mismos cambios se presentaron en la metodología, aunque cabe hacer notar que ésta depende de la escuela en donde se enseña. La Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Nuevo León¹ ha optado en los últimos años por el método generalista.

A través de mi trabajo como docente he comprobado que la práctica que se enseña y sobre todo la que se hace en el campo, muestra un significativo desfase con lo que se imparte en el aula, no obstante que tiene un procedimiento de evaluación permanente que se denomina institucionalmente "taller". Estos hechos o diferencias entre la teoría y la práctica se han sucedido en los diferentes planes de estudios de la Facultad, por lo que se infiere que no es una dificultad inherente a estos sino que el problema se centra en otra parte. Suponemos en este caso que se trata del proceso de enseñanza-aprendizaje en donde los actores principales son el docente y los alumnos.

En este contexto, investigar como se enseña y como se aprende Trabajo Social nos proporcionará un conocimiento que está poco desarrollado en esta profesión según lo que hemos investigado en la literatura de la especialidad, conocimiento que nos

¹ En lo sucesivo nos referiremos a esta Facultad como FACTS.

podrá servir para mejorar tanto la formación profesional como la intervención o ejercicio de la profesión. Por otra parte, en el presente existe la tendencia de que las universidades sean también talleres y que las fábricas sean también aulas por lo que aquí estaríamos buscando contribuir en algo con ambos campos. El enseñar y el aprender Trabajo Social es un verdadero desafío o reto tanto para el docente como para los propios alumnos, pues si bien es el docente el que más lo vivencia los alumnos también lo sufren cuando intentan poner en práctica los conocimientos que aprendieron en el aula.

Desde la década de los 60's se ha insistido que la teoría del Trabajo Social debe nacer de la práctica, en el caso de México las teorías que llenan este requisito son muy pocas, es posible que parte de la respuesta esté en como se enseña y como se aprende tanto lo teórico como lo práctico de la profesión que nos ocupa. Estas razones, entre otras, nos llevaron a adentrarnos en ese espacio tan próximo y tan distante como es el aula. Próximo porque por doquier encontramos aulas, distante porque solo los actores que están en ese ámbito saben lo que ahí sucede. Esta investigación pretende en parte develar ese espacio con la finalidad de aprovechar lo positivo y buscar la forma de superar sus limitaciones

El interés por investigar el proceso que en renglones anteriores se menciona, se sustenta en el supuesto de que la base de la formación profesional del trabajador social es la práctica, con fundamento en ella se aprenderá la teoría, las metodologías y las herramientas técnicas requeridas para el ejercicio profesional, y siendo el aula en donde docentes y alumnos se pasan el 60% del tiempo programado (30 horas aula y 12 horas campo), es de significativo valor saber como se invierten esas horas. El conocimiento de lo que sucede al interior del aula permitirá ahondar en el problema de la relación teoría-práctica y avanzar en su solución; pues aún cuando esta dificultad ha sido tratada ampliamente por diferentes autores², sigue aún vigente.

Otro aspecto que se abordó en esta investigación, fue agregar teoría sobre el tema del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual en la literatura de Trabajo Social, está poco desarrollado, específicamente en lo que a México se refiere. Docentes y alumnos encuentran material sobre el que enseñar y sobre el que aprender, pero referente al como hacer cualquiera de las dos tareas los contenidos se vuelven muy escasos. En pedagogía de la educación básica y sobre todo en didáctica se han abordado estos temas, en Trabajo Social son muy pocos los autores que se han dedicado a desarrollarlos, los que lo han hecho son los argentinos Ander-Egg (1983) y Kisnerman (1987), pero en México que tiene más de 20 escuelas a nivel Licenciatura y más de 90 a nivel técnico³ no conocemos ninguna publicación sobre el particular. En tales condiciones este trabajo pretende colaborar con los docentes y con los alumnos en parte de la solución que implica la generación del ya mencionado proceso.

² Faleros (1976), Palma (1978), Krausse (1972).

³ Datos presentados en el seminario que se celebró en la Escuela de Guadalajara con motivo del 40 aniversario de fundación y que se celebró el 10 de Marzo de 1998.

Se ha mencionado que la base de la formación profesional es la práctica, ahora se agrega que la teoría para que sea aplicable debe de nacer de la práctica, pero si revisamos la teoría que se utiliza en la FACTS, constatamos que ésta no ha nacido de su práctica, esto era imposible cuando se inició la carrera (1968), pero ahora a 30 años de distancia, se vuelve indispensable el que se recoja lo que sin duda alguna ya existe y sólo requiere ser sistematizado. Este trabajo tiene también ese propósito.

A continuación presentamos los objetivos de esta investigación realizada en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Objetivo general.

Investigar como se enseña y como se aprende Trabajo Social en el aula, analizando el trabajo realizado por los docentes y los alumnos.

Objetivos específicos.

Indagar, en el caso de los docentes, cuales son sus técnicas de enseñanza los objetivos que persiguen al impartir clase, las formas de evaluación que emplean, los procedimientos empleados en relación a los alumnos de bajo aprovechamiento, entre otros.

Conocer, en relación a los alumnos, las formas de participación en clase, el uso que hacen de la biblioteca, la importancia que dan a las calificaciones, cuando preparan con anterioridad el tema a tratar además de otros aspectos vinculados con el aprendizaje.

En relación a los docente y alumnos, analizar cuáles son la técnicas utilizadas en los talleres, si el lenguaje utilizado en la comunicación tiene el mismo significado, si existe interrelación académica fuera del aula y otros componentes que intervienen en el proceso que nos ocupa.

Justificación.

El propósito central de esta investigación será conocer de primera mano cómo se enseña y cómo se aprende Trabajo Social en lo que concierne a sus teorías, metodologías y las técnicas que se requieren manejar en el ejercicio profesional.

En relación a la teoría, ya sea la específica de la profesión o la de apoyo que se toma de las Ciencias Sociales, siempre ha representado dificultad el relacionarla con la práctica. Al analizarla en su proceso de enseñanza-aprendizaje esperamos contribuir a superar en parte esa dificultad, estudiando las actividades que tanto docentes como alumnos realizan al interior del aula.

La práctica que se desarrolla durante el período de la formación profesional es la que después se va a realizar como profesionista contratado, por lo que saber si llena los requisitos de científicidad requeridos o en su caso saber que corrección habrá que hacer, será de beneficio directo para la sociedad y específicamente para los usuarios de los servicios prestados por los trabajadores sociales.

A nivel de enseñanza superior tanto la Pedagogía como la Didáctica se encuentran poco desarrolladas y en tales condiciones, esperamos poner nuestro grano de arena aportando referencias empíricas en relación al qué dicen y qué hacen maestros y alumnos en el aula o en torno de ella, incluso proponemos que con base en lo encontrado, se sistematicen los lineamientos teóricos que deban contener los "Talleres" de la FACTS.

En relación a los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje se podrá ampliar el conocimiento específico sobre los roles que juegan cada uno de ellos; si ellos implican cierta actividad o cierta pasividad, si requiere ser participante o ser solamente espectador, si enfrenta compromisos o más bien permanece en la indiferencia. Este conocimiento dará bases para diseñar futuros cursos de capacitación docente.

Los resultados del conocimiento de lo que sucede al interior del aula se encuentran poco desarrollados en México, a nivel de universidades son muy escasos y en lo referente a escuelas de Trabajo Social definitivamente no sabemos de ningún estudio en este particular, por lo que esperamos motivar trabajos en este campo que contribuyan a enriquecer la profesión.

En relación a instrumentos o cuestionarios a utilizar en este tipo de investigaciones esperamos que las herramientas aquí empleadas sean una referencia para trabajos similares que naturalmente tendrán que ser perfeccionadas y adaptadas según el caso.

La elaboración de programas de materias teóricas así como los diseños de trabajos de campo, requieren del conocimiento de quienes los ejecutan o sea los maestros y los alumnos, por lo que con la presente investigación se aportan datos desde tres perspectivas: lo que dicen los maestros, lo que dicen los alumnos y lo que se observó que hacen en terreno. Esta información será de utilidad en la elaboración de dichos programas.

En lo que respecta a las limitaciones que se tuvieron, se pueden señalar entre otras, que los resultados no se pueden generalizar porque pertenecen a una sola escuela, se circunscriben a una región geográfica comprendida por el estado de Nuevo León, en el que ahora solamente existe una escuela de Trabajo Social. Otra limitación es que fue realizada en un tiempo determinado que si bien fue ampliada a dos diferentes años, de todas maneras ofrece cierta limitante en este renglón. En lo que concierne a la observación "intra-aula" sólo fue posible hacerla en un grupo del noveno semestre y se hizo solamente en 1989. Otra limitante que queremos señalar es el carácter inacabado e inacabable del "quehacer" humano, lo cual también tiene aspectos positivos al obligar a no quedarse nunca estancado.

En los renglones que siguen hacemos referencia al contenido de cada uno de sus capítulos con la finalidad de contextualizar y situar este trabajo. En la primera parte del capítulo uno se hace mención a las diferentes realidades en que se gestó el Trabajo Social como profesión, tomando como punto de partida la Revolución Industrial, por ser este fenómeno el que originó la concentración de grandes conglomerados humanos en pequeños espacios. Al hablarse de la Revolución Industrial se habla de los países que primero se industrializaron, en los cuales surgió una nueva clase social, la obrera o proletaria, que es en sí menesterosa y a quien se trataba de atender en sus necesidades apremiantes.

En relación con la asistencia que empezó a organizarse, se hizo la separación entre la que se encuentra en los países mayoritariamente protestantes o calvinistas y lo encontrado en los países mayoritariamente católicos.

Este deslinde se realizó para señalar el acento que se pone en los países protestantes en donde se impulsa al hombre a que se haga a sí mismo, o bien se le reprime por considerar a la indigencia sinónimo de "pecado". En cambio, en los países mayoritariamente católicos se le ve como un "hijo de Dios", a quien hay que dar caridad, virtud con la cual se puede ganar la salvación del alma. En esta comparación del Trabajo Social en el campo protestante y en el campo católico se señala la existencia del paternalismo en los dos ámbitos, con la resultante probable de que en el mundo protestante se tiende un poco más al individualismo, y en el mundo católico a la dependencia.

Se hace más tarde referencia al surgimiento de las primeras escuelas de Trabajo Social en Latinoamérica, haciendo hincapié en que las escuelas del ramo surgidas en Estados Unidos y en algunos países de Europa, fueron muy anteriores a las

latinoamericanas. Después de los puntos anteriores se habla del movimiento de "Reconceptualización", hecho que pretendió estructurar teorías, métodos y técnicas que se ajustaran a la realidad de la región.

En este mismo capítulo se trata el inicio del Trabajo Social en México, tomando como punto de partida el término de la Revolución Mexicana de 1910. El estado emanado de la Revolución se hace responsable de la beneficencia la cual no se diferenciaba en nada de la "caridad" que venía prestando la Iglesia antes de ser despojada de su poder político y que es con la llegada del General Cárdenas al poder, cuando el Bienestar Social se tecnifica.

Más adelante se menciona como inicia la primera escuela de Trabajo Social en este país. Seguido del punto anterior se mencionan las acciones del Gobierno Federal en relación con el Bienestar Social, incluyendo las principales instituciones que lo implementan, entre ellas se menciona al Instituto Mexicano del Seguro Social, la Secretaría de Salubridad y Asistencia, el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado y el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia.

Otro punto que se trata es el cómo se inicia el Trabajo Social en Nuevo León y sobre el particular se destaca al Instituto de Trabajo Social, como la primera manifestación de la carrera en el Estado. Más tarde se mencionan: su incorporación a la Universidad de Nuevo León, su transformación en Escuela, el cambio de nivel técnico a nivel licenciatura. Ya como carrera profesional, se tratan a los cinco diferentes planes de estudios que hasta ahora ha tenido, sobre los cuales se señalan los principales teorías que las componen, las metodologías que proponen y las herramientas técnicas que usan.

Finalmente se trata en este capítulo, el aprendizaje y la evaluación del proceso educativo; el arte de enseñar, aprender y hacer el Trabajo Social; las dimensiones de la implicación profesional; la evaluación del proceso educativo.

En el capítulo dos se presenta la Metodología utilizada. Se inicia con una breve referencia a la observación participante, por ser este tipo de observación la utilizada en la primera parte de la investigación, la cual consistió en abordaje a docentes, abordaje a alumnos y observación en terreno.

Se hace mención al instrumento utilizado para la entrevista de maestros y de alumnos y se termina especificando el universo con el que se trabajó.

En el capítulo número tres se describen los resultados de la Investigación. Inicia con el abordaje a docentes en donde se registra lo dicho por los mismos en relación a su "hacer en el aula". En esta parte aparecen referencias a sus objetivos al hacer docencia, la bibliografía que manejan, la relación teoría-práctica, las técnicas que

utilizan, las formas de evaluación, el control de la asistencia, la revisión de trabajos o tareas, etc.

En el abordaje a alumnos se consigna lo que ellos expresaron, apareciendo referencias a la relación teoría-práctica, las tareas señaladas, la dinámica seguida en clase, la obligatoriedad de preparar la clase, la forma de hacer los repasos, el problema de las calificaciones, entre algunas otras cuestiones.

La observación en terreno fue la parte final de lo que se consideró como investigación cualitativa, la cual tuvo como limitantes el que se refirió solamente al último semestre y se realizó una vez por materia. Los datos que se obtuvieron se relacionaron con: el registro de la asistencia, la forma de tomar la clase, la forma de desarrollarla, revisión de tareas, el uso de la exposición como técnica, la forma de participar del grupo, la duración de la sesiones, etc.

En análisis e interpretación de datos se elaboraron veinticinco cuadros en los cuales se concentran los resultados porcentualizados tanto de los alumnos como de los maestros. Estos cuadros se refieren a las materias que más aparecieron, participación de los alumnos, asistencia a la biblioteca, técnicas utilizadas en taller, método de enseñanza del docente, formas de evaluación, actividades del docente para la recuperación del alumno, importancia de las calificaciones, importancia de los conocimientos, frecuencia con que se asiste a la biblioteca, etc. Finalmente se registran las conclusiones generales.

CAPÍTULO 1: MARCO HISTÓRICO CONCEPTUAL

En relación al presente capítulo queremos aclarar que al principio del mismo o sea, los puntos: el Trabajo Social en algunos países de Europa y América, el Trabajo Social en México y en Nuevo León; están orientados a ubicar y contextualizar tanto al Trabajo Social como profesión así como a la FACTS, que es el lugar en el cual se hizo la presente investigación y de la que nos interesa hacer referencia a lo central de la enseñanza y del aprendizaje, es decir sus planes y sus programas de estudio, que como aquí se especifica, han sido reformados en cuatro diferentes ocasiones.

En el punto el aprendizaje y la evaluación del proceso educativo; el arte de enseñar, aprender y hacer el Trabajo Social; las dimensiones de la implicación profesional y la evaluación del proceso educativo; constituyen propiamente lo conceptual de la presente investigación.

1.1. El Trabajo Social en algunos países de Europa y América.

En esta primera parte de nuestro estudio, y con el fin de contextualizar y situar los diferentes ámbitos de desarrollo de Trabajo Social, nos interesa analizar brevemente sus antecedentes, es decir, las diferentes realidades en que se gestó esta profesión, sobre todo en lo que concierne a la ideología de los países mayoritariamente protestantes o calvinistas (Inglaterra, Estados Unidos, Alemania, Holanda, etc.; en comparación con los países mayoritariamente católicos; Francia, España y algunos de Latinoamérica). En los primeros, su creencia religiosa les indica que el hombre se salva por su fe (Kohs, 1969), no importando las obras que hagan, en cambio en los segundos, las obras (sobre todo las de caridad) son indispensables para alcanzar la salvación.

Se analiza también la Revolución Industrial como fenómeno que generó las grandes conglomeraciones humanas, produciendo problemas que no se podían resolver con acciones caritativas. En esta parte también se incluye el surgimiento de las primeras escuelas de Trabajo Social en Estados Unidos, Europa y Latinoamérica. Finalmente

se analiza en forma breve la reconceptualización como un hecho típico del Trabajo Social en América del Sur.

Por otra parte también se estudiará el trabajo de *implicación*, por ser imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se analizará la connotación que el trabajo social tiene como arte, porque de ello deriva cierta dificultad para su enseñanza. Otros aspectos que se abordan aquí son: el Estado, las Políticas Sociales, las primeras escuelas de Trabajo Social latinoamericanas y finalmente una breve referencia a la evaluación del proceso educativo.

Con esta orientación, examinaremos inicialmente los antecedentes del Trabajo Social, para este efecto consideramos brevemente a 5 diferentes autores, aclarando que no son los únicos, pero sí en alguna medida, los de mayor apoyo en el tema histórico. El primero que consideramos es Kohs, S.C (1969), con la obra: "Las raíces del Trabajo Social". Él se remonta a situaciones tan antiguas como lo que sucedía con el hombre primitivo, qué pasaba en Europa, en el renacimiento y durante las revoluciones que se dieron en este continente. Después distingue entre el Trabajo Social católico, el Trabajo Social protestante y el Trabajo Social judío. En lo tratado admite cierta secuencia entre beneficencia, asistencia y Trabajo social, siendo este último, el más desarrollado en teorías, métodos y técnicas.

Otro autor es Friedlander W.A., (1975), él plantea antecedentes en el viejo mundo, los servicios voluntarios, los métodos de intervención, los servicios sociales para los diferentes grupos (niños, enfermos, delincuentes, etc.) y puntualizando en la parte última lo referente a las necesidades sociales.

Ander-Egg, Ezequiel (1982), es el tercer autor considerado, inicia con la ayuda en la antigüedad, lo que era la limosna, el bienestar en Indoamérica; sigue con la asistencia social y el Servicio Social para terminar hablando del Trabajo Social actual.

Torres Diaz, Jorge (1987), habla de Asistencia Social Natural, Asistencia Social Organizada, Asistencia Social Tecnificada, el Trabajo Social en los diferentes países de Latinoamérica, además de sus metodologías y tendencias en América Latina.

Alayón, Norberto (1971), es el quinto autor que citamos, su libro es "*El ABC del Trabajo Social*" la parte a que nos referimos se muestra en una gráfica que en síntesis expresa lo siguiente: la acción social se divide en 3 etapas, la Asistencia Social es la primera de ellas, las acciones que comprende son: filantrópicas: hacer el bien por amor al hombre; caritativas: hacer el bien por amor a Dios; de beneficencia: hacer el bien por el bien mismo. Esta etapa corresponde a los pioneros y tiene como punto de referencia la Revolución Industrial.

El Servicio Social es la segunda etapa, ésta es de reforma y ajuste e inicia con Mary Richmond. En esta etapa incluye el surgimiento de las escuelas sociológica, psicológica y ecléctica que dieron base para la aparición de los métodos clásicos

(caso, grupo y comunidad), mencionando también a algunos de los autores que las propusieron. El Trabajo Social es la tercer etapa, a la que llama de transformación, señalando como punto de partida a la generación 65 y su grupo "ECRO".⁴

En síntesis podemos concluir partiendo de que el ser humano siempre ha tenido necesidades, que la ayuda primeramente fue de tipo caritativo o filantrópico, pero que llegó un momento en que se requirió tomar algunas medidas para proporcionar esta ayuda, empezándose a tecnificar y entonces estaríamos hablando de la *asistencia* y que finalmente se tuvo que profesionalizar con la apertura de escuelas para llegar a lo que actualmente tenemos o sea el *Trabajo Social*.

1.1.1. La Revolución Industrial y los países que primero se industrializaron en Europa y en América.

En todas las épocas de la historia se han presentado carencias que el individuo por sí solo no podía resolver, así sucedió en el esclavismo, luego en el feudalismo y en los primeros años de la edad moderna. En estos tiempos, como se ha dicho al iniciar este capítulo, la caridad y la filantropía eran acciones que se desarrollaban para enfrentarlas. No sucede lo mismo cuando el ser humano se aglomera al emigrar del campo a la ciudad, efecto producido por el fenómeno de la Revolución Industrial.

En Inglaterra se inventa la máquina a vapor, lo que señala el inicio de lo que se ha denominado "Revolución Industrial". La máquina irrumpe con prepotencia en el escenario del acontecer humano y comienza a inundar al mundo con sus productos. El primer producto de la máquina es una nueva clase social: "la clase obrera" o "proletariado" y son sus productos secundarios, entre otros, la formación de los grandes y hacinados conglomerados humanos en torno a los centros industriales, la miseria, la explotación, la salida de las mujeres a vender el esfuerzo de sus brazos, etc. (Alayón, 1971: 20)

Quienes resintieron más los efectos de las grandes concentraciones humanas como resultado de la revolución industrial, fueron los más débiles: niños, mujeres, ancianos, pobres, campesinos, desempleados, etc. Sus necesidades eran apremiantes y los recursos para resolverlos, no existían. Desde los tiempos más remotos hubo carencias y también personas caritativas dispuestas a resolverlas, pero ahora las penurias se hacían presentes a un mismo tiempo y en un mismo espacio: la ciudad. Esto motivó que en Inglaterra se creara la Sociedad para la Organización del Socorro Caritativo y la Represión de la Mendicidad. Poco después esta institución cambió de nombre y se convirtió en la Sociedad de la Organización de la Caridad (C.O.S. por sus siglas en inglés).

⁴ Esquema Conceptual, Referencia y Operacional.

Los principios seguidos por la C.O.S., se guiaban en la teoría de Thomas Chalmers, según la cual el individuo era el causante de su pobreza pues la aceptación de la asistencia pública destruía el respeto a sí mismo; y hacía que se acostumbrara a vivir de la limosna. La C.O.S. seguía también las sugerencias de Chalmers, en cuanto a pedirle al indigente que pusiera en ejercicio todas sus capacidades para mantenerse a sí mismo. Para aplicar estos principios a la práctica, la C.O.S. estableció un departamento de investigación donde los guardianes de la ley de los pobres, las sociedades de beneficencia y los filántropos individuales recibirían información acerca de cada solicitante de auxilio. Esta sociedad usó el método alemán llamado: "Sistema Elberfeld" dividiendo la ciudad en pequeños distritos, cada uno de los cuales era administrado, para distribución de socorro, por un grupo de ciudadanos que actuaban como comisión voluntaria (Friedlander, 1975).

Encontramos en estas manifestaciones de la ayuda a los pobres, aspectos positivos como el exigirle al necesitado que hiciera uso de todas sus capacidades para enfrentarse con su problema y superarlo, pretendiendo conseguir un doble beneficio, primero enfrentando y superando el problema y segundo adquiriendo capacidad para resolver problemas futuros. También existen aspectos negativos, cuando se habla de la represión de la mendicidad, rechazándolo por ser sólo consumidor y en cierta medida un estorbo para la ganancia.

En relación a la pobreza es también importante la postura de Calvino, quien atacó la caridad y la pobreza. Condenó la limosna con toda vehemencia y consideró la pobreza sinónimo de ociosidad.

En su guerra a los pobres, Calvino dividía al mundo entre elegidos y condenados, puros y pecadores, correspondiendo a los puros descubrir las señales de la condenación y acabar con los condenados. No cree en las posibilidades de la caridad ni en las virtudes evangélicas del amor cristiano, rompe con la noción de universalización del ser humano, de su naturaleza humana y sus valores, justificó como hechos naturales la desigualdad económica y la desigualdad de las razas. La discriminación racial, el nacionalismo y el capitalismo tenían por doctrina el calvinismo y fueron fenómenos destacados en países calvinistas o luteranos.

En los países industrializados y protestantes el poder dominante era el poder de los ricos, la C.O.S. era una forma de proteger sus intereses y salvarse de las amenazas de la población hambrienta, ayudando sólo a aquellos que podían ayudarse a sí mismos; los otros, los que no eran rehabilitables, serían atendidos por la "Poor Law" o ley de los pobres. Así el poder "rico" es el poder "justo", las naciones "ricas" son las naciones "elegidas" en función de las cuales debían ser "adaptadas" las demás naciones y los demás poderes (Junqueira Helena, 1970 : 21).

En las colonias que los ingleses tenían en América (hoy Estados Unidos), el ejemplo de la C.O.S. fue seguido, estableciendo la cooperación entre instituciones públicas y privadas que se dedicaban a la caridad y a la asistencia al pobre, logrando establecer las bases para la ayuda individual por un lado y para la ayuda a cargo de la comunidad, por el otro (Friedlander, 1975).

1.1.2. La asistencia en los países católicos y protestantes.

En los países católicos la ayuda estaba subordinada a la ética; el culto a los valores materiales en un principio subsistía tan sólo en la medida en que esos valores concurrían a la gloria de Dios. La austeridad y la pobreza eran antes virtudes que promovían al hombre; la caridad surgía como virtud máxima en defensa de los más "débiles"; la Iglesia, en un principio dominante; legítima algunas formas de asistencia pública; el cristianismo contribuiría a la noción de universalización del hombre, de sus necesidades y de los valores humanos.

En los países católicos la prestación de servicios asistenciales era papel marcado de la Iglesia y de toda la sociedad. La Iglesia fue separada del poder a partir de la Revolución Francesa. La Iglesia a la que interesó cuidar enfermos, abandonados, hambrientos y dar paliativos en el orden económico, fue siendo sustituida en el nuevo orden, en varias de sus funciones, por los grupos de poder instaurados a partir de la separación de la Iglesia y el Estado.

El paternalismo se ha dado tanto en los países de ascendencia protestante, como en los de ascendencia católica. Sin embargo en estos últimos se manifiesta en forma más persistente a través de las distintas etapas de la historia: en el período colonial, después de la independencia y en la época moderna. Si revisamos por ejemplo las leyes de Indias, encontramos la preocupación de la Corona Española por proteger a los indígenas, respondiendo sin duda a las exigencias de los misioneros y tratando de controlar la ambición de los conquistadores. Sin embargo, aquí se hace patente el paternalismo que consideraba como un menor de edad a nuestros aborígenes a quienes supuestamente tenían que defender; pero realmente lo que buscaban era controlar, manteniéndolo indefinidamente en situación de desventaja.

Esta situación se repitió en las "encomiendas". Los encomenderos debían cuidar y educar en la doctrina cristiana a los indios, pero también exigirles que trabajaran para ellos. En las haciendas se repite la acción paternalista, aclarando que esta forma de control del campesino aún subsiste, cambiando su nombre o su estatuto jurídico según convenga. La realidad de los demás países Latinoamericanos no fue muy diferente, salvo que México hizo su revolución social en 1910 y su expropiación agraria en 1938. En la vida moderna el paternalismo se puso de manifiesto con las políticas populistas practicadas por los presidentes de distintos países de América Latina⁵.

⁵ Se puede mencionar a: Echeverría en México, Vargas en Brasil, Perón en Argentina.

El paternalismo practicado por los gobernantes en todas las épocas de la existencia de nuestros países, ha dejado efectivamente a grandes conglomerados humanos en calidad de "menores de edad", primero por tener en el gobernante a un salvador, y segundo por no tener que esforzarse para obtener por sí mismo su propia seguridad.

Esta realidad en que se gestó el Trabajo Social se divide en dos partes: 1) la que corresponde a los países industrializados protestantes (Estados Unidos e Inglaterra) con legislaciones sociales en las que se prevee los problemas de pobreza extrema y se han implementado los mecanismos institucionales para poder enfrentarlos (como las agencias). Además, también existen en sus legislaciones, los procedimientos de ley o impuestos sobre las diversas percepciones que el ciudadano o los diversos organismos sociales obtengan, para contar con los recursos que se requieran para enfrentar los mencionados problemas; y 2) la que corresponde a los países subdesarrollados (Latinoamérica y México en particular) mayoritariamente católicos, con legislaciones que centralizan el poder y no permiten un equilibrio, con poca previsión para enfrentar necesidades y problemas sociales a nivel macro, con instituciones de Bienestar Social en las que su funcionamiento se inclina más al paternalismo que a la eficiencia y a la eficacia, deficientes leyes impositivas y un alto índice de corrupción. En los países del primer grupo se desarrolló más el Bienestar Social, los profesionales recibieron sueldos equiparables a otros profesionales del área (Psicólogos, Sociólogos, Pedagogos, etc.); se pudieron dedicar a tiempo completo, lo que les permitió producir teoría y sobre todo compaginar la enseñanza de la teoría con la práctica de la profesión. Así la teoría del Trabajo Social de Casos que fue la primera que se implementó en las escuelas, ya antes se había implementado en las agencias. En los países del segundo grupo por el contrario; el Bienestar Social no se ha podido desarrollar, los profesionales reciben sueldo de complemento, muy por abajo de lo que reciben otros profesionales de la misma área, lo que los ha obligado a tener dos o más empleos para poder subsistir. Estos dos hechos (bajos salarios y varios empleos), han motivado falta de tiempo para producir teoría, lo que obliga a usar los libros escritos en otros contextos, generando un desfase entre la teoría que se enseña en las aulas y la práctica que se hace en las instituciones.

1.1.3. Primeras Escuelas de Trabajo Social Latinoamericanas.

La primera escuela de Trabajo Social data del año 1925 fue fundada por el Dr. Alejandro del Río que se inspiró en modelos europeos, fuertemente influido por las corrientes del Servicio Social paramédico que imperaba en el viejo continente. La dirección de esta escuela la ocuparon profesores belgas hasta 1937, después de esta fecha pasó a manos de una profesora chilena, sin embargo la influencia europea continuó hasta 1941, fecha en que se empezó a sentir la influencia norteamericana (Torres, 1987).

La primera escuela de Trabajo Social fue fundada por un médico, hecho que tiene singular importancia por ser los médicos quienes tratan problemas muy importantes para toda persona como lo es la salud, situación que favoreció el que estos profesionales se rodearan de una serie de sub-técnicos que bajo su absoluta dependencia y dirección, y rindiéndoles cuenta de todo cuanto hacían, podían complementar la labor propiamente médica (enfermeras, kinesiólogos, trabajadores sociales etc.), de esta manera podían integrar su equipo de trabajo, en donde ellos decían cómo y cuándo se harían las cosas. Los médicos entendieron muy bien que esto les permitía, tener como una extensión de sus brazos y una prolongación de sus ojos en la persona de la enfermera primero y ahora la trabajadora social (Alayón, 1971).

El segundo país de América Latina en fundar escuelas de Servicio Social fue Puerto Rico, bajo una fuerte influencia norteamericana. La tercera escuela fue inaugurada en 1930 en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Fuera de Latinoamérica las primeras escuelas fundadas fueron muy anteriores a 1925, de acuerdo con lo que señala Torres Díaz, (1987): es en los últimos años del siglo XIX cuando aparecen las primeras escuelas. La primera escuela de que se tiene noticia según este mismo autor, data de 1899 fecha en que Graham Taylor funda en Chicago la Escuela de Civismo y Filantropía, que se convirtió en la Escuela de Administración del Servicio Social de la Universidad de Chicago.

En Europa sucedía algo parecido, específicamente en la ciudad de Amsterdam en donde se fundó la primera Escuela de Servicio Social que tenía por finalidad la formación teórica, metodológica y práctica en el campo del Servicio Social.

La apertura de escuelas tanto en los países más industrializados de Europa como en Estados Unidos tiene mucha similitud, los fines son parecidos: atender a las necesidades y los recursos también tienen mucho en común, se organizan sociedades filantrópicas, y existen voluntarios que colaboran con las mismas.

1.1.4. La Reconceptualización.

Las escuelas latinoamericanas formaron trabajadores sociales que se dedicaron a hacer beneficencia (primeros tiempos de la intervención profesional), más tarde su intervención fue de carácter asistencial. La asistencia prestada por los profesionistas del Trabajo Social se aceptaba como normal, es hasta cuando aparece la llamada "Generación 65" cuando el Trabajo Social asistencial es duramente criticado: estas críticas son aspectos muy significativos en el movimiento de "Reconceptualización".

La reconceptualización en opinión de Ander Egg, "es una oposición a lo existente y búsqueda de su superación" (Ander Egg, 1975:295). La reconceptualización es un hecho que forma parte de la historia del Trabajo Social. Fue un cuestionamiento, un poner en tela de juicio al Trabajo Social por un sector significativo de estudiantes y

docentes que veían en esta profesión una incompatibilidad con los requerimientos de la sociedad, sugiriendo la necesidad de llegar a una reformulación metodológica. Del papel que juegan la filosofía y la ideología en su quehacer histórico, surge la imperiosa necesidad de colocar al Trabajo Social en el contexto actual (década de los sesentas) y analizar sus distintos contenidos a la luz de los cambios sociales para adecuarlos a los requerimientos de la sociedad.

En la II Reunión de la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Servicio Social (ALAESS), al plantear el problema de la reconceptualización se dijo: "Concebimos el Servicio Social como una praxis, un proceso dialéctico en que la teoría y la práctica se realimentan mutuamente para lograr su objetivo de liberación humana" (Ander Egg, 1975:296). La reconceptualización es pues, un movimiento genuinamente latinoamericano, específicamente de América del Sur, que tiene una fuerte influencia marxista y también existencialista. Constituyó un rechazo a la Teoría y a la Metodología propuesta por Estados Unidos, y pretendió comprometerse con las clases más desposeídas en un esfuerzo común en pro del cambio de su situación económica, política y social.

El movimiento de reconceptualización se hizo al interior de las escuelas y tuvo muy poca repercusión en las instituciones de Bienestar Social. Uno de sus logros fue la producción significativa de teoría directamente relacionada con Trabajo Social. Se produjeron también métodos y se diseñaron técnicas, que se aplicaron en las propias escuelas, no teniendo presencia relevante en el espacio del desarrollo profesional de los egresados.

1.2. El Trabajo Social en México.

1.2.1. Antecedentes del Trabajo Social y surgimiento de su primera escuela.

El Trabajo Social como profesión es nuevo tanto en Latinoamérica como en México: en nuestro país se inicia como una actividad de beneficencia la cual ya existía desde la colonia, pero durante la Revolución de 1910 se suspende todo tipo de ayuda. Una vez que el país vuelve a la normalidad, se le asignan a esta actividad por parte del gobierno, los productos de la lotería nacional para sostenerla. La ayuda que se prestaba era económica, o para el socorro de algunas necesidades inmediatas como: alimentación, vivienda, atención médica, entre otras.

Después de 1920, la Secretaría de Educación Pública a iniciativa del Lic. José Vasconcelos, que entonces fungía como secretario del ramo, crea las misiones culturales encargadas de propagar las políticas educativas del gobierno. Las misiones culturales constituyen según nuestro punto de vista, uno de los antecedentes más directos del Trabajo Social como profesión. Más tarde se dieron

una serie de acontecimientos que culminaron con la apertura de la primera escuela de Trabajo Social.

En estos primeros años de actuación de los gobiernos emanados de la Revolución, la beneficencia y la asistencia tanto pública como privada, no habían podido superar su antiguo concepto de caridad o limosna, tendiendo sólo a resolver de manera inmediata los problemas de los necesitados. En la década de los treinta estos conceptos fueron cambiando, Valero Aída nos dice:

De 1932 a 1934, el concepto de beneficencia o asistencia tomó sentido diferente, los motivos y los fines de la asistencia fueron la "solidaridad" y la defensa pública, ya que la miseria es foco de delitos, carga económica para la sociedad y peligro de desintegración social, entonces se procuró "atender a las clases desvalidas o para atender únicamente a las necesidades más importantes y las estrictamente vitales; considerando que todo lo que se exceda de la satisfacción de necesidades elementales, significa, tratándose de asistencia pública, un lujo. (Valero, 1994:51).

En las condiciones antes descritas surgió en 1935 la Escuela de Trabajo Social en la Escuela de Jurisprudencia de la Universidad Autónoma de México, que tuvo como antecedente un curso para el personal del tribunal para menores.

1.2.2. Acciones del Gobierno Federal en relación al Bienestar Social.

A nivel nacional el Gobierno Federal fue creando organismos que se responsabilizaban en forma específica del Bienestar Social. En 1940, por ejemplo, se incorporó a trabajadores sociales en la promoción de prestaciones conforme a lo establecido en la Ley de Pensiones Civiles de Retiro.

Por decreto presidencial se creó el Hospital Infantil de México, iniciando sus actividades el 30 de abril de 1943, convirtiéndose en la cuna del ejercicio y el aprendizaje del Trabajo Médico Social en nuestro país. En este mismo año fue establecida la Secretaría de Salubridad y Asistencia. Fue también en 1943 cuando egresó la primera generación de trabajadores sociales formados en la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales, conforme al plan de estudios aprobado en 1940: teniendo como antecedente, cursos de capacitación para el personal de los tribunales para menores de la Secretaría de Gobernación.

En 1945 fue decretada la Ley del Seguro Social, con lo que se estableció el Instituto Mexicano del Seguro Social, mismo que desde sus orígenes cuenta con personal de Trabajo Social, siendo además hasta ahora, la institución con mayores responsabilidades en el campo de la seguridad social.

Desde que se organizó el Estado moderno, los gobiernos han intervenido en el bienestar de los ciudadanos. Esto sucedió sobre todo después de que se organizaron los trabajadores en sindicatos y se gestaron diferentes luchas en Inglaterra, Francia y Estados Unidos principalmente.

Con la llegada del general Cárdenas a la presidencia de México en 1934, se puede decir que se consolida el Estado-Gobierno y se definieron además las Políticas Sociales que el Gobierno aceptaría como de su responsabilidad ante el pueblo. Ayudar al desvalido o al débil social sería obligación del Estado, pero ya no como caridad o limosna, sino como capacitación; se buscarían bases científicas para la acción asistencial; se investigarían los casos de solicitud de ayuda; se determinaría la institución que los debería atender, el tiempo que duraría la asistencia; se estudiarían las causas de los problemas y se tomarían las medidas pertinentes para evitar problemas mayores. Este es el Estado Benefactor que ya habíamos mencionado cuando hablamos del Bienestar Social en los países protestantes en comparación de los países católicos. En México igual que en Latinoamérica el Estado se erige en el protector de los débiles o de los desvalidos, asumiendo y manteniendo aún, una actitud paternalista.

Desde la perspectiva del Trabajo Social, las políticas sociales son el fundamento legal de las instituciones de Bienestar Social creadas por el Estado para implementar programas de carácter social. Tomando como referencia a Vilas (1983), nos detenemos a considerar estos dos puntos (el Estado y las políticas sociales).

El ajuste del Estado y de la política social a las necesidades de la reproducción de las relaciones sociales, y en consecuencia de la reproducción de la burguesía como clase dominante, no debe conducir a soslayar el carácter contradictorio de la política social, ni el Estado es un instrumento inerte en manos de las clases dominantes precisamente por ser un Estado capitalista, ni las masas son un objeto maleable de fácil y permanente manipulación por dichas clases. El Estado es un espacio abierto a, y producto de, las contradicciones de intereses y de los enclaves sociales: la política social, como una política, es producto de la expresión de la lucha de clases.

Estos tres elementos: clase capitalista, clase proletaria y Estado "burgués", son los que determinan las "políticas sociales", pero efectivamente las políticas sociales son contradictorias, ya que las "clases" que las producen, también lo son, y sobre todo, tienen su propio dinamismo; en este momento (década de los noventa), pareciera que el Estado "burgués" ha claudicado ante el "gran capital", pero la clase "proletaria", se está empezando a politizar y es posible que produzca un Estado con diferente postura. Lo que ahora existe es un aparato estatal que sostiene las políticas sociales que actualmente se tienen; estas políticas sociales, convertidas en programas de bienestar social, son el espacio en donde laboran los trabajadores sociales, y en donde tienen que compaginar, tanto las necesidades de los usuarios

como los intereses y realidades de la institución; con el ser y quehacer del Trabajo Social como profesión.

La problemática social existente en el seno de una sociedad, es la que determina la relación dentro del Trabajo Social y las políticas sociales. Esto es de interés, debido a que todos los trabajadores sociales laboran dentro o con las políticas sociales, en instituciones públicas y privadas que complementan la acción social del Estado. Los trabajadores sociales atienden a la población que demanda servicios en diferentes instituciones. El Estado por su parte, sostiene esas instituciones con base en políticas que él mismo ha diseñado, así la actividad del trabajador social no puede quedarse al margen de las instituciones, ya que éstas son quienes proveen los recursos materiales, financieros y humanos, con los que el profesionalista puede dar solución a la problemática que se le presenta.

A lo largo de la historia del Trabajo Social, se puede observar que esta disciplina siempre se ha desarrollado en diversas instituciones: en un inicio fueron religiosas, de beneficencia y asistenciales; actualmente abarca otras como las de gestión y las de servicios, enfocándose a la atención de necesidades y demandas sociales. La institución es el enlace entre el Trabajo Social y las políticas sociales, ya que el profesional al insertarse en una determinada institución, forma parte del equipo de trabajo que se encarga de operar estas últimas.

El trabajador social como ya se mencionó, es un colaborador en la implementación de las políticas sociales, y es uno de los profesionistas que trabaja más estrechamente con la población. Lo anterior da como resultado que posea un conocimiento mayor acerca de la problemática de los grupos sociales, en el contexto en que se desarrollan, por una parte, y las características y problemas institucionales, por otra. El profesional de Trabajo Social realiza acciones de promoción, que requieren la participación de diversos sectores sociales en el mejoramiento de sus condiciones de vida y que redunden en el desarrollo de la propia comunidad.

En este contexto, el “espacio profesional” es el conjunto de posibilidades de acción del trabajador social, en función del “deber ser” profesional. Definimos este “deber”, como la realización de las actividades propias del Trabajo Social, puestas en la óptica de un auténtico servicio a los sectores populares.

El espacio profesional es el ámbito de trabajo y, al mismo tiempo, de posibilidades de logro que intencionalmente conquista el trabajador social y sus aliados dentro de las políticas sociales y las instituciones específicas, y que tienen un claro contenido en favor de los sectores populares y que, muchas veces, constituyen reivindicaciones profesionales. Sánchez Rosado (1996:115)

Por lo regular, el trabajador social no tiene la oportunidad de participar en los órganos de decisión que generan los sistemas de la planificación global (por ejemplo, los que

dictan el Plan Nacional de Desarrollo); pero suele participar en aspectos sectoriales de la ejecución y administración de las políticas sociales. A este nivel, todo trabajador social realiza planeación teniendo en cuenta, por un lado, la naturaleza de esos servicios y por otro, la necesidad de los sectores con carencias. En ambos casos es de fundamental importancia conocer la naturaleza de los servicios y de las necesidades, lo que requiere un amplio trabajo de investigación.

1.2.3. Las instituciones de Bienestar Social.⁶

En México las instituciones más representativas del Bienestar Social, que tienen una mayor cobertura, prestan más servicios y emplean un mayor número de trabajadores sociales son:

- El Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS)
- La Secretaría de Salubridad y Asistencia (S.S.A.), hoy Secretaría de Salud
- El Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE)
- Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF).

El Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), es la institución que nacional y regionalmente ocupa el mayor número de trabajadores sociales y además es hasta ahora el principal responsable de la seguridad social en México. Esta institución fue creada en 1944 como resultado de la política del anterior gobierno del General Lázaro Cárdenas⁷, que se hizo presente cuando se elaboró el proyecto de Ley del Seguro Social, el cual fue sometido al Congreso de la Unión entrando en vigor en 1943, dando paso a que se lograra la protección de los trabajadores asalariados de empresas públicas y privadas.

Inicialmente se incorporó a los trabajadores sociales en la Oficina de Estudios Económicos y Sociales del IMSS, dedicándose al estudio de las inconformidades, tales como el exceso de trámites para la atención médica, extemporaneidad de los servicios, dilación en el pago de subsidios, entre otros; estas actividades fueron cubiertas por personal que antes laboraba en el Hospital Infantil de México. Más tarde esta oficina pasó a depender del Departamento Jurídico, nombrándose entonces a la primera Jefe de Trabajo Social; las funciones aquí fueron muy diversas, mismas que iban desde las de carácter administrativo hasta las de promoción entre patrones y obreros del sistema de seguridad social.

Secretaría de Salubridad y Asistencia (S.S.A.). Según Valero (1994), durante 1943 se llevó a cabo la fusión del Departamento de Salubridad, que tenía a su cargo la atención de la salud de la población, especialmente de amplios sectores populares y de la Secretaría de Asistencia Pública, dando paso a la creación de la Secretaría de

⁶ La referencia a estas instituciones la encontramos en Valero (1994) y en Sánchez Rosado (1996).

⁷ En 1944 ocupaba la presidencia el General Manuel Ávila Camacho.

Salubridad y Asistencia (S.S.A.). A partir de esta fecha paulatinamente se fueron ampliando los servicios médico-asistenciales: dormitorios, comedores, hogares substitutos, casa cuna, internado infantil, centros de salud, maternidades, hospitales, etc. Durante más de treinta años fue significativa la intervención de la trabajadora social⁸, muchas de las cuales eran empíricas, dando paso, poco a poco, a la intervención de trabajadores sociales egresados de las escuelas de la época.

La S.S.A. a nivel nacional atiende al mayor número de usuarios después del IMSS, en referencia a la cobertura que tiene, podemos citar datos proporcionados por el Anuario Estadístico de 1993 en donde se puede ver que en el año 1991 se otorgaron 101 mil consultas generales de las cuales 28 mil correspondieron a la S.S.A., 57 mil al I.M.S.S. y el resto a otras instituciones (INEGI, 1993). En relación al Trabajo Social es la segunda empleadora de profesionales.

El Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (I.S.S.S.T.E), es la tercera institución en importancia tanto por los servicios que presta, como por el número de trabajadores sociales que emplea; veamos brevemente como se inició. Durante el régimen del Presidente Adolfo López Mateos, se promovió la reforma legislativa para incorporar los derechos de los trabajadores de Estado a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, lo que fue logrado a través de la creación del Instituto de Seguridad Social y su ley respectiva aprobada el día 30 de diciembre de 1959. Al surgir la Subdirección Médica, se consideró conveniente la creación de un Departamento de Trabajo Social que inicialmente quedó integrado por la Trabajadora Social Lidia Cárdenas, quien tuvo a cargo la Jefatura, tres supervisoras y veinte trabajadoras sociales ubicadas en clínicas; las funciones que desarrollaban fueron visitas domiciliarias, estudio y tratamiento social de pacientes y actividades culturales dentro de las propias clínicas. En 1965 extendieron sus actividades a: vigencia de derechos, sanatorios subrogados, catastro torácico, contraloría médica y la Jefatura de Clínicas.

Fue en 1972, cuando se creó la Dirección de Servicios Médicos en el área Metropolitana, Foránea y Servicios Técnico Normativos, cuando los trabajadores sociales tuvieron mayores intervenciones. En relación a los servicios en el área metropolitana se estableció la Coordinación de Trabajo Social, la que estuvo integrada por una coordinadora, una supervisora de enseñanza, cuatro supervisoras y ciento treinta y tres trabajadores sociales adscritos a las unidades médicas.

En 1977 se integró la Asesoría Nacional con una trabajadora social como Asesora, trece trabajadoras sociales como supervisoras y setenta y tres trabajadores sociales adscritos a siete clínicas y seis hospitales. En 1979 se estableció la Oficina Normativa de Trabajo Social, dependiente de la Subdirección General Médica. Según INEGI (1993) el ISSSTE prestó en 1991, 12 mil consultas generales.

⁸ En esa época la profesión de Trabajo Social era ejercida solamente por mujeres.

El Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, es la cuarta institución en importancia a nivel nacional y local, que igual a las ya mencionadas, presta servicios de Bienestar Social y emplea también un número significativo de trabajadores sociales. Brevemente se expone el cómo se ha ido desarrollando. El Instituto Mexicano para la Protección a la Infancia -IMPI- es el antecedente del D.I.F. En el sexenio del Lic. Luis Echeverría Álvarez -1970-1976-, se implementó una nueva estructura jurídica y administrativa que le permitió atender con mayor eficiencia las funciones para la promoción del bienestar infantil, familiar y comunitario. El Instituto Mexicano para la Protección de la Infancia se transformó posteriormente en el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (D.I.F.).

En el caso específico del área metropolitana de Monterrey, el D.I.F. emplea un significativo número de trabajadores sociales los cuales laboran en diversos programas, dirigidos a las familias.

1.3. El Trabajo Social en Nuevo León.

La primera referencia que se tiene de la profesión está relacionada con la enseñanza, estos son los datos: el 20 de noviembre de 1947, inició sus clases el Instituto de Trabajo Social, siendo su primera directora la Lic. Margarita García Flores, el lugar en donde empezó a funcionar fue la Escuela Fernández de Lizardi⁹ en las calles de Aramberri y Serafín Peña, dependiendo para su sostenimiento de la Secretaría de Educación Pública. El plan de estudios constaba de 3 años, en los que se impartían materias como las siguientes: Embriología, Epidemiología, Dietética, Higiene General, Previsión Social, Puericultura, Enfermería (primeros auxilios), Economía, Psicología Infantil, etc. Como puede verse; la formación teórica tiene un marcado acento en el campo de la salud y, en efecto, tanto la práctica como el ejercicio profesional se efectuaban en hospitales, clínicas, centros de salud y centros comunitarios principalmente.¹⁰

En 1952 el Instituto de Trabajo Social, dependiente hasta esa fecha del Gobierno del Estado a través de la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.), pasó a ser dependencia universitaria, según consta en acta de sesión ordinaria del consejo universitario, celebrada el 27 de mayo de 1952; el acuerdo es el siguiente:

La Universidad de Nuevo León incorpora al sistema de las dependencias universitarias al Instituto de Trabajo Social, que viene funcionando como dependencia directa de la administración pública, a efecto de lo cual es aceptada la gestión del C. Gobernador del Estado contenida en oficio 1,233,581/952. (González y Adame, 1993: 1).

⁹ En el edificio de esta escuela se encuentra una placa con los datos que aquí apuntamos.

¹⁰ - Véase plan de estudios nivel técnico

En 1963, el Instituto de Trabajo Social pasa a ser Escuela de Trabajo Social, y en 1967 se inscribe la última generación de nivel medio; para dar paso al nuevo nivel de Licenciatura.

Concomitantemente, en el país las escuelas de nivel medio fueron pasando a licenciatura, con nuevos aportes de las ciencias sociales, así como por la complejidad de nuevos problemas debido al creciente proceso de urbanización. En esta situación se requería un profesionista de más alta graduación; así sucedió con enfermería, con diseño, con música y con Trabajo Social. En nuestra universidad, en sesión ordinaria del H. Consejo Universitario celebrada el 11 de Julio de 1968 se establece que:

El Consejo Técnico del Área de Ciencias Biológicas conoció de las propuestas de las juntas directivas y habiendo estudiado ampliamente las mismas, el Señor Rector, las sometió a consideración del H. Consejo Universitario, tomándose en definitiva los siguientes acuerdos:... Se aprueba el plan de estudios por semestre de la Facultad de Trabajo Social para obtener el título de Licenciado en Trabajo Social, que consta de ocho semestres y un año de servicio social (Acta del Consejo Universitario, celebrada el 11 de Julio de 1968) (González y Adame, 1993:2).

Así quedó constituida la Licenciatura. La iniciativa de su creación, le correspondió al Dr. Mario Sergio Estrada, en esa fecha Director de la Escuela de Trabajo Social, quien junto con otros maestros, estuvo preparando los planes y programas que le darían base académica. En estas tareas se contó con la asesoría de la Dra. Virginia Paraíso de Wolfee, asesora de la Organización de las Naciones Unidas, de la Lic. Lydia Espinosa, asesora de la Organización de Estados Americanos y de la M.D. Arlette Braga, catedrática de la Universidad Fluminense en Niteroil, Brasil.

En el folleto¹¹ titulado "*Trabajo Social una profesión diferente 1968-1969*", se establece:

Trabajo Social es una profesión basada en el reconocimiento de la existencia de la dignidad humana y su capacidad de superación, que mediante procedimientos propios, ayuda a los individuos, grupos o comunidades a valerse por sí mismos y lograr su desarrollo integral, especialmente en la situación en que se necesita ayuda ajena, para poder atender sus necesidades y desarrollar potencialidades. FACTS (1968:1969).

En el primer plan de estudios de la nueva licenciatura se establecieron como objetivos los siguientes:

¹¹ Se tuvo la necesidad de recurrir a folletos por ser los únicos escritos que existen en relación a la Licenciatura.

1. Desarrollar en el estudiante la capacidad de pensar científicamente a través de hábitos para enjuiciar analítica y sistemáticamente los problemas para obtener las generalizaciones necesarias.
2. Proporcionar los conocimientos mínimos indispensables en las siguientes áreas básicas:
 - a) Conocimientos acerca del hombre.
 - b) Conocimiento acerca de la sociedad.
 - c) Conocimiento sobre las técnicas y métodos de Trabajo Social.
3. Desarrollar la capacidad en los trabajadores sociales, para establecer buenas relaciones humanas, así como la adquisición de un sentido de equidad y de conciencia social que les permitirá el conveniente desarrollo de su vocación profesional.
4. Desarrollar los hábitos de la indagación sobre nuevas ideas, conceptos, técnicas y métodos que faciliten su adaptación al trabajo eficiente, y una superación continua en el transcurso del tiempo.
5. Desarrollar la formación de profesionistas con amplio sentido de responsabilidad social.

He aquí la lista de materias: Introducción al Trabajo Social, Trabajo Social de Casos (áreas: escolar, salud, legal e industrial), Trabajo Social de Grupos, Planeación Social, Psicología General, Psicología Social, Sociología General (familiar, urbana y rural), Salud Pública, Antropología Social, Derecho Civil (Penal, Laboral, Agrario e Internacional), Higiene Mental, Nociones de Pedagogía, Relaciones Humanas, Teoría Económica, Teoría Administrativa, Investigación Social, etc.¹²

La práctica que realizaban los alumnos de la Facultad en el primer plan de estudios era muy parecida a la que se venía haciendo en el nivel medio, ampliando el tiempo de dedicación de un año a dos. En cuanto a los campos en que se intervenía, se ampliaron también: además del campo de la salud y el legal ahora en la licenciatura, se intervendría en el campo de la educación y en la industria.

En el material que se proporcionó a los futuros alumnos se dejaba entrever la forma de hacer la práctica: por ejemplo, el folleto que se viene citando se enuncia ¿cómo se aprende?, dice al respecto:

Usando una metodología objetiva en cada materia, teniendo como escenario la vida real en todos los servicios de beneficio colectivo, con la ayuda de maestros supervisores que, en forma gradual, van

¹² Véase el plan de estudios 1968.

incorporándolos a las confrontaciones sociales de la problemática humana.

Se aprende a trabajar en equipo con otros profesionistas cuyo interés en los seres humanos se complementa en la realización del beneficio.

*Se usan como escenario las aulas, la biblioteca, las salas hospitalarias, la inspección de policía, el Penal del Estado, los servicios de asistencia municipal, los centros cívicos, las escuelas, las industrias y en fin todos los recursos de la comunidad.*¹³

Un breve análisis de estos enunciados nos muestra que: los campos de prácticas son las instituciones de asistencia social; se hacen en equipos interdisciplinarios (enfermeras y maestros); las prácticas son supervisadas para garantizar su eficiencia, o sea el aprovechamiento del presupuesto y del tiempo pagado; las prácticas también se hacen en industrias, con obreros y empleados a los cuales el Seguro Social otorga servicios de salud o prestaciones en dinero.

Con este primer plan de la licenciatura se pretendía formar profesionales no sólo para el área de la salud, en donde tradicionalmente se había trabajado: ahora se aspiraba a incursionar en el medio escolar, legal, industrial, familiar, administración del bienestar social, etc.; las generaciones que tomaron este plan de estudios fueron solamente dos, los cambios en la facultad (nueva dirección) y los cambios en la Universidad (nuevo estatuto jurídico), obligaron a introducir reformas académicas.

Como resultado de esto último, se reformó el primer plan de estudios. En este contexto, en 1970 fue nombrado, por votación estudiantil y magisterial, un sociólogo como Director. Hay que aclarar que no sólo en la región sino en el país y aún en todo el continente, los directores de las escuelas de trabajo social o eran médicos o eran abogados, esto explica porque al darse las reformas, se optó por otro tipo de profesionistas y se pugnó por cambiar las leyes orgánicas que eran aprobadas vía juntas directivas y consejos universitarios, organismos en los cuales figuraban mayoría de profesionistas ajenos a la disciplina de Trabajo Social. En el caso de la ya Facultad de Trabajo Social, el nuevo director propuso la reforma al plan de estudios, aumentando la carrera de 8 a 9 semestres y proponiendo entre otras las siguientes materias: Trabajo Social en los 9 semestres, Psicología Evolutiva, Pedagogía Aplicada al Trabajo Social, Trabajo Social e Infraestructura de la comunidad, Estadística Aplicada al Trabajo Social, Medicina Preventiva, Teoría de la Personalidad, Psicología Dinámica, Filosofía y Psicología del Mexicano, Introducción a la Política Social, Inglés o Francés, Planeación Social, Dinámica Social y Proceso de Cambio, Problemas Sociales, Políticos y Económicos de México, FACTS (1972).

Este segundo plan de estudios empezó a operar dos años después del primero, y en él se puede apreciar la marcada influencia sociológica, la cual responde al tipo de

¹³ Citado en Trabajo Social: una profesión diferente, FTS, U.A.N.L. (1968-1969:s/n).

universidad que se empezó a forjar a partir del logro de la autonomía universitaria. En 1971 la Facultad recibió la asesoría de dos maestros chilenos: Ma. Angélica Gallardo Clark y Marcelo Ferrada Noli, quienes produjeron los libros: *Metodología básica del Trabajo Social* (1976) y *Teoría y Método de la Concientización* (1972). El libro de Gallardo Clark, se convirtió en libro de texto para la enseñanza teórico-práctica del Trabajo Social y el libro de Ferrada Noli proporcionó los procedimientos para la concientización, siguiendo al célebre educador brasileño Pablo Freire.

La práctica en el segundo plan de estudios está registrada en el folleto titulado "*Prospecto de estudios de la carrera Facultad de Trabajo Social U.A.N.L. 1970*". En este folleto se establecen procedimientos diversos que se relacionan con la práctica docente, y también con la práctica de campo: por ejemplo en dicho folleto se apunta:

"Como medida pedagógica de mayor aprovechamiento integracional, todos los maestros deben trabajar en equipo, participándose sus programas y complementándose entre sí, en aquellos temas de mayor afinidad y trascendencia para la carrera", FACTS (1970:5).

El trabajo que se propuso fue de tipo interdisciplinario, puesto que los maestros estaban formados en diferentes disciplinas; pero ahora tenían un objetivo en común: el formar Licenciados en Trabajo Social; además con este trabajo también se procuraba la integración curricular al haber conocimiento y complementariedad del trabajo que cada quien realizaba. En otro párrafo del folleto que nos ocupa se expresa:

Considerando que la educación universitaria de nuestra facultad busca fundamentalmente forjar profesionistas que en el futuro conduzcan a los miembros de la comunidad a mejores niveles de vida, nuestros alumnos, por lo tanto, deben encontrar en las cátedras, las bases de discusión y esclarecimiento de los problemas de nuestro medio, a fin de que se formen criterios sólidos y elevados para el ejercicio profesional. FACTS (1970:6)

En lo enunciado se muestra preocupación por la problemática social, pero no tanto desde la perspectiva de la institución que presta servicios de bienestar social (como sucedía en el primer plan de estudios) sino desde la sociedad misma. Además, se empieza a mostrar preocupación por la relación teoría-práctica, dándole importancia tanto al saber como al hacer. En relación a los objetivos en el folleto se propone:

1º. Capacitar y forjar al candidato, intelectual, emotiva y prácticamente como promotor del bienestar individual y social.

2º. Impulsar a cada paso la investigación y conocimiento de las condiciones de vida, costumbres y valores de nuestras gentes, dentro de su propio medio, con el objeto de proporcionar

conclusiones válidas y medidas objetivas de mejoramiento, o cambio individual y estructural, según las causas que generen el malestar. FACTS (1970: 6)

La práctica que se propuso fue de investigación de la problemática social para la intervención a nivel individual y a nivel social, con el objetivo de que se superara tal problemática.

En el Plan de Estudios se establecieron las prácticas programadas para cada semestre: en primero, conocimiento de instituciones; en segundo, prácticas de Trabajo Social escolar; en tercero, diagnóstico de la comunidad; en cuarto, desarrollo grupal; en quinto, prácticas de Trabajo Social en la industria; en sexto, supervisión en instituciones; en séptimo, investigación de problemas sociales y en octavo y noveno, prácticas de instituciones.

En este segundo plan de estudios, además de la relación teoría-práctica y de la investigación de la problemática social, se intentó la práctica como proceso de formación, al tener una teoría y una práctica directamente interrelacionadas; como puede verse en el propio plan de estudios, en cada semestre hay una práctica que es consecuente con la teoría de Trabajo Social programada para ese mismo semestre. Así por ejemplo, en segundo semestre se programó la materia Teoría de Trabajo Social de Casos (área escolar) y su práctica correspondiente, Trabajo Social Escolar, en tercer semestre la Teoría en Trabajo Social e Infraestructura de la comunidad y la práctica diagnóstico de la comunidad, etc.

En 1974 se inició el tercer plan de estudios; previo a esta fecha un grupo de maestros de la Facultad, había asistido a un congreso celebrado en San José de Costa Rica, en el que se trató sobre la realidad latinoamericana, y el cómo intervenir en esta realidad. Fueron tratados temas tales como la Metodología del Trabajo Social, la *Práxis*, el rol del Trabajador Social, etc. Estos temas se trataron a nivel nacional en distintas ciudades de la República Mexicana, todo lo cual sirvió como base para la elaboración del tercer plan curricular.

Lo fundamental en el tercer plan de estudios fue la práctica, en torno de la cual deberían girar las teorías, los métodos y las herramientas técnicas. Las principales materias que figuraron en este plan de estudios fueron: Teoría del Trabajo Social en los nueve semestres, Investigación, en cuatro semestres, Sociología, en cuatro semestres, Estadística, en tres semestres, Psicología, en cinco semestres, Administración, en tres semestres, Derecho, en dos semestres, Antropología, en dos semestres, Economía, en dos semestres, Estudio de la Realidad Mexicana, en tres semestres, etc.¹⁴. Por lo que refiere a las prácticas en este plan curricular tenemos que:

¹⁴ Véase el plan de estudios 1974.

En primer semestre, la Práctica de Trabajo Social I, se centraba en el desarrollo de la técnica de la observación, como herramienta indispensable para el conocimiento objetivo de la realidad, los alumnos deberían aprender a usar sus sentidos y llegar a darse cuenta de lo que acontece y cómo acontece, no cómo se cree. Éste era el empeño a lo largo de todo el semestre.

Segundo semestre. En las Prácticas del Trabajo Social II se programaba la investigación preliminar que consistía en ver físicamente la realidad (colonia) desde una perspectiva general, en la que se observaban las características de las casas, de las calles, de las plazas o parques, los medios de transporte, los servicios públicos, las instituciones de servicio social o asistencia, ya fueran públicas o privadas, los centros de abastecimiento, los centros educativos, etc. Todo ello pretendía un primer encuentro con la realidad, ya que en el semestre anterior, la observación no se hacía en la colonia fijada para la práctica definitiva, para evitar cansar al poblador.

Tercer semestre. En las Prácticas del Trabajo Social III se hacía la investigación descriptiva, que tenía como enfoque el conocimiento de la problemática social existente, cuidando de que en este conocimiento, no estuviera únicamente el punto de vista del investigador, sino también el punto de vista del poblador o del usuario, el cual se debería recabar por diversos medios (entrevistas, participación en sesiones grupales, revisión de documentos, encuentros, contactación de líderes, etc.)

Cuarto semestre. En las Prácticas de Trabajo Social IV se procedía a hacer el diagnóstico de la situación, consistente en una descripción pormenorizada de los problemas, la naturaleza de esos problemas, los recursos existentes para solucionarlos. Se hacía en el diagnóstico una jerarquización de ellos, que facilitara la programación de la intervención y la toma de decisiones.

Quinto semestre. Las Prácticas del Trabajo Social V se centraban en la programación y la intervención, dando énfasis al trabajo del poblador o del usuario en la superación de su propia problemática.

Sexto semestre. Las Prácticas del Trabajo Social VI se dedicaban a la evaluación de la práctica realizada.

En este tercer plan de estudios las prácticas se integraban en un proceso gradual que iniciaba con la adquisición de los instrumentos, seguía con la obtención de los conocimientos y terminaba con la aplicación conjunta de conocimientos e instrumentos en donde su resultante fuera la formación profesional del estudiante y el servicio a pobladores y/o usuarios.

Las prácticas de *séptimo*, *octavo* y *noveno* estaban programadas en *Instituciones*. Sintéticamente se puede decir que: en séptimo semestre se hacía la investigación-diagnóstica, en octavo la intervención y en noveno la evaluación; terminando con la presentación de los resultados en una memoria que genéricamente se titulaba

Memoria de prácticas de instituciones. Los objetivos permanecían igual (formación profesional y servicio a usuarios), y los procedimientos dependían de los programas en los que se estaba interviniendo, según acuerdo con los usuarios, derechohabientes o trabajadores de la institución con la que se había hecho el convenio.

Este plan de estudios fue presentado al comité del Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS), teniendo gran aceptación porque, aparte de convertir las prácticas en el eje articulador de la teoría, la metodología y la técnica, permitía mediante la seriación de materias, adaptarse a innovaciones teóricas, metodológicas o técnicas, o bien a realidades regionales, nacionales o aún de otros países.

A solicitud del Director de Trabajo Social, dos maestros de la Facultad de Filosofía y Letras, Lic. Martha Casarini y Lic. Dámaso Solís, elaboraron un análisis del tercer plan curricular, encontrando que: la Práctica vinculaba las teorías entre sí y el "Laboratorio", articulaba la teoría con la práctica, sin embargo estos enlaces no estaban desarrollados. Para el efecto se hicieron entre otras las siguientes propuestas:

1. Relacionar los objetivos de la profesión con la realidad mexicana.
2. Vigilar que no exista dualidad entre el plan oficial y el plan real.
3. Desarrollar sistemas de capacitación continua para los docentes.
4. Cuidar la no atomización del plan de estudios; esto es que, el plan de estudios sea el mismo no importando el maestro que lo está impartiendo.
5. Formalizar las prácticas tanto en las comunidades como en las instituciones.
6. Darle más importancia a la supervisión en campo.
7. Insistir en la desesquemización.
8. Creación de un departamento de sistematización que abarque desde lo curricular hasta lo concreto de la profesión.
9. Creación de un centro piloto en donde se realicen funciones de Bienestar Social y a su vez permita conocer, planear y ejecutar los modelos de intervención profesional sobre problemas concretos.
10. Que el "Laboratorio" sea una instancia que vincule la teoría con la práctica...etc.

A raíz de este diagnóstico se formó una comisión de 5 docentes quienes fueron responsables de la estructuración del cuarto plan. En este plan de estudios se recogen las propuestas hechas por los asesores externos y se incorporan algunas más que en el transcurso del tiempo se vieron necesarias para la Facultad, *tal es el caso de los talleres tanto permanentes como periódicos.*

El cuarto plan de estudios es el primero del que se tiene documentación que va más allá de los boletines, folletos o trípticos, lo cual hizo posible que se tomaran referencias, sobre todo en relación con las prácticas.

El campo de acción del Licenciado en Trabajo Social es la promoción del Bienestar Social. Su objetivo es generar en los sectores poblacionales, procesos de toma de conciencia, organización y participación, para la solución de la problemática social. Las funciones de Trabajo Social son:

- Investigación social.
- Planificación.
- Educación Social.
- Administración.

Tanto los objetivos como las funciones de la profesión, eran cubiertos por los alumnos a través de prácticas supervisadas, que se realizaban en comunidades “populares” de 1o. a 6o. semestre; y en instituciones públicas o privadas que contaran con Departamento de Trabajo Social. La práctica de 7o. y 8o. semestre se realizaba con base en un convenio entre la Facultad y la Institución interesada.

Para responder a las necesidades que la Facultad había generado y que el nuevo plan de estudios requería, se crearon los siguientes departamentos:

- Investigación.
- Coordinación de prácticas de comunidad.
- Coordinación de prácticas de instituciones.
- Bolsa de trabajo.
- Servicio Social
- Audiovisual y publicaciones.
- Departamento de sistemas.

El cuarto plan curricular inició en 1985 y es el primero del que se conserva una documentación completa, la cual utilizaremos para el análisis de la práctica (como se ha hecho en los otros planes curriculares, pero de los cuales solo existen *boletines* y trípticos). En el plan curricular de 1985, la práctica fue motivo de preocupación desde sus primeras páginas; así en el apartado *-Reformulación curricular-* se expresa que “uno de los motivos centrales para propiciar la reformulación curricular, es lograr una mejor calidad de nuestros egresados, a través de una *mayor convergencia entre la teoría, la práctica y los métodos de la formación del Trabajo Social*”¹⁵. Se señala con suficiente claridad la necesidad de redefinir la teoría y la práctica en el plan de estudios de Trabajo Social, de manera que sus vinculaciones con las otras academias y asignaturas sean más coherentes y contribuyan a reforzar el eje Teoría-Práctica y la concepción metodológica que lo sustenta¹⁶. Aquí también se destaca el importante del papel que tienen la teoría y la práctica de Trabajo Social, en la formación del futuro profesional.

¹⁵ Citado en el Plan de Estudios de la Licenciatura (1985:1)

¹⁶ Citado en el Plan de Estudios de la Licenciatura (1985:2)

En las prácticas del primer semestre se propusieron como objetivos generales:

1. Investigación documental sobre los aspectos de la realidad conocida por observación.
2. Integración de equipos, trabajo en equipo para la elaboración de trabajos teóricos y prácticos.
3. Observación objetiva de distintos aspectos de la realidad, identificando contrastes.

Como puede observarse, en la práctica I, existe la intención de que el alumno desarrolle sus sentidos, principalmente el de la observación para identificar objetivamente la realidad; la práctica primero es de lectura, más tarde es de intervención (ir a la realidad o medio en donde vive el hombre), y en un tercer momento de reflexión, lo que en el curriculum 1985 configura el contenido del *Taller*. Otro objetivo que se persiguió fue aprender a trabajar en grupo o equipo, viviendo y reflexionando la experiencia. Un objetivo más: fue el *Autoconocimiento* que no se enuncia en el programa de prácticas, pero sí se apunta en el programa de taller y, para conseguirlo se propone que se identifiquen esquemas mentales como valores, tradiciones, prejuicios y costumbres¹⁷.

Los objetivos de las prácticas del segundo semestre fueron:

1. Trabajo en equipo, fijando metas y organizando actividades.
2. Manejo de la técnica de la entrevista.
3. Realización de investigación y análisis crítico de las características del medio rural y/o urbano en el estado de Nuevo León.

En la *práctica del segundo semestre*, se continuó con el *conocimiento objetivo de la realidad*, con el *autoconocimiento* y se agregó la práctica de la técnica de la entrevista. Se aprovechaba el conocimiento objetivo de la realidad; iniciando a los alumnos en la investigación y registro de las características del medio urbano y del medio rural. En relación a los objetivos que ya se habían programado desde el 1o. semestre, en *Taller*¹⁸ de 2o. semestre, solamente se profundiza más en ellos.

En los objetivos generales de las prácticas del tercer semestre se propuso:

1. Adquirir habilidad para ser aceptado por la comunidad, estableciendo relación con líderes, dirigentes y pobladores. La relación podría establecerse con el inicio de un proceso o participando en procesos ya iniciados.
2. Conocer en forma global el campo de prácticas. En el tercer semestre se elegía la comunidad definitiva de trabajo, por lo que se enumeran algunas de las actividades correspondientes a esta práctica:

¹⁷ Véase Plan de Estudios de la Licenciatura (1985)

¹⁸ Los talleres son instancias de discusión y análisis de la práctica, tomando en cuenta 3 factores fundamentales: Relación teoría-práctica, Proceso pedagógico y Servicio a usuarios.

- a) Realizar investigación preliminar, documental y de campo, con énfasis en: el estudio de las instituciones de la comunidad, la identificación de los líderes de la comunidad, la detección de los grupos existentes empleando los distintos tipos de observación.
- b) Elaborar diagnóstico preliminar.
- c) Participar con los pobladores en la solución de los problemas sentidos.
- d) Relacionarse con compañeros de equipo: fijando metas, elaborando programas y enfrentando responsabilidades.
- e) Iniciar el diseño de investigación.

Como puede verse, la práctica del tercer semestre se centró en: la investigación preliminar de las características de un campo o colonia, los grupos existentes, los líderes, los problemas y los procesos de enfrentamiento de problemas en caso de que existan. O bien, se daba respuesta a problemas urgentes, iniciando además "un diseño de investigación". El dar respuesta a problemas urgentes, facilitaba el ser aceptado por el poblador, y permitía iniciar un conocimiento más profundo de la problemática existente.

Los objetivos generales de las prácticas del cuarto semestre fueron:

1. Realizar investigación, desde la obtención de datos hasta la elaboración de un informe final.
2. Relacionarse positiva y constructivamente con toda clase de personas.
3. Trabajar con grupos.
4. Elaborar diagnóstico y/o su reformulación con la participación de grupos de pobladores.

Para la consecución de estos objetivos se proponían las siguientes actividades:

1. Detección de las necesidades sentidas y prioritarias.
2. Recolección de la información de la investigación descriptiva.
3. Procesamiento de la información.
4. Análisis e interpretación.
5. Elaboración del informe.
6. Información a las bases.

Se pedía además que se establecieran relaciones positivas con personas de la comunidad tales como: líderes, autoridades institucionales, autoridades gubernamentales, etc.

Otra tarea era formar grupos en base a necesidades sentidas, elaborar un diagnóstico, establecer relaciones con instituciones que apoyaran en la solución de los problemas de la comunidad, detectar problemas que afectaban las relaciones familiares.

Toda la práctica de cuarto semestre estaba orientada a la elaboración de un diagnóstico de la problemática comunitaria, con el objetivo más o menos expreso de implementar un plan de intervención, en el que se involucrara la comunidad (pobladores, instituciones y autoridades), sin descuidar los problemas encontrados en tercer semestre.

En los objetivos generales de las prácticas del quinto semestre se buscó:

1. Preparar a la comunidad para la terminación del trabajo del equipo de prácticas de comunidad y/o integración de nuevos equipos de prácticas.

2. Adquirir habilidad para:

- Elaborar y participar en proyectos de investigación-acción.
- Relacionarse positiva y constructivamente con toda clase de personas, dentro y fuera de la comunidad.
- Trabajar en pequeños y grandes grupos (familias, pobladores, organizaciones populares, etc.).
- Promover la participación popular en la formación y operacionalización de programas de Bienestar Social en la comunidad.
- Investigar el contenido de los temas tratados en la comunidad y de la información que llega a la misma a través de los medios de comunicación masiva.

Realizar estudios de la problemática de un individuo y/o de una familia, (esto como capacitación en el trabajo de caso).

En el apartado de *actividades* se proponen entre otras:

1. Sensibilizar a los pobladores sobre la importancia de la continuidad de los proyectos, aún cuando el equipo ya no esté presente.
2. Aplicación de proyectos de investigación-acción, en base a las necesidades sentidas.
3. Conseguir relaciones positivas y constructivas con líderes, autoridades institucionales, autoridades gubernamentales, etc.
4. Elaborar estudios de la problemática familiar, grupal o de organizaciones populares.
5. Involucrar a los pobladores en la operacionalización de programas de Bienestar Social.

La práctica del quinto semestre se centra en la investigación de la problemática comunal, grupal, familiar e individual, cuidando del involucramiento del propio poblador, haciéndolo también consciente de que él debe continuar con los proyectos, aún cuando el equipo ya no lo esté asesorando.

Las actividades como puede verse, son muy variadas, no por que se piense que se van a realizar todas, sino lo que se quiere, es dar opciones para que la práctica no decaiga y no se pierda de vista que el poblador necesita ver resultados, para mantener su interés y su dedicación.

Las prácticas del sexto semestre tuvieron como objetivos generales:

1. Lograr la consolidación de las organizaciones o grupos populares para la solución permanente de los problemas de la comunidad.
2. Lograr habilidad para ejecutar planes y programas con la participación de la comunidad.

Como actividades se propusieron:

- a). Finalizar los programas de Bienestar Social fijados en el quinto semestre y preparar a los pobladores para continuar el trabajo después de la partida del equipo de prácticas.
- b). Motivar a los pobladores para evitar el decaimiento prematuro de los equipos o grupos de trabajo.
- c). Proporcionar asesoría social a los grupos formados en las comunidades.
- d). Terminar con la integración de nuevos equipos de prácticas que intervengan en la comunidad.¹⁹
- e). Evaluar resultados de programas junto con los pobladores.

La práctica del sexto semestre estuvo orientada a la terminación de la intervención, a la evaluación de la misma, así como a preparar la asesoría que en el futuro se podría proporcionar.

La práctica comunitaria insiste en la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula. Esta aplicación es gradual, aumentando en dificultad, conforme se va avanzando en los semestres. Lo anterior se hace en forma deliberada para favorecer lo que se considera como proceso pedagógico y dar también entrada al servicio, completando así la Práctica-Taller, que comprende: relación teoría-práctica, proceso pedagógico y servicio en terreno.

En séptimo y octavo semestre se efectúa la práctica de *Instituciones* que no se va a analizar aquí por que no cambia fundamentalmente ni en objetivos ni en

¹⁹ Para el logro de este objetivo se han hecho múltiples intentos sin que hasta ahora se hayan conseguido resultados satisfactorios.

procedimientos, sólo cambia en tiempo (se hace en un año) y sus lineamientos son conforme a un convenio y en una institución determinada.

En la práctica de Instituciones sí hay continuidad: al salir un equipo se incorpora otro. Además hay apoyo infraestructural: el que presta la institución, pero se está sujeto a un convenio, en base al cual lo prioritario es el servicio. En la práctica anterior lo prioritario había sido la "relación teoría-práctica y el proceso pedagógico".

Ante los cambios sucedidos en México, tanto en lo económico, como en lo político y también en lo social se vió la necesidad de adecuar el plan curricular a la nueva realidad; para ello se formó una comisión de seis docentes, que hicieran los estudios y propusieran las modificaciones pertinentes. De esta manera se estructuró el quinto plan de estudios en 1993.

El trabajo que presentó la comisión, entre otros aspectos, propuso lo siguiente:

- Antecedentes y justificación: se hizo una relación histórica desde el inicio de la escuela hasta el presente, los problemas sociales que afectaban al país y las posibles acciones que tenían que desarrollar los trabajadores sociales para enfrentar esos problemas.
- Proyecto operativo de la reformulación curricular: objetivos generales y específicos en los que se proponía analizar la práctica del profesionista y del estudiante; analizar el contenido teórico de las materias; realizar un estudio de mercado de trabajo, para preparar al profesional idóneo a las demandas del mismo.

Necesidad de redefinir el perfil profesional.

- Diagnóstico del plan de estudios vigente en ese momento: aquí se enunció el número de materias del plan. Se especificaron los talleres como instancias de relación teórico-práctica, de promoción del proceso pedagógico y de análisis del servicio en terreno. El trabajo en equipo es una forma didáctica para el logro del aprendizaje, el cual también tiene su base en el "*aprender haciendo*".
- Funcionamiento del Plan de Estudios: en este punto se enunció la tendencia a la atomización de los conocimientos por la excesiva carga semestral, semanal y diaria. El carácter propedéutico del primer semestre, que se utiliza para completar conocimientos que se debieron haber recibido en preparatoria.²⁰

Otros renglones que también aparecen son: definición del plan de estudios, ámbito y campo de acción del trabajador social, perfil profesional, valores de la profesión, responsabilidades ante la sociedad y ante la propia profesión, objetivo del trabajo

²⁰ Actualmente esta situación ya se superó por la reforma de las preparatorias.

social. Aquí nos interesa transcribirlo por considerarlo parte medular de este 5o. plan curricular:

El objetivo del trabajo social es: generar en la población, procesos de sensibilización, capacitación, organización y participación para la prevención y/o solución de la problemática social, elaborando e implementando con personas, grupos, comunidades y organizaciones, programas concretos de Bienestar Social.

El sujeto-objeto es el hombre y su ambiente, en una situación problemática.

A partir del objetivo general se desprenden los siguientes objetivos operacionales: sensibilización, capacitación, organización y participación de la población, de manera que participe en la prevención y/o solución de la problemática social. Plan de Estudios Licenciatura (1993:18).

Sigue después de lo anterior: funciones, conocimientos que se requieren, capacidades, habilidades y finalmente está la propuesta de reforma.

El plan 1993 consta, igual que los tres anteriores, de 9 semestres; las materias son 52 y las prácticas se dividen en comunitarias e institucionales.

Al analizar las prácticas del quinto plan curricular solamente se incluirá lo cualitativamente diferente entre un plan y otro; esto con el objetivo de no repetir referencias pues ambos planes tienen puntos similares ²¹.

El primer semestre contiene en esencia el mismo tipo de prácticas (desarrollo de habilidades para observar, trabajar en equipos y elaboración de registros). En el plan 1985, se insistía en leer teoría antes de hacer la práctica, en el plan 1993 se le da más énfasis al "hacer".

Durante el segundo semestre de los dos planes curriculares se insiste en los mismos objetivos (desarrollo de la técnica de la entrevista, de habilidades para trabajar en grupo y la vivencia de valores).

La práctica del tercer semestre se refiere, en los dos planes curriculares, a la intervención en medios comunitarios; en el plan 1985 se le da más importancia a la investigación de la problemática comunitaria de manera general; en el plan 1993, la importancia está puesta en detectar grupos y los procesos que están viviendo. La práctica en este plan se hace desde una perspectiva sistémica, por ser la teoría de sistemas y el método *Generalista* la base para la intervención, tanto en prácticas de comunidad como en prácticas de instituciones.

²¹ Véase planes de Estudios de la Licenciatura 1985 y 1993.

La práctica del cuarto semestre, en los dos planes curriculares, tiene como objetivo la elaboración *formal* de un diseño de investigación, con la diferencia de que en el plan 1985 este diseño no se hace expreso, pero sí se dice en el punto de objetivos generales (realizar investigación desde la obtención de los datos hasta la elaboración del informe final). En el plan 1993 en el punto 1.1. de Objetivos específicos se establece: "Elaborar diseño de investigación acerca de una situación problema detectada en el semestre anterior" y en las actividades se especifican todas las partes del diseño (hipótesis, variables, indicadores, instrumentos, etc.)

En este plan de 1993 lo central es el diseño de investigación; en cambio, en el plan de 1985 se proponía, aparte de la investigación, trabajar con líderes, instituciones, familias o individuos, que estén en la comunidad y que presenten problemas. La experiencia ha demostrado que al estar físicamente en la colonia, se genera una dinámica que obliga a involucrarse en su problemática; o bien la comunidad no se involucra y entonces se dificulta impulsar cualquier proceso.

La práctica del quinto semestre en el plan de 1993 sí se diferencia con la del plan de 1985, en el sentido de que es el último semestre en campo y por lo tanto hay que terminar los proyectos, o bien determinar las acciones a seguir para que éstos continúen sin la asesoría del equipo.

En el sexto semestre también hay diferencia, el plan 1993 establece que el alumno sistematice la práctica desarrollada de primero a quinto semestres en un documento memoria que le permita *recrear* la práctica, enriquecer sus conocimientos y dar acceso a quienes se interesen en conocer el trabajo que se hace en campo, según la generación de que se trate.

En relación a las prácticas de séptimo y octavo semestre del plan de 1993, no se analizan por ser muy similares entre sí.

Por la importancia que reviste para el presente trabajo a continuación analizaremos lo concerniente a las categorías de los maestros así como el ingreso, egreso y condicionantes de los alumnos.

Para ilustrar la realidad de la Facultad en cuanto al tipo de maestros que posee (tiempo completo, medio tiempo y de horas) se ha elaborado un cuadro en el que se puede apreciar que, a lo largo de los años 1989 y 1996, su situación se ha mantenido con muy ligeras variantes. Los maestros de tiempo completo (M.T.C.) son un promedio de cuarenta, los de medio tiempo (M.M.T.) ocho en todos estos años y lo mismo acontece con los de horas (M.P.H.), que han sido dos constantemente.

Cuadro No. 1

Categorías del personal docente.²²

Categoría	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
MTC	40	40	40	41	41	42	42	42
MMT	8	8	8	8	8	8	8	8
MH	2	2	2	2	2	2	2	2
Total	50	50	50	51	51	52	52	52

La formación académica de estos maestros es: treinta Licenciados en Trabajo Social y veinte de otras carreras: cuatro economistas, cuatro psicólogos, cuatro abogados y ocho de otras carreras (Ingeniería, Sociología, Antropología, etc.).

Merece especial atención la dinámica mostrada por los maestros de tiempo completo, pasan de Licenciatura a pasantes de Maestría y de Maestría a titulados en Maestría. Para apreciar dicha dinámica se ha elaborado un cuadro que a continuación anexamos, en el que también se incluyen los que tienen grado a nivel Doctoral, aclarando que no son de la planta docente de la Facultad, ellos han sido contratados para *Posgrado*.

²² Fuente: Informes de Dirección de la Fac. de Trabajo Social de la UANL.

Cuadro No. 2

Niveles de estudio.

GRADO	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Licenciatura	30	30	30	19	16	8	5	5
Maestría-pasantes	6	6	6	16	19	24	24	23
Maestría-titulados	3	3	3	5	5	8	11	12
Doctorado	1	1	1	1	1	2	2	2

Se aclara que no se consideran los maestros de medio tiempo ni los de horas, pero en este lapso se mantuvieron constantes ocho de medio tiempo y dos de horas; los que variaron fueron los de contrato, quienes no tienen categoría en la Universidad.²³

Desde sus inicios en 1968, la Facultad condicionó a los alumnos a que estudiaran a tiempo completo ya que: de 8 de la mañana a las 13:00 hrs. deberían permanecer en aula y en las tardes trasladarse a las prácticas. Este horario seguía igual hasta el término del sexto semestre. En séptimo semestre sus clases-aula se programaban por la noche y sus prácticas podían ser de 4 horas por la mañana o de 4 horas por la tarde, dependiendo de las necesidades de la institución en que hacían sus prácticas. Esta situación se continua presentando en la actualidad con ligeras variantes.

Otra condicionante ha sido la imagen que los preparatorianos tienen de la carrera, la cual se va conformando con sus vivencias al observar a los Trabajadores Sociales en el ejercicio de su profesión, ello normalmente sucede cuando se solicita un servicio de salud o de asistencia social en instituciones como el Seguro Social (I.M.S.S.), la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA).

En estos lugares se cubre casi la totalidad de los servicios de salud y de asistencia social; en ellos el futuro alumno (cuando por alguna razón ha asistido) ve actuar a los trabajadores sociales, quienes casi siempre son mujeres y de quienes se forma una

²³ Tomado de Informes de la Dirección de la Facultad de Trabajo Social de la U.A.N.L.

imagen un tanto cuanto subjetiva, pero que constituye una referencia para cuando eligen una carrera.

Las preparatorias proporcionan asesoría de orientación vocacional ayudándoles a descubrir sus intereses, aptitudes, y los rasgos de su personalidad y luego relacionándolos con estos mismos aspectos requeridos por las carreras que se ofrecen en las diferentes facultades. Cuando estos dos factores coinciden, se proporciona el plan de estudios de la carrera en cuestión, así como algunos otros materiales referidos a la misma. Esto también le sirve a los alumnos como motivación y como condicionante para optar o no por Trabajo Social.

Aparte, se puede apuntar lo expresado por los propios alumnos en las entrevistas que se les hacen al inicio de su carrera; ellos expresan: "me gusta ayudar a la gente y en Trabajo Social lo puedo hacer; en la carrera no hay matemáticas, la carrera es muy bonita". O bien éste es un medio de estar inscrito en una facultad en donde no hay examen de admisión, y en donde es posible pasarse después a otra facultad que sea más de su agrado. Ésta es una de las causas de diferencia de matrícula entre 1o. y 4o. semestre²⁴.

En suma, los preparatorianos, en su mayoría, juzgan que la carrera de Trabajo Social es de mujeres y para mujeres, situación que la Facultad involuntariamente confirma; mandándolas a ellas a promover la carrera y mostrando en sus videos al propio sexo femenino ejerciéndola. En el cuadro estadístico de Ingreso y Egreso de alumnos que más abajo se incluye, se puede ver que entre 1989 y 1996 ingresaron a la facultad 706 mujeres y solamente 36 hombres, lo cual representó el 5.0%. En ese mismo lapso egresaron 404 mujeres mientras que los varones solo egresaron 2, esta cantidad representa apenas el 0.49%.

En el siguiente cuadro se presenta una breve referencia al comportamiento de ingreso y egreso de los alumnos en los años 1989 a 1996.

²⁴Véase informes de Dirección de la Facultad de Trabajo Social.

Cuadro No. 3
Ingreso y Egresos de Alumnos²⁵

Año	Ingreso Mujeres	Ingreso Varones	Egreso Mujeres	Egreso Varones
1989 - 1990	97	2	73	0
1990 - 1991	93	3	62	0
1991 - 1992	96	2	47	0
1992 - 1993	94	10	54	0
1993 - 1994	103	10	41	0
1994 - 1995	114	5	57	1
1995 - 1996	109	4	70	1
Porcentaje Estimado	95%	5.0%	99.51%	0.49%

Esta situación del Trabajo Social que lo mantiene como carrera mayoritariamente femenina, se refleja ostensiblemente en los salarios que se pagan en las diferentes instituciones contratantes. Sobre el particular, Ricardo Hill apunta:

Los trabajadores sociales canadienses gozan normalmente de un salario que les permite ejercer su profesión con un sólo empleo a tiempo completo, y progresar en su carrera profesional. Este no es el caso en otros países donde se sigue considerando el trabajo social como una profesión eminentemente femenina, asignándosele sueldos de tipo complementario (Hill, 1992:28).

Es cierto que lo femenino de Trabajo Social no es el único factor que influye en su bajo salario; pero sí es uno de los más importantes; la misma situación se dio en el sector magisterial, mientras fue mayoritariamente femenino sus salarios fueron bajos y una vez que se transformó en una carrera mixta, pugnaron por una mejora salarial y la obtuvieron.

²⁵ Fuente: Informes de la Dirección de la Facultad de Trabajo Social de la U.A.N.L.

1.4. El aprendizaje y la evaluación del proceso educativo.

El enseñar Trabajo Social es todo un reto en el que los conocimientos y las experiencias son sumamente necesarias pero no suficientes. Se requiere, además, desarrollar el arte de utilizar diversos recursos personales, institucionales o del medio para lograr que individuos, grupos o comunidades puedan ayudarse a sí mismos. Mary Richmond dice al respecto que el Trabajo Social es el "arte de hacer diferentes cosas para diferentes personas y con ellas". (Hill, 1982:16).

El proceso educativo implica tanto a docentes como a los propios alumnos y en relación a estos actores se proponen aspectos que nos aproximen al mencionado proceso.

Gallardo (1976), considera al alumno como un ser racional, inteligente, capaz de pensar y de entender, que acumula conocimientos e ideas que le han sido dadas. Los conocimientos le son entregados por el profesor a través de métodos lógicos: síntesis, análisis, inducción y deducción. El aprendizaje es mecanicista, memorista y en la mayoría de las veces pasivo, por otra parte, la finalidad del aprendizaje normalmente es desconocida por el educando. Sostiene que desde la perspectiva de la educación moderna, el hombre es un ser racional, pensante, pero además, actor en un medio social dado, al cual pertenece y modifica según circunstancias. El educando no almacena conocimientos porque sí, sino que conoce para actuar. Aprender significa resolver problemas, en forma activa y consciente, sean o no vitales, para su resolución, ingenia uno o más métodos de ideas, las contrasta con otras que van emergiendo, ante lo cual, requiere pleno conocimiento de los objetivos que se persiguen.

La acción educativa requiere de la reflexión para poder superar el empirismo y el espontaneísmo que estanca el trabajo docente en todos los niveles de la enseñanza; sobre todo en educación superior por ser el ámbito en el cual los docentes son profesionales en áreas como Ingeniería, Derechos, Economía, Trabajo Social, Medicina; pero no en Pedagogía, que sería lo ideal para que aparte de saber que enseñar, supieran cómo enseñar. En Teoría de la Educación, se propone la "Práxis Educativa como la acción consciente sobre la "realidad educativa", con la finalidad de transformarla" (Celats 1989). En efecto en la carrera de Trabajo Social es muy común la "acción praxicológica" o sea la reflexión sobre la acción, que permita el avance continuo tanto en el aspecto teórico, como también en el aspecto práctico. Gráficamente esto se representa como una espiral que va remontando planos en un continuo inacabable.

En una realidad educativa los factores que la integran (educador y educando); interactúan entre sí, su práctica educativa está afectada en forma multidimensional en

lo psicológico, social, cultural, lingüístico, antropológico, e histórico. Por lo que es en sí un fenómeno complejo, que requiere de dedicación y de tiempo para poder entenderlo e influir sobre él. La realidad "docente-alumno" constituye el hecho educativo o práctica educativa, de importancia capital para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La teoría surge de la práctica, de la realización de ésta y de la reflexión que se hace sobre ella. La reflexión por sí sola, no garantiza el surgimiento de la teoría, ello depende del nivel a que se haga esta reflexión.

En educación superior, la reflexión está muy orientada a los problemas que se presentan para la enseñanza y para el aprendizaje y no en torno de los fundamentos de la acción educativa, siendo ello una de las causas por la que no ha surgido teoría a partir de la práctica.

La educación en sí trata de mantener una cultura, entendida como modo de vida o de pensamiento de un grupo social; que ha conseguido predominio sobre los demás grupos que integran la sociedad; esto no es privativo de ninguno de los niveles, se da tanto en los inferiores o primarios, como en los superiores o últimos. Por otra parte, también es sabido que todo estado-gobierno tiende a utilizar la educación como un elemento para que le sirva de sustento. A ello no escapa la educación superior, a pesar de la autonomía universitaria y a pesar de la libertad de cátedra.

En el medio educativo, lo mismo que en el medio social, la relación existente entre educador y educando es un prototipo de relación autoritaria; a semejanza de los roles que se asignan a las clases sociales dentro de la estructura y dinámica social.

La educación en cualquiera de sus niveles no puede desentenderse de la estructura productiva, ya sea en el campo o en la ciudad, ni tampoco debe ignorar las demandas de las instituciones sociales, ya sea que éstas provengan de los empresarios o de los trabajadores. Las universidades, que son las responsables de la educación superior, tienen más necesidad de conocerlas, pues su nivel de educación ya no es de tránsito, sino de término; de aquí, los alumnos pasarán a incorporarse a la vida productiva, ya sea dentro de las instituciones o en el ejercicio libre de la profesión; pero en todos los casos su obligación es responder a una necesidad social o a un servicio requerido.

En cuanto al rol del docente, se acepta de antemano que los docentes deben poseer cualidades para enseñar. Se han propuesto como roles para el docente el de orientador, asesor, informador, motivador, mediador, y facilitador. Ninguna lista de roles se podría aplicar a todos los profesores, sin considerar la situación en que se desempeñan. Lo más repetitivo es: enseñar y mantener el orden o decir quién debe hacer que, cuándo y cómo. (CELATS 1989). Es también responsabilidad del profesor lo que ha de enseñar y el cómo hacerlo. La asunción que haga cada docente sobre que conviene o no conviene hacer, es decir, las interpretaciones que haga de su rol, es lo que caracteriza su estilo de enseñanza o estilo de docencia (Kisnerman 1987).

La finalidad o la esencia del acto educativo ya no es únicamente la asimilación del contenido del aprendizaje, es decir, del contenido de la materia o asignatura, sino que la esencia del acto educativo la comparten combinadamente la forma como se produce la intervención de los sujetos que participan en ella y la relación que se establece entre ellos y el objeto del estudio en la institución. (Ander-Egg 1983). Son las intervenciones docente-alumno como formas de relaciones pedagógicas, las que producen el mayor impacto en los alumnos que las intervenciones del alumno y del docente con la materia de estudio, es decir, el contenido de lo que se aprende.

En esta interrelación cada docente determina su estilo de enseñanza, siendo este, la forma particular y regular de interactuar con sus alumnos para hacer que estos a su vez, intervengan con el objeto de aprendizaje. Esto se puede inferir si se observa toda una serie de clases del docente.

El docente alimenta su estilo de los modelos asumidos como válidos, ya que le sirven como arquetipos hacia los cuales tratará de enrumbiar su propia práctica pedagógica. Ellos son adquiridos a través de vivencias, que inconscientemente o conscientemente se van haciendo propias, progresivamente a través de la experiencia con alumnos u otros docentes que refuerzan sus propias inquietudes.

A nivel universitario se ha diseñado para cada plan curricular, un perfil del profesionista que se desea formar, el cual orienta el desarrollo del aprendizaje a nivel teórico y práctico. Se considera el saber profesional, el objeto básico del aprendizaje, esto implica que, el que ejerce la docencia sea hábil en su desempeño específico. Lo cual supone que es practicada paralelamente al ejercicio profesional, condición sin la cual la enseñanza se convierte en "librezca". En este caso, la enseñanza puede ser, eficaz como proceso, pero únicamente teórico, ya que se encuentra divorciada de la confrontación de la práctica concreta. El criterio para juzgar la eficacia en este caso, está sólo en el manejo del instrumental teórico, y ello es unilateral. Saber que enseñar no basta, hay que saber cómo hacerlo. En este nivel de enseñanza, el estudiante es una persona adulta, esto implica que ya posee una práctica social, por lo tanto su nivel de conciencia le permite contrastar lo teórico con lo práctico. De allí que su aprendizaje, conforme progresa hacia el perfil profesional, se hace más selectivo, lo que no acontece con estudiantes de otros niveles (Kisnerman 1987).

En gran medida el aprendizaje depende de la motivación, que comprende cuatro aspectos: *Involucrar al estudiante en la asignatura; mantener la participación permanente de él; construir o fortalecer su capacidad de autocrítica y no perder la motivación estudiantil.* (CELATS 1985).

Para involucrar al estudiante en la asignatura, es pertinente conocer sus intereses y relacionarlos con ella, o en su defecto discutir el programa de estudios. El hacer comprobaciones periódicas y progresivas, da al alumno la oportunidad de ver su aprovechamiento manteniendo su participación.

La rutina es lo más fácil para el maestro, pero es lo más aburrido para el alumno; de aquí que se deba romper con ella, en la medida de lo posible. Hay que buscar algo inesperado y a la vez agradable; una de las principales metas de la enseñanza es ayudar al estudiante a que comprenda que el aprendizaje es una actividad fundamental, pues aquel que logre internalizar este objetivo, no se contentará con un mal trabajo, adquirirá pericia en la evaluación de su propio rendimiento y será cada vez más exigente con su desempeño; pero para que esto suceda, el docente debe facilitar la obtención de sus objetivos, dándole distinción cuando una tarea fue realizada bien y ayudándole a identificar los criterios evaluativos, así como suministrarle apoyo socio-emocional que aliente la perseverancia cuando no se obtuvieron los resultados esperados.

La enseñanza y el aprendizaje son independientes entre sí, esto es, que se puede dar el uno sin que se de el otro; o bien se puede dar el segundo (aprendizaje), sin que se de el primero. Ello se debe a que los actores preponderantes son diferentes y consecuentemente de ellos depende el que se de este proceso.

La calidad de la interacción entre profesor y estudiante es una de las variables críticas, pero no la única, dentro de la relación educativa. La manera de como enfoca el docente sus interacciones con los alumnos forma parte del tipo de enseñanza que él práctica.

En el aula existe un desnivel de poderes entre el profesor y los estudiantes, que se manifiesta en los derechos asimétricos que posee el primero con respecto a los segundos; el docente determina e impone las reglas del intercambio y las interacciones oficiales. De allí que la situación general de clase, en función a las decisiones a tomar sean siempre o casi siempre favorables al profesor.

La facilitación del aprendizaje por parte del profesor se dinamiza por la claridad de la interacción que mantiene con el estudiante. Un aprendizaje significativo sólo es posible si el clima de la interacción no es amenazador, el cual está determinado por el valor dado al alumno en su calidad de persona, respetando la individualidad de cada uno, confiando en él, ya que su preocupación por madurar y ser mejor, es un reto en última instancia personal. El mejor crítico o evaluador del alumno, es el alumno mismo, establecer empatía con él, escucharlo, respetar sus sentimientos, sus estados de ánimo y no obligarlo a que soporte al profesor, será lo más atinado (CELATS 1985).

Estos serán entre otros, los procedimientos que produzcan óptimas ganancias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.4.1. El arte de enseñar, aprender y hacer el Trabajo Social.

Desde sus comienzos, el trabajo social se definió genéricamente como un *arte*, y en muchos aspectos y para muchos autores, lo sigue siendo, pese a la resistencia que periódicamente ello provoca en los medios profesionales y estudiantiles.

“El Trabajo Social como arte implica la adaptación creativa de los conocimientos científicos a cada situación humana, como lo realizan también la medicina, la política, el derecho o la pedagogía”. (Hill, 1992:32).

El S. S. de larga data viene siendo conceptualizado como “arte” o “arte científico”. Para el Prof. Garigue esta afirmación haría colocar al trabajo social en un campo distinto al de la metodología científica. Como bien se observa, la ausencia de precisión sobre el concepto de trabajo social, trae como consecuencia, una actitud más bien subjetiva en relación a sus fines que objetiva en relación a sus medios, cuando se hace el examen de las técnicas y de los fines del Servicio Social. (Junqueira, 1970:23).

Swithum Bowers examinó la literatura de los últimos treinta años y analizó más de treinta definiciones emitidas por asistentes sociales preocupados en precisar la naturaleza de la actividad que estaban realizando. Concluye expresando que el Servicio Social considerado genéricamente, constituye un arte, ya que con esta connotación incluye a todos los demás elementos que se han utilizado para tratar de definirlo (Hill, 1982:16).

Se ha definido el *casework* como un arte en el que se utiliza el conocimiento de la ciencia de las relaciones humanas y la posibilidad de él para éstas, a fin de movilizar las posibilidades del individuo y los recursos de la comunidad apropiados, y obtener así una mejor adaptación del cliente a su medio ambiente o a una parte de él (Biestek, 1973:3).

En algunas “artes” este carácter “hacedor” se expresa primeramente en los objetos materiales producidos o en el material formado y modelado, así por ejemplo se habla del arte de la medicina o de la educación. Un arte presupone una ciencia, pero va más allá que la ciencia. La ciencia tal como Mc Iver la concebía, se coloca aparte del mundo, buscando cambiar algo de él, agregarle algo, rehacerlo (Hill 1982).

En el arte se pone el toque personal del “artista”; no es posible que haya imitaciones, tampoco puede haber recetas, no se puede seguir un formulario y obtener un resultado aceptable. Esto es, en efecto, lo que sucede en el Trabajo Social cuando se

hace entrevista, diagnóstico o valoración, cuando se establecen compromisos, etc., por ello, el Trabajo Social entra en la categoría de arte.

Este ser arte implica que la persona tenga que hacer uso de todos sus recursos, tales como: sus conocimientos, aptitudes, actitudes; e incluso aspectos más sutiles de su personalidad como lo son sus emociones y sentimientos, en una palabra, su *creatividad*. Todo esto, se tiene que manejar ya sea cuando se enseña, se ejerce o se aprenda el Trabajo Social; cuando se es estudiante, se cuenta con el auxilio de un docente, pero una vez ya profesionalista, él depende de sus propios recursos.

¿Qué caracteriza al medio en el cual se forman los futuros trabajadores sociales?; a continuación algunas referencias sobre el particular: la escuela es un mundo cerrado con una arquitectura propia. Su arquitectura singular, sus programas intocables y su espíritu peculiar, volviendo deliberadamente la espalda a cualquier referencia de la realidad en sus hechos sociales, políticos, económicos y culturales.

El progreso tecnológico actual, demanda nuevos medios y métodos para enfrentar el proceso educativo, que los métodos activos y las técnicas audiovisuales no parecen poder satisfacer. Por ejemplo, los medios audiovisuales, como las vistas fijas, las diapositivas, el disco, la proyección cinematográfica y ahora los circuitos cerrados de televisión, son meros auxiliares en la educación que no se han regularizado ni se han hecho extensivos a los sistemas primarios, secundarios o universitarios oficiales. El sistema de educación vía satélite con carácter "interactivo", apenas se está probando.

Ante los avances de la tecnología y de las exigencias del mundo actual, los actores principales se ven obligados a modificar su papel tradicional de receptor-emisor, para convertirse ambos en agentes activos de un proceso educativo, que ya no podrá ser "enseñanza y aprendizaje", que tendrá que ser una amalgama de los dos, un "enseñaje", expresión no incluida en los textos de pedagogía, por lo menos en los más usuales. El alumno no podrá ser un ente aislado, que aprende por repetición y a un ritmo fuera de control; tendrá que formar parte de una comunidad de trabajo, en la que se supere la dicotomía "alumno-maestro", entrando en una mutua implicación en donde las responsabilidades sean compartidas, sin ignorar el papel y la función que cada uno de los actores tienen asignados.

Con el desarrollo de los medios interactivos, el saber ya no es propiedad exclusiva del docente, lo que lo obliga a modificar la relación tradicional que tenía con sus alumnos; ahora ambos serán usuarios de un mismo material y ambos podrán ser críticos.

La profesión docente se está modificando, exige más competencia técnica y conocimiento científico de los procesos de estudio y de enseñanza, en vez de sabiduría académica. "El docente requiere hacer: una función de decisión en la elección del camino y en la individualización de los programas a partir de un balance inicial, una función de entrenamiento y asistencia para favorecer la apropiación, una

función mediadora, y modificadora con miras a posibilitar una mejor integración social" (Etienne, 1975).²⁶

1.4.2. Las dimensiones de la implicación profesional.

Todos los profesionistas que trabajan con las personas, requieren implicarse con ellas: el médico se implica con su paciente, el maestro con su alumno, el sacerdote con sus feligreses, etc.; pero en la medicina, en la escuela o en la parroquia, el usuario espera que sea el otro quien le resuelva su problema o lo salve, en cambio en el Trabajo Social es una labor necesariamente compartida, o de lo contrario el éxito es casi imposible.

Anteriormente (y aún hoy en día, desgraciadamente), se trataba de definir al trabajo social como si fuera una cosa ajena al sujeto, como si existiera independientemente del sujeto. Es precisamente el abandono de las cosas en sí lo que nos lleva a este nuevo planteamiento, a esta estructuración, de las ciencias, sobre todo las humanas, dentro de las cuales inequívocamente ubicamos al trabajo social.

Seguir refiriéndose en términos de aplicación de técnicas, métodos, modelos de intervención y paradigmas de trabajo social (visión, tecnológica de la profesión), negando o minimizando la implicación personal y organizacional, constituye entonces un anacronismo respecto a la evolución epistemológica de nuestro siglo (Hill, 1997: 4).

En Trabajo Social desde siempre ha existido preocupación por el usuario, y no desde un punto de vista pasivo o contemplativo, sino con un cierto grado de involucramiento. Mary Richmond habla de la simpatía liberadora. Otros autores tratan la empatía, la autenticidad, el compromiso e incluso la "compasión". Todas estas expresiones muestran diversos grados en que el profesional requiere implicarse con quien o quienes requieren sus servicios o con quienes quieren ser preparados como futuros profesionales.

1.4.3. La evaluación del proceso educativo.

La evaluación es parte determinante de la investigación en general, en relación al proceso educativo es una acción que se requiere estar haciendo en forma continua y que es obligada al final para ratificar o rectificar el mencionado proceso. En relación a esta investigación lo analizaremos desde tres perspectivas. En la primera, relativa a

²⁶ Citado por Cornary (1975:544)

¿para que se evalúa? se anota la función de la retroalimentación, la ratificación o rectificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la definición de evaluación a nivel tentativo, el como se ha ido modificando el concepto de evaluación en el transcurso del tiempo, la diferencia entre evaluar y medir, el empleo que se le ha dado en la toma de decisiones y para determinar las transformaciones que experimentan o deben experimentar los educandos. Se incluye también en esta parte a las autoridades quienes la utilizan además de los educadores y los investigadores.

En la parte de *¿qué se evalúa?*, se hace referencia al trabajo de aprendizaje del alumno, el trabajo docente, el papel de la institución, el plan de estudios, el entorno educativo y holístico, evaluación inicial de los alumnos, evaluación profesional del docente, la calidad de la educación que se imparte.

En la última parte, *¿cómo se evalúa?*, se incluyen los medios: observación, entrevista, cuestionario, encuesta y trabajos escritos. Se mencionan además los instrumentos tales como las pruebas, los test, las escalas y las guías.

En la investigación educativa el análisis de la práctica pedagógica requiere de una acción permanente de mejoramiento que funcione como un mecanismo autorregulable, para producir correcciones susceptibles de optimizar cambios que se busca lograr en el aprendizaje.

Si bien la teoría que sustenta el planeamiento según lo propuesto por (CELATS 1989: 11) se encuentra en la actualidad plenamente desarrollada, la práctica de la evaluación no ha sufrido mayores transformaciones y aún hoy en día se sigue desarrollando bajo conceptos tradicionales que sirven para una práctica evaluativa con fines clasificatorios y sin mayor incidencia en la misma práctica pedagógica. Es más, si la enseñanza ha cambiado poco pese al conocimiento que existe hoy para hacerla más eficaz, la evaluación no ha cambiado nada o casi nada.

Según se apunta en CELATS (1989), hay investigaciones que han probado la inexistencia de diferencias significativas entre la forma como evalúa un profesional de la educación y uno que no lo es. El problema no es sencillo ya que a esto hay que añadir un viejo prejuicio docente con respecto a la evaluación, que es el considerarla como una actividad adicional a su actividad de "enseñante". En efecto, pareciera que al docente aún le cuesta asumir que su rol no es el de enseñar sino el de producir el aprendizaje, y la enseñanza es sólo un medio más para producir dicho fin. Esta percepción del sentido de la práctica pedagógica no puede ser asumida sin una concepción de evaluación y sus funciones de servir a la retroalimentación y reajuste del proceso mismo.

Siguiendo lo planteado por Kisnerman (1987), para poder comprender en su sentido más amplio el significado que tiene hoy en día la evaluación educacional es conveniente recordar la noción de formación profesional, la que es entendida como un proceso sistemático destinado a lograr transformaciones duraderas y positivas en

el comportamiento de las personas expuestas a su influencia. Dichas transformaciones corresponden a los conocimientos, destrezas y actitudes que son típicas en el desempeño de una profesión y que se traducen de manera operacional en los objetivos de las diferentes asignaturas que comprende el currículo de estudios.

Tomando como referencia a Ander-Egg (1983) y Kisnerman (1987), se formulan las siguientes interrogativas: ¿de qué manera saber, si a través del proceso de formación se están logrando o no los supuestos que podríamos considerar como necesarios para lograr la transformación profesional de los estudiantes?. ¿Cómo determinar que los estudiantes necesitan mayor exposición al proceso formador para alcanzar los desempeños que se le demandarán como profesional? ¿Cómo saber que el rendimiento alcanzado por los estudiantes en una prueba representa realmente una capacidad manifiesta y no una conducta únicamente verbal? ¿Cómo verificar que el estilo de enseñanza y los modelos metodológicos adoptados por los docentes facilitan la adquisición de los “saberes” profesionales?. Estas interrogantes y otras de la misma especie, que surgen con la preocupación de procurar una mejor formación profesional en una institución dedicada a ello, encuentran su respuesta a través de un proceso formador, a fin de que “produzca” o egrese el tipo de profesional que se ha propuesto. Suponiendo que la enseñanza y las estrategias metodológicas puestas en juego para producir el aprendizaje son positivas. Sólo se podrá estar seguro de afirmar la eficacia del esfuerzo docente sí se aportan pruebas fehacientes de dicha eficacia, para lo cual es indispensable que el proceso de la evaluación tenga rigor científico y esté fundado en técnicas e instrumentos válidos y confiables.

Podemos decir que “evaluar” es simplemente asignar valor a algo, es decir, juzgar; que es su sentido etimológico (Ander Egg, 1982). En educación normalmente quiere decir juzgar a un estudiante, al profesor, al currículo, a los materiales, a los programas educativos en su conjunto. Para Ander-Egg (1983), los profesores emiten muchos juicios en el proceso de evaluar los logros de los alumnos y una forma común es a través de la calificación o “notas” que les otorgan. A través de la calificación que se otorga a un estudiante, el profesor hace público su juicio sobre él. De hecho los docentes continuamente evalúan a sus alumnos, aunque no siempre hacen públicos sus juicios: dichos juicios les ayudan a tomar decisiones sobre su enseñanza. En realidad es difícil imaginar que la formación o la educación “ocurra” sin que se haga ningún tipo de juicio.

Según lo que apunta Martín (1997), la idea de evaluación se ha ido modificando en el transcurso del tiempo en 1942 fue Tyler el primer investigador de la evaluación por objetivos. Según este modelo la evaluación consistiría en una constante comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en los programas de las materias. Tyler contemplaba que la evaluación se extendiera al proceso del aprendizaje y al currículo, no solo a los resultados, sin embargo, en la práctica sólo se utilizó para comparar los resultados con los objetivos.

Taba (1976), citando también a Tyler menciona los pasos propuestos para la evaluación ellos son: identificación de los objetivos educacionales, determinación de las experiencias que los estudiantes deben tener para alcanzar los objetivos, conocimientos suficientes de los alumnos para proyectar las experiencias apropiadas y evaluación de la medida en la cual los alumnos están alcanzando los objetivos.

La evaluación por objetivos se mantuvo vigente hasta 1963 cuando se reaccionó contra este modelo y se propuso como alternativa una evaluación que se orientara fundamentalmente a buscar información y comunicarla a quien toma decisiones sobre la enseñanza.

En 1967 siguiendo a Martín (1997), se propuso que la evaluación tuviera como objetivo la estimación del valor de la enseñanza. En 1972 se introdujo la "evaluación iluminativa" que consiste no solo en los resultados de la enseñanza sino a ésta en su totalidad, frente a la utilización de técnicas psicométricas. Se recomienda el uso de la observación para la recogida de datos y considera también el contexto en el que tiene lugar la enseñanza como un elemento importante que debe ser objeto de evaluación.

En 1975 se propuso un modelo de evaluación pluralista, flexible e interactiva. Este modelo toma en consideración, además de los resultados, los antecedentes, el proceso, las normas y los juicios y debe estar al servicio de todos los implicados en la evaluación.

En 1979 se consideró que la evaluación es una actividad eminentemente artística, realizada por un experto, el profesor, que respeta el desarrollo natural de la enseñanza y profundiza en el conocimiento de las características de la situación específica en que se encuentra.

En 1987, siguiendo al autor antes citado se señalaron las características de la evaluación:

- La realidad social es cambiante y dinámica.
- El individuo es un agente activo que construye y da sentido a la realidad.
- El programa educativo no es un producto considerado al margen del contexto y de los sujetos que lo desarrollan.
- El evaluador ha de poseer marcos de referencia teóricos y posibilitar que la teoría surja de los propios datos.
- La metodología debe ser ecléctica y adaptada al medio educativo.

Este conjunto de aspectos generales de la evaluación, no centrados en la medición de resultados terminales, implica un proceso que se extiende a personas, funciones y contextos organizativos dando lugar a una mejora cualitativa de la educación.

La tarea de evaluar se encara siempre como un proyecto de investigación, que expresa una parte de un programa general que

define las necesidades que se desean satisfacer, las pautas que se desea verificar y las renovaciones que se desea promover. (Spencer, 1971:11).

Otro autor nos menciona que: "En la evaluación, alguien está examinando y sopesando un fenómeno (una persona, una cosa, una idea) valiéndose de algún patrón explícito o implícito" (Weiss, 1997:13)

Para Carreño (1998), la evaluación puede recaer en diferentes objetivos: el sistema educativo globalmente considerado, el personal docente, los procedimientos de enseñanza, las instituciones que la imparten, etc. En función de estos objetivos es factible enjuiciar, utilizando diversos criterios y valoraciones: la utilidad, el rendimiento, la eficiencia, la flexibilidad, la orientación, la adecuación, etc., lo cual abre casi hasta el infinito las consideraciones educativas susceptibles de ser evaluadas. La evaluación del rendimiento en el aprendizaje nos dirá hasta qué punto se está cumpliendo con los fines de la enseñanza.

Para Lafourcade (1996), desde una perspectiva burocrática, son los directores de los centros educativos quienes evalúan a los docentes en su calidad de subordinados y en relación a los alumnos, en el sentido convencional, son los docentes quienes lo evalúan. Así también se ha expresado que "la evaluación es ante todo de carácter práctico, pues tiene como meta procurar información útil y significativa a las diversas personas responsables del sistema escolar" (Heredia, 1980:115).

La evaluación y la medición se han tomado como sinónimos, la última puede definirse como un proceso para determinar el grado o la amplitud de alguna característica o propiedad asociada con un objeto o persona. Para Weiss (1997), no hay diferencia sustancial entre ambas, en las dos hay metas, existe una actividad planeada que apunta a alcanzar esas metas, se ha hecho una medición del grado en que se han alcanzado esas metas. Al evaluar también se confía en que se establezcan controles, de manera que se pueda saber si fue el programa o lo evaluado, lo que condujo a la realización de los fines, en todo caso hay que obtener información que sea cuantificable y que corresponda con propiedad al objeto de evaluación.

En el caso de la educación la medición está referida a los acontecimientos, habilidades, destrezas, intereses y actitudes como atributo a los estudiantes. Cada uno de ellos requerirá diferentes tipos de instrumentos para la medición, la cual, una vez realizada, proporcionará un dato cuantitativo que corresponde a una escala arbitraria.

Según Carreño (1998), para los profesores no hay diferencia entre evaluación y medición. Salvo raras excepciones, el profesor suele dotar a la evaluación de un propósito definido y exclusivo, que es el de constatar o probar el aprendizaje, a fin de otorgar calificaciones, que no son otra cosa que la descripción, mediante símbolos generalmente numéricos, del monto o volumen de lo aprendido. Sin embargo para la

mayoría de los maestros, evaluar es solamente hacer pruebas o aplicar exámenes, revisar los resultados y adjudicar calificaciones. Siguiendo a Carreño (1998), evaluar es enjuiciar y valorar a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente de la realidad, de modo que en el proceso de la enseñanza-aprendizaje la información aludida bien puede ser la medición o cuantificación de los datos aportados por los exámenes, siempre y cuando dé lugar a ulteriores interpretaciones o establecimiento de juicios.

La medición suele ser deseable como antecedente de la evaluación, por el mayor rango de objetividad que confiere a la información y las facilidades que reporta para su manejo, pero el peligro de quedarse en este paso sin llegar al establecimiento de valoraciones productivas es muy grande, porque al medir ya nos permite calificar y cerrar una parte del círculo. En cambio, otros pasos que no supongan cuantificación del aprendizaje, si bien nos permiten obtener operaciones evaluativas, no se prestan para adjudicar calificaciones, eliminando su empleo cuando el otorgar calificaciones es la intención original de la actividad probatoria del aprendizaje.

La evaluación desde la perspectiva del docente la indica Weiss (1997), ella constituye una actividad que permite al docente, saber cuáles aprendizajes fueron cumplidos a través del proceso formativo proyectado. Ausencias de alumnos, feriados, mayor extensión de ciertas experiencias, planeamientos ambiciosos y demás factores bien pudieron haber afectado el cumplimiento de algunos de los objetivos previstos, información que solo puede proporcionarla de modo preciso, por la evaluación que se realice acerca de las metas previstas. Sin un programa que compruebe la validez de los esfuerzos realizados la efectividad podrá quedar en el terreno de las conjeturas.

La propia responsabilidad moral de quien debe dar cuenta de su eficiencia contribuirá a que se detecte con objetividad, la o las causas que provocaron deficiencias en los rendimientos generales y específicos de una determinada unidad.

La actividad educativa es considerada por Carreño (1998), pero por otra parte de nada servirá saber el porqué de la pobreza del rendimiento sino se intenta remediar la situación. Si los objetivos son inadecuados al nivel de aprendizaje del grupo habrá que trasladarlos a otro curso. Si los contenidos son demasiado difíciles deberá procederse en el mismo sentido. Si las deficiencias son subsanables dentro de la misma situación, no habrá otra salida que volver a enseñar lo que no se ha aprendido. Si se ha descubierto que los métodos no han favorecido aprendizajes sólidos sería muy poco inteligente persistir en el uso de los mismos.

Con respecto a los adelantos que se están logrando en el proceso de la producción del aprendizaje, es preciso recordar que el propósito esencial implícito o explícito de toda práctica pedagógica es la transformación o modificación de los estudiantes, que de un estado de conciencia pasan a otro diferente como efecto de su participación en el proceso educativo. Por lo tanto, la evaluación que debe realizar el docente no

podrá pasar por alto este hecho, que es producto o efecto de una serie de interacciones entre los diferentes medios administrados por el alumno; en consecuencia la evaluación los tendrá en cuenta de alguna manera.

En relación a *¿qué se evalúa?*, podemos argumentar siguiendo a Martín (1997) que se evalúa al alumno, al profesor, a la institución educativa, a la familia y al sistema social. La evaluación cumple una función social que es la base de su existencia como práctica escolar. Certificar el saber, ha hecho que las instituciones escolares y los profesores desencadenen toda una dinámica de ritos de evaluación reiterados que acaban desembocando en una calificación final.

Las normas y valores por las que funciona el grupo escolar tienen mucho que ver con el clima de la evaluación e incide muy directamente en el desarrollo de cualquier proyecto pedagógico. La confusión llega a un punto en que los profesores no saben si evalúan por que quieren comprobar lo enseñado o enseñan porque tienen que evaluar. Para los alumnos la situación es evidente, tienen claro que la evaluación no es el diagnóstico de lo aprendido sino la razón para estudiar.

La evaluación se utiliza para conocer el progreso de los alumnos y el funcionamiento de los procesos del aprendizaje con el fin de intervenir en su mejora. Se utiliza también para detectar el punto de partida del estudiante (cuando es inicial) y establecer las necesidades de aprendizaje.

La evaluación con fines formativos se inserta en el ciclo reflexivo de la investigación-acción. Pretendiendo responder a la pregunta de *¿cómo están aprendiendo y progresando los alumnos?*. Sólo así se podrán introducir correcciones, añadir acciones alternativas y reforzar determinados aspectos.

Con el fin de determinar el estado final del alumno se hará la evaluación sumativa o final. Al evaluar hay que considerar toda la personalidad del alumno bajo un carácter globalizador y holístico.

Para Carreño (1998), se tiene que llegar a evaluar todo el sistema de enseñanza-aprendizaje, que a su vez puede adolecer de deficiencias o acusar fallas en prácticamente cualquiera de los elementos, funciones y procedimientos que lo componen. Los mejores maestros y alumnos fracasan ante un programa cuyos contenidos y objetivos estén mal planeados. Los contenidos y objetivos mejor planteados serán inalcanzables si en ellos no se consideran la situación real y las características de los estudiantes, o si se intenta una enseñanza mediante procedimientos que no coinciden con la naturaleza y estructura del aprendizaje esperado.

Los profesores más capaces fracasan también frente a alumnos cuya preparación previa, no explorada, por sus deficiencias impide la incorporación a los nuevos contenidos que el programa plantea. Especialistas y autoridades permanecen

relativamente ajenos a la realidad del salón de clase, y tanto su intervención directa como la modificación de sus proposiciones están supeditadas a la denuncia que el profesor haga de la existencia de problemas, fallas, dificultades y trastornos en el medio escolar.

Para el profesor es muy cómodo descargar la culpa del fracaso pedagógico en los alumnos, como regularmente se hace, tachándolos de impreparados, ineptos, indolentes, tontos, irresponsables, etc, pero este problema puede ser corregido a base de eficiencia y no del sistemático descargo de culpas en ellos. La evaluación sistemática y bien realizada es, entonces, el mejor aliado de los profesores en la tarea de promover el desarrollo educativo, y ella puede señalar los errores y fallas del sistema, posibilitando los cambios pertinentes en todos los estratos.

Todo docente sabe que el sistema educativo no marcha tan bien como es deseable; algunos intuyen la fuente de los problemas, pero casi ninguno señala concretamente (para lo cual es indispensable la evaluación) el origen de tales problemas y la manera de solucionarlos. Si se dieran la proporciones y llegaran a constituir mayoría los profesores que por lo menos en el ámbito de sus cursos señalan lo que está mal y cómo corregirlo, la educación tomaría un rumbo verdaderamente progresista.

Según Livas (1988), no solamente se evalúa a los estudiantes, se evalúa también: al maestro, el programa, los procedimientos de enseñanza en forma global, la institución educativa, etc. Otro autor que trata el tema "Qué se evalúa" es César M. (1974), ella afirma que se evalúa desde luego el proceso educativo en el cual participan personas, y no puede ser de otra manera, dado el carácter humano de la educación; pero la educación se realiza en instituciones, porque son el escenario social que hace posible su cumplimiento; por otra parte, la realización de la educación siempre involucra la presencia de una materia educativa, que representa el contenido cultural que se hace llegar al educando; y para cumplir con la labor educativa, es necesario un trabajo docente, por lo cual se pone en marcha el método que conduce a la formación de los educandos; en fin, el carácter técnico que ya ostenta la educación, obliga a que ésta se realice con cierta base de conocimiento empírico de quien educa, y para ello requiere de instrumentos de investigación educativa concreta, obtener esa base previa o simultánea al desarrollo del proceso educativo es responsabilidad del docente. Los campos que según esta misma autora se evalúan son: las personas, las instituciones, la materia educativa, el trabajo docente y los instrumentos de investigación educativa concreta.

Las personas se evalúan desde el punto de vista de su participación, Martín (1997), nos dice que la valoración de esta participación debe hacerse con un criterio de eficiencia, el cual ha de entenderse como la mejor y más eficaz forma de actuar en el proceso educativo, recibiendo la acción, ejecutándola, dirigiendo el trabajo, o administrándolo con el auxilio de elementos sociales específicos.

El educando se evalúa en las diversas modalidades de su realidad: biológica, psicológica, sociológica y en las diversas formas de como se manifiesta su dinámica personal: tipología corporal, aptitudes, intereses, actitudes, o en los diferentes estilos como se da su proceso vital: desarrollo, adaptabilidad, etc.

Al educador como titular de la acción educativa, se le evalúa en cualquier nivel cultural de que se trate, debe señalarse, así mismo a las diferentes personas que en una escuela, como institución educadora por excelencia, desempeñan alguna función determinada, siendo este personal escolar especial, un factor decisivo en la efectividad de la acción formativa de la escuela.

Las instituciones que ejercen la función de educar se requiere evaluarlas, porque su operatividad, al dar cumplimiento al proceso educativo, ofrecen aspectos de una eficiencia en calidad, como de un rendimiento cuantitativo, que recíprocamente deben ser comprendidos y valorados, desde el ángulo, de su mejoramiento, de su conservación, de su transformación, en cuanto a los productos educativos que arrojan, y esto, en cabal armonía con otras manifestaciones de la compleja actividad social. Las instituciones más características son: la escuela, la familia, el Estado y aún la sociedad dentro de la cual están inmersas.

La materia educativa es considerada por autores como Weiss (1997) y Lafourcade (1996), ella se evalúa, desde el punto de vista de su significatividad, se le evalúa por lo que representa al ser poseída por el educando, o al ser un medio para que éste se forme; la misma materia puede evaluarse con diferentes criterios, siendo el pedagógico el de su proyección en la integración personal de quien se forma. Interesa evaluar la finalidad general que persigue, su obligación en el plan de estudios, su programación, su calendarización, lo que se considera como la jornada escolar, etc.

El trabajo docente representa uno de los hechos de mayor importancia, dado que constituye la labor humana que se realiza técnicamente con la mira de formar en la cultura al elemento humano constituido por el educando. El criterio será de efectividad, porque comprende precisamente toda la labor metódica que incluye el proceso mismo, los auxiliares, la participación activa de maestros y alumnos, y hasta elementos psíquicos de diversa índole; todo ello, equivale a aspectos de efectividad, que dan como consecuencia un rendimiento satisfactorio o deficiente, por lo que, asignarle un valor, o reconocer su auténtica significación, es tanto como admitir que, en principio, el trabajo docente es el instrumento educativo por excelencia.

En el trabajo docente se evalúa al personal que tiene esta categoría; también debe ser objeto de una evaluación, la diversidad de elementos materiales que participan en el proceso, desde el edificio escolar, hasta los salarios, pues la educación no puede realizarse al margen de todos estos hechos. En este mismo renglón interesa también evaluar: las actividades escolares, la motivación pedagógica, los medios didácticos, los auxiliares didácticos, el rendimiento concreto del proceso educativo, ya que tal

proceso se propone el cumplimiento de un objeto, y el grado y la calidad como éste se alcance, representan la eficiencia del proceso, y los efectos que produzca en los educandos, quienes manifiestan, en su persona, las consecuencias de tales rendimientos.

En los instrumentos de investigación educativa Carreño (1982), nos dice que dependen de lo adecuado que sean, por lo que se destaca un campo más de evaluación. Interesa su aplicabilidad, porque en ella se sintetizan todos los atributos relativos a la operatividad, a la graduación, y a la capacidad de servir efectivamente como medios en la indagación de una realidad determinada.

Estos instrumentos son muy variados, pues se usan en todos los campos de la investigación, y por lo tanto, ofrecen muy diversas formas de estructura, de funcionamiento y de empleo. Algunos de los que se pueden mencionar son los biotécnicos o destinados a la investigación de los hechos corporales, en su estructura y en su funcionamiento; los psicotécnicos, que se usan en la investigación de hechos psíquicos, tanto de naturaleza cuantitativa como cualitativa; los sociotécnicos, que se emplean en la investigación de hechos sociales, relativos, tanto a la influencia que recibe el sujeto, como a la participación de este dentro del grupo.

Con base en la teoría de sistemas Jiménez (1988), apunta qué se puede evaluar: de entrada, al alumno, al maestro, los datos de realimentación, los objetivos específicos, las bases curriculares, los medios tecnológicos, los sistemas de evaluación. En el proceso: las condiciones del aprendizaje, la secuencia instruccional, las conductas mensurables del alumno, las pruebas, los resultados de evaluación, los instrumentos de recuperación. De salida: al alumno con conducta modificada de acuerdo con objetivos específicos prefijados.

En relación a *¿cómo evaluar?* podemos afirmar que es una operación compleja, de manera similar al proceso educativo al cual se enfoca, es también variada porque son múltiples los aspectos que pueden ser evaluados, es cierto que lo que más se evalúa es el aprendizaje logrado por el alumno o el procedimiento de enseñanza seguido por el docente; pero es también importante el plan curricular, el cuerpo administrativo, el ámbito en el que se desarrolla el trabajo, los auxiliares didácticos, etc. No sería factible agotar el tema, ni es la pretensión. A continuación se verán algunos autores que han tratado el tema, señalando la inclinación o directriz que ellos siguen en relación con el problema del aprendizaje.

Una de las técnicas más usadas en el trabajo de evaluar es la observación, sobre el particular Lafourcade (1996), presenta algunas propuestas que consideramos significativas. Él nos dice que la evidencia de logros a través de formas visibles de comportamiento o de productos elaborados; la existencia de ciertas condiciones psicológicas básicas, en los miembros de una institución, para tratar de alcanzar con éxito algunas metas en particular, constituyen posibles ámbitos en donde la información que se requiere puede ser obtenida a través de informaciones

sistemáticas o informales. La observación puede proveer información más confiable, en especial en aquellos casos en los que, por la naturaleza de lo que se le solicita al sujeto, éste disminuye la veracidad de sus respuestas y aumenta la proporción de las que se estiman socialmente aceptables, o en aquellos otros en donde lo que debe contestar incluye recuerdos de hechos o de frecuencias de acciones, por lo general difíciles de recordar. En tales casos un proceso de observación cuidadosamente llevado, proveerá datos más exactos y confiables.

Una de las desventajas más notables en las técnicas de observación suele ser la incidencia del observador en la situación cuyo análisis se procura a través de las mismas. La introducción de una persona no familiar en el contexto de una clase en la cual va tomando notas en un cuaderno en relación a lo que va ocurriendo, puede modificar algunos aspectos de lo que es habitual en el sistema de interacción de las mismas.

Se estima que la observación es de utilidad cuando procura verificar entre otras cosas: el grado de dominio que poseen los docentes en habilidades profesionales consideradas críticas para la consecución de metas, los estados de logros de algunos objetivos curriculares, si las acciones que los alumnos deben ejecutar para el logro de determinados propósitos se lleva a cabo de acuerdo con las pautas establecidas, si el comportamiento de los docentes en trabajo de grupo se ajusta a criterios que garanticen una mayor productividad en su labor.

Otra modalidad empleada en el registro de datos logrados a medida que las acciones se evidencian, se apoya en una previa codificación de conductas preseleccionadas. Los observadores deben memorizar tales códigos. El procedimiento se emplea básicamente cuando es necesario registrar la secuencia en que se dan una serie de comportamientos en un complejo interaccional de una sesión de clase.

Cuando la naturaleza del propósito que motivó esta técnica es obtener una impresión general de lo ocurrido durante una sesión de clase o una reunión de grupo de miembros de la institución, por ejemplo, en algunos aspectos seleccionados específicamente, se suele emplear un tipo de instrumento cuyas preguntas orientadoras de lo que se desea registrar, son satisfechas una vez concluido el lapso de observación.

Variedad de hechos suelen ocurrir, dentro de un ámbito institucional, muchos de los cuales pueden ser evidencias de desajustes o señales de algún tipo de déficit. Su registro en el momento en que se producen y la adjudicación de posibles soluciones, será de inestimable valor para los responsables del proceso educativo.

Para Martín (1997), la observación es un medio privilegiado de recogida de información y priorizado por los nuevos diseños curriculares, la observación diaria, sistemática y científica es un instrumento de primer orden; es importante para evaluar los contenidos conceptuales y actitudinales de los estudiantes. Para cada cuestión a

observar se puede establecer una guía sencilla que facilite el seguimiento de aquello que merece nuestra atención. Estas guías pueden ir desde las más sofisticadas y estructuradas que se quiera, hasta una simple relación de las cuestiones más importantes.

“La observación es un proceder con sentido cualitativo” (César, 1974:123). Consiste en la apreciación directa que se hace de la realidad, sea estable de las cosas, o cambiante de los sujetos, el observador, antes de asignarle su valor, sus consecuencias y su relación, debe señalar sus características inmediatas.

En la observación suelen reconocerse dos factores de deficiencia, por la propia naturaleza del proceder; desde luego, el hecho de que es la participación del observador, la base el conocimiento; y también, la circunstancia de que lo apreciado tiene un sentido de cualidad, que no puede someterse a cotejos ni a grados, sino únicamente a juicios apreciativos, sin embargo estas limitaciones no deben significar obstáculos en las tareas evaluativas, primero porque la observación es un procedimiento entre varios, y después, porque dicho proceder puede ajustarse a determinadas normas, que lo hagan eficiente en sus resultados. La utilidad que reporta el proceder observativo para la evaluación consiste en que su rendimiento significa un reflejo fiel de la realidad, un contacto con ella, para inferir lo que en efecto se tiene. La aparente subjetividad de la observación debe superarse, en pos de un resultado confiable, cualquiera que sea la materia a que se refiera.

En la evaluación de la práctica pedagógica, el CELATS (1989) propone como técnicas: la observación, la entrevista y los cuestionarios principalmente. La observación es una técnica que consiste básicamente en describir los comportamientos, destrezas, actitudes, etc. del estudiante utilizando la percepción visual. Es la más usada sobre todo en aquellos aprendizajes referidos a desempeños motores y actitudes, por la naturaleza misma de ese tipo de aprendizaje. La observación puede ser de dos tipos: libre y planificada. La primera tiene lugar cuando espontáneamente se produce la situación. Se hace generalmente sobre comportamientos referentes a actitudes que posibilitan obtener información en situaciones diversas y no necesariamente evaluativas.

Algunos aspectos que se pueden observar son: el comportamiento del maestro, las interacciones en el salón de clase, el comportamiento del estudiante o una mezcla de los tres aspectos. En relación al maestro: si acepta los sentimientos de los alumnos, si los elogia y alienta, si emplea sus ideas, si acepta preguntas o las favorece, si da conferencias, si da instrucciones, si critica o justifica su autoridad. En relación al estudiante: si responde a las preguntas del maestro, inicia una intervención, se concentra, se muestra distraído, aprovecha el tiempo, etc.

Las reglas que debe reunir la observación son: objetividad, reflejando necesariamente las características propias de la situación observada en la forma más fidedigna a los hechos, debe ser variada para obtener las respuestas más estables y

constantes, debe determinar la situación general en la que se actúa para así apreciar las causas explícitas y establecer las conexiones objetivas a que haya lugar, debe tomar nota de la conducta de las personas con las que interactúa el sujeto en la situación observada, debe evitarse la formulación de juicios valorativos al describir los comportamientos, en caso de requerirse este tipo de juicios se haría en un momento posterior.

Otro de los procedimientos que se emplea con fines evaluativos es la entrevista. Este procedimiento es uno de los más usados tanto en investigación como en evaluación (Ander Egg, 1975). En cualquiera de sus modalidades la entrevista tiene de común el que una persona (encuestador), solicita información a otra (informante), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone pues, la existencia de dos personas y la posibilidad de intervención verbal. Existen diferentes formas de entrevista, según el propósito profesional que se busca con su utilización; estructurada, no estructurada, focalizada, clínica, etc. Cada una de ellas tiene su especificación para poderse realizar.

Sobre la entrevista como técnica de evaluación en CELATS, (1989) se apunta que es otro de los procedimientos que emplean los docentes para recoger información con fines evaluativos de acuerdo a diversos propósitos. Las entrevistas son de dos tipos: estructuradas y no estructuradas. Las segundas son las que se realizan sin un plan previo y son espontáneas y en esta medida son útiles porque eliminan las inhibiciones del entrevistado o los entrevistados, ya que pueden hacerse en forma individual o grupal requiriendo siempre el control de la situación. La entrevista estructurada requiere que el entrevistador posea entrenamiento y la habilidad necesaria para conducirla. La entrevista estructurada es la que más se usa por las ventajas que tiene frente a la no estructurada. En todos los casos deberá: seleccionar el tema motivo de la entrevista, definir los objetivos estructurando el conjunto de preguntas a hacer, mantener el control evitando que el entrevistado se salga de los objetivos. En relación a las preguntas se recomienda: considerar la comunicación emocional positiva, preguntar en forma clara y breve en un lenguaje asequible, no inducir la respuesta.

Las entrevistas también se clasifican de acuerdo a otros criterios, de allí que se hable de entrevistas focalizadas, simultáneas, sucesivas, etc. Según Kadushin (1974), la entrevista en su definición más simple, es una conversación con un propósito deliberado, mutuamente esperado por los participantes. En muchos aspectos una entrevista se asemeja a una conversación. Ambas comprenden comunicación verbal y no verbal entre personas y durante su transcurso se intercambian ideas, actitudes y sentimientos. Ambas son, por lo general, interacciones cara a cara. Igual que en la conversación, en la entrevista los participantes influyen recíprocamente uno en otro.

La característica fundamental que distingue a la entrevista de la conversación estriba en que en aquella la interacción se proyecta para alcanzar un propósito seleccionado de manera consciente, el cual en alguna medida interesa a ambos, su contenido

procura tener unidad, progresión y continuidad temática. El entrevistador tiene la responsabilidad de conducir el proceso realizando las tareas requeridas para que la entrevista progrese hacia su objetivo. Tiene una estructura formal, un reparto de papeles claramente definido y un conjunto de normas que regulan el proceso de la interacción.

Otro procedimiento para recoger información es el cuestionario que representa una situación estructurada que demanda una respuesta verbal o gráfica del interrogado. Según Ander-Egg (1982), tanto la técnica de entrevista como la de cuestionario, son procedimientos a los que suele designarse con la denominación de "métodos de encuesta". Aunque gran parte de lo que se propone para uno se propone también para el otro, existen sin embargo algunas diferencias. En la entrevista, las respuestas son formuladas verbalmente y se necesita del entrevistador; en el cuestionario, las respuestas son formuladas por escrito y no se requiere de la presencia del entrevistador. El cuestionario generalmente tiene un instructivo y está destinado a que lo llene la persona interrogada sin que requiera necesariamente la presencia del interrogador.

César (1974), en relación al cuestionario afirma que es un medio para recabar información precisa acerca de una modalidad específica de la realidad, ya se trate de personas, en cuyo caso ellas mismas contestan las cuestiones, ya se trate de cosas, y entonces las personas que las usan o que son afectadas por ellas, son las que responden a sus preguntas.

En la evaluación educativa, el empleo de cuestionarios representa la posibilidad de contar con información complementaria acerca de los hechos que se evalúan, informaciones que habrán de permitir, después, formular acertados juicios de valor, que representen un criterio acerca de la realidad. El valor informativo de los cuestionarios no es mejor el que contiene muchas preguntas, sino el que pregunta cosas más importantes. No debe perderse de vista que el cuestionario es solo uno de los medios para obtención de informaciones.

Para el CELATS (1989), los cuestionarios pueden clasificarse en: orales, gráficos y de desempeño. Con respecto a su administración, pueden ser: individuales y colectivos. Con respecto a su validez y confiabilidad pueden ser pruebas estandarizadas y no estandarizadas. Se habla también de test y pruebas, los test son generalmente contruidos por psicólogos y las pruebas por docentes. Existen además de las técnicas, los instrumentos de evaluación como: las pruebas basadas en objetivos, las escalas de actitudes y opiniones, los test de habilidades específicas, las guías de observación, etc. Estas últimas son técnicas de registro del comportamiento con fines de evaluación del rendimiento. El análisis y desarrollo de una técnica concreta de observación durante el desarrollo de las actividades educativas es de vital importancia cuando en la formación profesional se tiene que observar el desempeño aplicado a lo que se conoce como la "práctica profesional".

A manera de conclusión para este capítulo podemos mencionar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen la teoría, la metodología y las técnicas propias para la formación de los futuros licenciados en Trabajo Social.

En esta parte se han estudiado los antecedentes de la profesión, como lo son la beneficencia, la asistencia y luego al propio Trabajo Social. El análisis de lo acontecido nos lleva a concluir que en alguna medida los hechos sociales están encadenados, así vemos que la llamada Revolución Industrial produjo la creciente urbanización, que provocó problemas como: falta de vivienda, desempleo, enfermedad, falta de capacitación. Se puede concluir también que la connotación que se daba a la solución de la problemática en los países de ascendencia protestante, no era la misma que se daba en los países de ascendencia católica, en los primeros se pretendía el ajuste al medio existente, sobre todo sin estorbar el desarrollo económico, en los segundos lo que importaba era resolver el problema urgente, creando involuntariamente una situación de dependencia.

En relación al Trabajo Social en México se concluye que es el Estado el responsable del bienestar social para lo cual ha establecido las Políticas Sociales que implementan las instituciones de bienestar social (Instituto Mexicano del Seguro Social, Secretaría de Salubridad y Asistencia, entre otros), convirtiéndolas en programas concretos y es en estos programas en donde laboran los Trabajadores Sociales. Esta situación tradicional está siendo impactada por el modelo económico "neoliberal".

El Trabajo Social en Nuevo León fue analizado desde la perspectiva de la formación académica. Conforme a ello se puede decir que se divide en nivel técnico y nivel de licenciatura, en el nivel técnico tanto la formación teórica como la práctica se inclinan marcadamente al campo de la salud. En el nivel de licenciatura la formación teórico-práctica, va cambiando en razón del plan de estudios vigente: En el primero, se introducen materias sobre Sociología, Psicología, Antropología e Investigación principalmente, en relación a la práctica se introducen campos como el escolar, industrial, familiar entre otros. En el segundo, se aumentan las materias de Sociología, de Psicología, Pedagogía, Administración, se agrega Estadística, Economía, Idiomas (inglés o francés), Relaciones Humanas, Estudio de las Políticas Sociales, Estudio de la Planeación Social, en relación a la práctica lo más significativo fue que aumento un año. En el tercer plan lo más característico fue que tanto lo teórico como lo práctico persiguen como objetivo el desarrollo de los pobladores de las comunidades en las que se intervenga. En el cuarto plan de estudios las teorías se programan en forma seguida (I, II, III...), las prácticas se hacían con fundamento en el Método Básico de Angélica Gallardo C. (1976), rigiéndose además por convenios sobre todo en instituciones. En el quinto plan (1993) se introduce la teoría de sistemas y el método "Generalista", se conservan los convenios y se deja 6º Semestre para sistematizar las prácticas de comunidad y noveno para trabajos de investigación.

El Trabajo Social tal y como lo afirman Richmond (1977), Bowers²⁷ y algunos otros autores es un "arte", en el sentido de que requiere de la creatividad para "hacer diversas cosas con diferentes personas", pero no solamente es eso, también es una profesión que ha desarrollado teorías y métodos de intervención, por lo que en medios universitarios sería limitado dejarlo sólo en calidad de "arte".

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra en forma muy reiterativa el binomio emisor-receptor, antiguo modelo que limita la interacción entre los actores principales (docente, alumno), interacción que hay que reforzar en el trabajo cotidiano, utilizando los métodos activos, la tecnología educativa, entrando en una mutua implicación en donde las responsabilidades sean compartidas, sin ignorar el papel que corresponde a cada actor. Los medios electrónicos han modificado la forma de tener acceso al saber, ahora es de hecho, patrimonio de los que enseñan o de los que aprenden y esta realidad incipiente todavía por ahora, obliga a una mutua participación que sea crítica y que sea responsable. Remarcando la cuestión del involucramiento el cual desde sus inicios se ha reconocido en Trabajo Social cuando Richmond habla de la "simpatía liberadora", o Biestek trata la individuación, aceptación o el no enjuiciamiento, otros autores señalan como indispensables la autenticidad y el compromiso, en todos estos casos se trata de un doble involucramiento que en todos los casos partirá del trabajador social (docente o profesionalista) y seguirá con el usuario (alumno o poblador).

La evaluación es un mecanismo regulador del aprendizaje que permite retroalimentar o reajustar el proceso educativo. Permite saber también si lo que se enseña es aprendido y no sólo verbalizado y si lo que se aprende es lo que se requiere en el ejercicio profesional. Con la evaluación podemos seguir el proceso de la educación paso a paso, utilizarla como base para tomar decisiones en relación a la enseñanza o en relación al proceso evaluado, nos permite saber también la importancia que tiene el contexto en el cual se desarrolla la educación. Podemos concluir también que hay diferencias entre evaluación y medición y que una vez obtenida la información que la evaluación nos proporcione, hay que utilizarla tomando las decisiones pertinentes.

- Son objeto de evaluación el alumno para saber si está aprendiendo, si lo está haciendo en la medida esperada, si es capaz de operacionalizarlo; al docente para saber si domina el contenido, o el procedimiento, si conoce el contexto. Aparte de los actores principales son también objeto de evaluación el programa, el plan de materias, la institución educativa, la realidad social, la política y la económica, todo desde una perspectiva global y holística.
- En cómo se evalúa en primer lugar está la técnica de observación que es una de las más utilizadas, luego están la entrevista, el cuestionario y la encuesta que es una modalidad del cuestionario, asimismo, existen otros medios como lo son los registros. Por otra parte se tienen los instrumentos; pruebas, test, escalas, guías.

²⁷ Citado por Hill (1992:31)

etc.; algunos de los cuales se han estandarizado con base en procedimientos psicológicos.

En resumen se evalúa para formular juicios que a su vez sirvan para tomar decisiones, determinar el grado en que se consiguieron los objetivos, retroalimentar las acciones que lo ameriten, mejorar la práctica pedagógica, aprender de la propia experiencia, superar progresivamente errores en la práctica pedagógica, no quedarse sólo en la medición.

En el *¿qué se evalúa?* destacan la enseñanza, el aprendizaje, el papel del maestro, el del alumno y se señala que no debe perderse de vista: el plan curricular, el ámbito educativo, el cuerpo administrativo, el entorno social, la realidad económica entre otros aspectos.

Respecto a *¿cómo se evalúa?* se tienen en primer lugar las técnicas de observación, entrevista y los cuestionarios o encuestas. Se tienen además instrumentos como las pruebas, las escalas, los test, las guías, etc. Todo lo anterior pone de manifiesto la importancia que tiene *la evaluación* en la investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo que precede constituye una base teórica a través de la cual trataremos de abordar el objetivo principal de esta investigación y que refiere a el cómo se enseña y como se aprende trabajo social en la FACTS, analizando el trabajo realizado por los docentes y los alumnos. Asimismo esta base teórica permitirá indagar cuales son las técnicas de enseñanza, los objetivos que se persiguen al impartir clase, que formas de evaluación se emplean, los procedimientos utilizados en relación a los alumnos de bajo aprovechamiento. Por otra parte, también servirá para conocer las formas de participación en clase, el uso que hacen los estudiantes de la Biblioteca, la importancia que dan a las calificaciones, y la preparación con anterioridad de los temas a tratar. De la misma manera, tendrá utilidad en el examen de las técnicas empleadas en los talleres por docentes y alumnos, si el lenguaje utilizado entre ellos tiene el mismo significado, y si existe interrelación académica fuera del aula. En las siguientes páginas abordaremos la metodología que utilizamos para realizar esta investigación.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

En este capítulo se describe la metodología utilizada para esta investigación. Por principio es necesario mencionar que ésta fue realizada en dos periodos diferentes. El primero durante 1988-1989 y el segundo en 1998. Esta situación tiene una explicación. Por una parte, debido a las condiciones particulares en que se inició mi programa de maestría, en donde no había una continuidad para tomar cursos y realizar la investigación; y por otra, dado que la carga académica y administrativa bajo mi responsabilidad, no permitieron concluir este trabajo en un tiempo breve. Podemos agregar que en esa época los maestros que laborábamos en esta Universidad no teníamos apoyos para la ejecución de una investigación de tesis. En esta situación, la investigación fue realizada parcialmente durante el primer periodo. En éste, se avanzó en el trabajo documental, se aplicaron las técnicas de la observación en el terreno y entrevistas exploratorias a docentes y alumnos, que sirvieron como base para la construcción de un cuestionario que fue aplicado en una encuesta. Tiempo después y ante la situación de un desfase de la información, se tomó la decisión de realizar nuevamente la encuesta para verificar la confiabilidad de los datos obtenidos en el primer periodo. Indudablemente esta situación es muy peculiar, sin embargo permitió comprobar la pertinencia del enfoque adoptado en la primera ocasión. La encuesta fue el resultado del abordaje a docentes y alumnos y de la observación en terreno, por lo que es pertinente aclarar que en 1998 nada más este instrumento se manejó.

Es importante mencionar que para la realización de la primera fase de la investigación, tuve el auxilio de dos alumnas del último semestre de la licenciatura que colaboraron en la observación, en las entrevistas a estudiantes y en la aplicación de cuestionarios. Estas alumnas participaron en su calidad de prestatarias de servicio social. Para la ejecución de sus tareas fueron capacitados durante tres semanas, con la finalidad de que entendieran el significado de la investigación y la manera de proceder en el levantamiento de la información. En las páginas que siguen describiremos con más detalle las características de la metodología adoptada.

2.1. Delimitación del lugar de investigación

El contexto institucional donde se realizó la investigación fue la FACTS. Durante el primer período (1988-1989), se contaba con 330 alumnos repartidos en 5 semestres, los cuales a su vez se dividían en 5 grupos, dando un promedio de 14 alumnos por grupo; siendo más numerosos en los primeros semestres y menos en los últimos. Por su parte, la planta docente comprendía 45 maestros cuya formación profesional fue especificada en el cuadro No. 4.

El plan curricular constaba de 9 semestres²⁸ y en el mismo se establecía que los ejes articuladores de la formación profesional lo constituían la teoría y la práctica. La práctica a su vez se hacía en comunidad durante los seis primeros semestres, y en instituciones en el séptimo octavo y en el noveno.

Durante el segundo período (1998), la población estudiantil se componía de 329 alumnos y los docentes continuaban siendo 45. El plan de estudios seguía siendo de 9 semestres y se mantenía el mismo tipo de práctica que en 1989.

Las razones que motivaron la elección de esta institución para realizar este trabajo, refieren la facilidad para obtener la información, debido por una parte, al apoyo de las autoridades internas, y por otra al hecho de conocer ampliamente los programas académicos dada mi calidad de maestro en esta institución.

2.2. Instrumentos de observación.

En el abordaje a docentes y alumnos se utilizó lo que se conoce, en ciencias sociales, como *observación participante* (Mayer y Ouellet, 1991). Esta técnica de la investigación cualitativa, consiste esencialmente en mezclarse en la vida de un grupo que se quiere observar, esforzándose por comprender desde el interior, las actividades y los comportamientos que se juzgan significativos para la investigación. Para el autor no importan las modalidades, la observación participante reposa sobre un proceso sistemático, sobre un plan de investigación previamente elaborado con el fin de respetar los objetivos de la misma.

En la observación participante se colectan datos de una situación social particular apoyándose en diversas técnicas, es más un acercamiento que un método propiamente dicho, asimismo otros métodos pueden ser empleados. Así el investigador aprovechará su presencia sobre el terreno para realizar investigaciones de naturaleza más profunda. La observación participante, permite también pasar de una visión exterior a un análisis por el interior de la vivencia de los participantes. Hay

²⁸ El número de semestres y los campos de prácticas, siguen sin cambios en el presente.

que notar que las investigaciones basadas sobre dicha observación, han sido más descriptivas que analíticas y más cualitativas que cuantitativas.

La definición que los autores citados proponen para este tipo de observación dice a la letra: "Es un método de investigación cualitativa por la cual el investigador recoge los datos de naturaleza sobre todo descriptiva al participar en la vida cotidiana del grupo, de la organización o de la persona que él estudia" (Mayer y Ouellet, 1991).

La observación participante es siempre, lo queramos o no, un filtro de la realidad, permitiendo ver lo que existe. Además la participación del investigador sobre el terreno, ya sea ella más o menos acentuada, no es nunca neutra: es una verdadera intervención en el campo social e interpersonal. Se inscribe en lo cotidiano de los individuos y de los grupos, se aplica a las personas y a los grupos implicados en su ambiente natural, a los actos y eventos tales como ocurren "normalmente" en el medio cotidiano.

En lo que respecta a nuestro trabajo, en el abordaje a docentes y a alumnos, se hizo observación en el terreno, que conforme a lo que señalan Mayer y Ouellet (1991), se aproximaría a una observación abierta o anónima. Cuando el investigador se integra completamente a la comunidad o institución que está investigando, sin revelar su identidad "real" de investigador interesado en los procesos sociales del grupo que estudia, sus observaciones son entonces el resultado de su participación. Este funcionamiento puede ser necesario debido al tipo mismo del grupo que se estudia. En ciertas ocasiones, se estima que es mejor no identificarse, con el fin de poder verdaderamente estudiar la realidad. Si el investigador declara de entrada que hace una investigación, el peligro es que sabiendo que hace una investigación sobre el grupo, cada uno de los miembros tenderá a mostrarse a él con su mejor cara, decirle lo que él cree que quiere escuchar, o guardar el comportamiento que se considera como el esperado; entonces la investigación pierde su sentido, ya que ella debe permitir desenredar un poco el discurso "oficial" de las prácticas reales. Respecto a esto, Deslauriers²⁹ recuerda que para conocer realmente una situación, vale más la pena guardar el anonimato. En el caso de este trabajo los auxiliares de investigación se mantuvieron en el anonimato para efectuar esta técnica

Tal y como se informó anteriormente, para hacer la observación se solicitó la colaboración de dos alumnas de noveno semestre; que en ese momento estaban haciendo servicio social a nuestro cargo. Ellas fueron capacitadas, primero, informándoles de manera general sobre la investigación que se estaba realizando, y después, sobre su responsabilidad de registrar de la manera más objetiva posible, todo lo que sucedía en el aula desde que entraba el maestro a clase y hasta que abandonara el salón. El procedimiento que se siguió fue:

Que el registro se hiciera después de la clase elegida para no distraer ni alterar la dinámica de la clase, que no se dejaran pasar más de 24 horas para evitar que

²⁹ Citado por Mayer y Ouellet (1991) Traducción libre de Hill.

algunos aspectos pudieran olvidarse, que lo hicieran las dos alumnas en colaboración de manera que pudieran aclarar o completar funciones, que solamente se hiciera un registro por clase pero incluyendo todas las clases del semestre y que se tomara muy en cuenta que lo central de los registros sería lo sucedido en el salón de clase, independientemente de que los protagonistas fueran los alumnos o el maestro. La anterior observación solamente se hizo en 1989 y con un grupo de noveno semestre.

En relación a *la técnica de la entrevista exploratoria*, es necesario mencionar que en esta investigación se aplicó tanto a docentes como a estudiantes. En este último grupo las auxiliares fueron las encargadas de realizarlas.

El abordaje a docentes no tuvo un esquema de entrevista ni tampoco ninguna guía; se motivaba al docente para que expresara libremente la forma de hacer su trabajo en el aula, manifestándole que la investigación era anónima y que el interés primordial era conocer la manera en que se desarrolla el trabajo de enseñanza y de aprendizaje, buscando mejorar en lo posible el trabajo educativo. La cantidad de docentes seleccionados para ser abordados fue del 20% y fue hecha al azar. Los docentes en total eran 45.

El abordaje a los alumnos se realizó también sin ninguna guía; se determinó aplicarlo al 10% de los mismos, siendo el único requisito que aceptaran la entrevista, al estar de acuerdo se les explicaba brevemente en que consistía la investigación; luego se les instaba a que narraran lo que ellos recordaban sobre lo que sucedía en el aula, al estar el maestro impartiendo su clase. Los alumnos en total eran 330.

Tomando como base lo obtenido en las entrevistas exploratorias se procedió a elaborar un cuestionario para maestros y otro para alumnos, después de someterse a una prueba piloto de un número reducido de alumnos y maestros, se reestructuraron algunas preguntas y se reformularon otras con la finalidad de mejorarlo³⁰.

En *la encuesta* realizada, inicialmente se decidió aplicar este cuestionario a toda la población de maestros y alumnos, que fueron nuestras unidades de análisis. En el caso de los maestros se determinó hacer la aplicación en su tiempo libre, lo cual propició que a nueve de ellos no se les pudiera contactar, por lo que finalmente se aplicó a una muestra no probabilística del 80%. El total de maestros encuestados fueron 36, de un universo de 45.

Para la aplicación del cuestionario a los alumnos fueron elegidas las horas de clase "Teoría del Trabajo Social". En este caso también presentaron dificultades de asistencia por lo que finalmente se encuestó a una muestra no probabilística de 84%. Es decir 277 alumnos de un total de 330.

³⁰ Véase un ejemplar de éste en los anexos.

El cuestionario aplicado a los maestros se inicia con un instructivo para indicar cómo se debe contestar. El cuestionario contiene preguntas referidas a: técnicas que se utilizan; objetivos que se persiguen en clase; procedimientos que se siguen para lograr mayor comprensión de la clase; formas de evaluación más utilizadas; indagación de cómo se da la participación del alumno; el contenido de la comunicación que el maestro tiene con sus alumnos; y las técnicas de exposición de clase utilizadas en los talleres.

Lo anterior se encuentra en las 12 primeras preguntas. A partir de la pregunta 13 y hasta la 37 que fueron cerradas, se utilizó para la codificación una escala de 5 casillas, en donde la más alta se refiere al *"sí siempre"* (S) y la más baja es *"no nunca"* (N). Las 3 intermedias son: *"casi siempre"* (C.S.), *"algunas veces"* (A.V.) y *"casi nunca"* (C.N.).

Los contenidos generales que están referidos a estas preguntas son:

- Si el maestro presenta los programas de las materias que imparte.
- Su puntualidad.
- El desarrollo de trabajo para preparar su clase.
- Si los contenidos de la materia están al día.
- Si el lenguaje utilizado es comprendido por el alumno.
- Si promueve el trabajo personal de cada uno de los alumnos así como su comprensión.
- Si hay objetivos concretos para la materia que se imparte.
- Si hay un trabajo adicional para que el alumno que obtiene bajas calificaciones pueda recuperarse.
- Si se convive con el alumnado en tiempo extra-aula.
- Qué es lo que interesa al alumno entre conocimientos y calificaciones y, por último;
- Si se motiva al alumno para que previamente prepare la clase.

En el cuestionario para los alumnos se aplicaron todas las preguntas que se hicieron a los maestros, de manera que no importara la opinión de sí mismos del maestro o el alumno, ya que la respuesta significativa era la que el alumno daba del maestro y, cuando se trataba del alumno, era la que el maestro daba de él.

Los resultados de la encuesta fueron codificados y posteriormente capturados para su tratamiento estadístico en el sistema informatizado del SPSS.

Para el segundo período de esta investigación durante el semestre febrero-junio de 1998, se aplicó el mismo cuestionario a setenta de un total de 329 alumnos, procurando que por lo menos figurara un grupo de cada uno de los semestres programados: segundos, cuartos, sextos, octavos y a 23 maestros de un total de 45. El procedimiento para capturar y procesar la información obtenida fue similar al utilizado en la primera fase. Los resultados se registraron en los mismos cuadros que se tenían ya elaborados, identificando las fechas correspondientes.

Con la finalidad de que no exista confusión en tipo de instrumentos y la población contactada tanto en 1989 como en 1998, reiteramos que solamente la encuesta se manejó en los dos años, la cantidad total de alumnos fue de 347 de una población total de 659. La cantidad total de maestros fue de 59 de una población total de 90. Las cantidades anteriores corresponden a la suma existente en las dos fechas.

Resumiendo los puntos tratados con anterioridad en relación a la metodología podemos afirmar que en relación al lugar en que se hizo la presente investigación se eligió la Facultad (FACTS) por ser esta institución en donde laboramos desde sus inicios y por ser ella el lugar en que se forman los profesionales que ejercen en la región. Siendo el aula un espacio cerrado, a los no involucrados había que buscar formas de aproximarse a ellos, las formas fueron la entrevista libre a docentes, la entrevista libre a alumnos y la observación en terreno, esta última se hizo de acuerdo a la observación participante propuesta por Mayer y Ouellet (1991) y que consiste en mezclarse con el grupo que se quiere observar, se hace en forma anónima con el fin de no alterar la realidad que se está investigando, como lo señalan los autores *"si los investigados saben que se les está observando tenderán a mostrar su mejor cara"*, y este no es el propósito, esta técnica se mezcla con otras y en nuestro caso, aparte de las entrevistas mencionadas en renglones anteriores, se aplicó también un cuestionario tanto a docentes como a alumnos. Los cuestionarios fueron en cierta medida el resultado de las entrevistas hechas a docentes y alumnos, sumando además la observación que se hizo en el terreno, en ellos se sintetiza lo que hacen alumnos y maestros al interior del aula y como lo hacen. Este trabajo nos permite también aproximarnos a lo que en Trabajo Social se pretende cuando se conoce la realidad o sea: *"se investiga para saber y se sabe para transformar"*.

Después de este resumen de la metodología utilizada en nuestro trabajo, en el capítulo siguiente abordaremos el análisis de los datos obtenidos en el mismo.

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En este capítulo abordaremos el análisis e interpretación de los datos obtenidos en la investigación. Los resultados provienen de la observación en el terreno, entrevistas a docentes y alumnos, y la aplicación de una encuesta tanto a docentes como a alumnos. En las páginas siguientes se presentarán los datos en el orden mencionado anteriormente.

3.1. Abordaje a docentes, alumnos y observación en el terreno.

Tal y como fue planteado en el capítulo relativo a la metodología, las entrevistas tuvieron como finalidad explorar la opinión de los docentes y alumnos relativa al proceso de enseñanza aprendizaje en el aula. Esta información sirvió como base para la elaboración de los cuestionarios que se aplicaron en la encuesta. Analizaremos primeramente los datos referentes a docentes para pasar luego a la de los estudiantes. En esta operación se consigna en forma sintética, lo expresado, por los propios docentes, seguido según el caso, de algunas interpretaciones y/o explicaciones, producto del conocimiento de la realidad académica cotidiana. Esta parte debe entenderse como una base contextual que nos dará elementos para comprender más ampliamente lo que sucede en el aula.

- "Se convive con los alumnos, procurando establecer relaciones positivas".
- "Se promueve la cooperación entre los alumnos procurando no herir susceptibilidades".
- "Se insiste en el conocimiento propuesto para el aprendizaje, para que el grupo opine y lo haga con sus propias palabras".

- “Cuando se revisa la bibliografía, se amplía lo dicho por el autor y se complementa con otros autores”.³¹
Lo que se puede ver, es que han proliferado los “folletos” que son recopilaciones de capítulos de uno o dos libros, o recopilaciones de artículos de dos o tres revistas, siendo esto lo que más prevalece.
- Se analiza la aplicación de la teoría a la práctica, tomando ésta en problemas específicos y apoyándola con técnicas”.
La relación de la teoría con la práctica solamente se hace en los talleres de supervisión, en las otras materias esta labor más bien es esporádica, tanto por el poco contacto que los maestros tienen con las prácticas en sí, como por las dificultades que representa relacionar una teoría de aula con una práctica de campo.
- “Se reflexiona con los alumnos haciendo comparaciones, análisis, conclusiones previas, abstracciones a partir de lo expuesto y revisando hechos de la práctica”.
- “Se promueve el diálogo y el cuestionamiento para que los alumnos mismos encuentren las soluciones a los problemas que se presentan”.
- “Se introducen resultados logrados cuando se enfrentan problemas”.
- “Se introducen dinámicas de grupos, apoyadas éstas en textos”.
- “Se pone especial empeño en respetar sus aportaciones individuales o colectivas”.
- “Se refuerzan las diferencias manifestadas por los alumnos con el objeto de apoyar el desarrollo integral de su personalidad”.
La manifestación de las propias ideas, valores o creencias; es muy poco común que se expresen, más bien la tendencia es a la pasividad y al no compromiso. Ver lo referente a observación en terreno.
- “Se promueve el desarrollo de procesos de evaluación”.
- “Se cuestiona a los alumnos”
- “Se utilizan técnicas didácticas para el desarrollo de la clase”.
- “Se cuida de que cada día haya un conocimiento nuevo”.
Si partimos del supuesto de que el “conocimiento” es una construcción personal del alumno, de lo que encontramos más evidencias es de que cada día hay enseñanzas nuevas, que sin duda alguna pueden ser conocimientos, pero no hay indicadores que lo confirman, por lo menos no en lo cotidiano.

³¹ Algunas de las expresiones las aclaramos o las ampliamos según nos parezca pertinente.

- “Se muestran habilidades y se insiste en el cómo hacer”.
- “Se enseñan destrezas por medio de la técnica de la demostración, ejemplo: la enseñanza de las técnicas audiovisuales”.
Esto se refiere a la construcción de sonoramas que en un tiempo fue material obligado en Desarrollo de Comunidad.
- “Las aptitudes, a diferencia de los conocimientos teóricos se muestran y se connotan y después se busca evaluarlas”
- “Se provocan situaciones para el aprendizaje de la realidad o cómo aprender”.
La realidad a que está referida esta afirmación es la educativa, principalmente en relación a maestros y alumnos.
- “Se analizan las formas en que se comunican las personas que son observadas en la comunidad”.
- “Se insiste en que a los líderes se les conozca a partir de lo que hacen y con base en las teorías que se manejan en la Facultad”.
- “Se revisa el diario de campo en cuanto a las tareas realizadas en la comunidad”.
Se refiere a los registros que los alumnos hacen en prácticas comunitarias, las cuales son supervisadas exclusivamente por Trabajadores Sociales que tienen la categoría de Supervisores.
- “Se analiza lo subjetivo de la realidad captada”. *En los primeros semestres es común que el alumno emita juicios de valor sobre la realidad captada, y que estos juicios los considere como un hecho, por ello el supervisor hace señalamientos para que el alumno proceda a objetivizar más lo que percibe.*
- “Se analiza el procedimiento a seguir en la práctica”.
- “Se analizan las causas de los problemas que se dan en la comunidad, pero a nivel micro”.
- “Se revisa el desenvolvimiento del alumno en comunidad, los problemas que se le presentan y el cómo enfrentarlos”.
- “Se revisa la asistencia y la participación en la práctica”.
- “Se reflexiona sobre las dudas y problemas que presentan los alumnos”.
- “Se llevan a la práctica los conocimientos teóricos discutiendo el cómo hacerlo y se analizan los conocimientos teóricos que no tienen relación con la práctica”.

La relación teoría-práctica es un problema complejo, el discutirlo permite hacer algún avance.

- "Se revisa el diario de campo en relación a problemas específicos encontrados en comunidad, indagando cómo ve el poblador esos problemas; cómo lo ven maestros y alumnos".
- "Se plantean preguntas sobre problemas presentados en la comunidad, señalándose para ello lecturas según el problema de que se trate".
- "Se revisan las crónicas de campo revisando si se consiguieron los objetivos de la semana".
- "Se revisan las teorías que pueden ser útiles, según las prácticas que se estén realizando".
- "Se revisan las maneras en que se han resuelto las dificultades, orientando a los alumnos en la solución de problemas".

El listado que precede es producto de la opinión de los maestros relativo a su trabajo. Estas opiniones constituyen una manera ideal de concebir la enseñanza en el aula, se trata entonces de una proyección de lo que debería hacerse. En este contexto, *las opiniones vertidas nos proporcionaron elementos importantes que se utilizaron como guías para la elaboración de un cuestionario.* Este discurso de los docentes fue confrontado con la opinión de los alumnos y con la observación en el terreno.

A continuación se consigna en forma sintética lo expresado por los alumnos, además de algunos comentarios analíticos.

- "El profesor expone la clase en forma verbal".
El verbalismo en la cátedra es toda una tradición que no es fácil erradicar, representan un modelo mental muy arraigado en todos los que hemos cruzado por las aulas, de primaria, secundaria o de universidad. ¿Quién no recuerda las "magníficas" clases dadas por algunos maestros, o las "pésimas" clases impartidas por otros"? El problema es que estos hechos pasaron como imágenes de referencia a nuestras mentes, y se quedaron ahí, y ahora cuando hacemos docencia recurrimos quizás sin querer, a este modelo que ya tenemos registrado.
- "El maestro utiliza un lenguaje que no siempre es comprendido por los alumnos".
Independientemente de que el maestro tome en cuenta el promedio de conocimientos de su grupo lo cierto es que el alumnado que llega a las aulas universitarias, es poseedor de un vocabulario sumamente pobre, con muy poca dedicación a la lectura.

- “El maestro intenta relacionar su clase con el Trabajo Social, incluso con las materias del curriculum”.
- “Se presiona al alumno para que asista a clase, asignándole o quitándole puntos según el caso”.
- “Se señala al alumnado los capítulos del libro de texto para que los exponga en clase, lo cual se hace dando preferencia a la memoria”.
- “El maestro escucha la exposición de clase del alumno y al final indaga si hay preguntas, en su defecto, la clase se da por terminada”. *Esta situación no presenta conflicto para los alumnos, por que el único que conoce de la clase es el que la preparó, los demás ni tienen preguntas, ni les interesa preguntar.*
- “El maestro es flexible en aceptar posponer la clase para otro día, quedándose en estos casos a cubrir una parte de la hora en el salón”.
Se refiere a la asistencia que el maestro debe de tener en los registros, pues si se ausentara él con sus alumnos, el prefecto al hacer la revisión no le podría poner asistencia.
- “Los alumnos solo procuran leer cuando les va a tocar clases”.
Nótese que son los propios alumnos quienes están haciendo la apreciación, esto es, si no hay alguna presión, los alumnos no revisarán el material.
- “El maestro explica y simplifica la clase, luego solicita que el alumno elabore sus propios ejemplos, apoyándole en comprender el contenido del tema”.
Aquí el maestro está en su papel de guía, de asesor, de facilitador, favoreciendo el trabajo de aprendizaje pero no sustituyendo al alumno en sus responsabilidades.
- “En ocasiones el docente inicia la clase recordando el tema anterior, lo relaciona con el tema del día, lo desarrolla y después pide que el grupo haga comentarios o preguntas. Indaga sobre los problemas que se les han presentado en la práctica, tratando de encontrar relación con su materia”.
- “El docente evalúa por medio de exámenes escritos, tomando en cuenta la participación”.
- “El docente explica los procedimientos para resolver problemas y después pasa a algún alumno al pizarrón a que intente hacerlo él.
Se refiere a las clases de estadística principalmente.
- “El maestro solicita a los alumnos que de antemano fueron designados, que exponga el tema, haciendo sus comentarios al final”.

Por lo que respecta a la observación en el terreno, presentamos a continuación los resultados en forma sintética. Reiteramos que esta observación sólo se hizo en un grupo del noveno semestre (1989) por ser el único al que se tenía acceso.

- “El maestro toma lista al alumnado”
- “Pregunta al grupo cual es el tema del día”
- “Solicita al grupo material de problemas anteriores como punto de partida de la clase”
- “Hace notas en el pizarrón”
- “Pregunta si hay dudas, al señalarse que no se entendió, el profesor vuelve a explicar todo el problema”
- “El maestro solicita a los alumnos que ellos resuelvan el problema ampliando lo visto”.
En materias como estadística o economía aplicada, este sistema de aprendizaje por demostración es muy común (en este caso se trata de la materia de estadística).
- “Solicita el profesor a los alumnos que pasen al pizarrón a desarrollar un problema; cuatro se niegan por no entenderlo, el quinto pasa”.
- “Los alumnos piden que se suspenda la clase para discutir asuntos relacionados con el grupo, el maestro acepta”.
A nivel de licenciatura, no está fuera de lugar el que al alumno se le acepten este tipo de peticiones, tanto por considerársele responsable, como también por comodidad para el docente; él reporta la sesión como ya cumplida.
- “El maestro revisa los trabajos entregados por los alumnos, señalando aspectos que hay que corregir”.
En la revisión de tareas el maestro lo mismo que el alumno tendrán que trabajar fuera del aula; pero cuando el grupo es poco numeroso, el trabajo puede ser efectuado dentro de la misma. En todo caso, lo importante es que haya retroalimentación por medio de señalamientos sobre lo que hay que corregir.
- “El maestro utiliza el interrogatorio para desarrollar la clase”.
- “La clase es desarrollada por un alumno el cual da lectura a un resumen preparado para el efecto; al final se pregunta si hay dudas, al no haberlas se da por terminada la sesión”.