

¿Desde qué mirada estamos formando a los futuros profesionales de trabajo social? Una aproximación comparativa entre México y Colombia

What is the perspective of future social work professionals training? A comparative approach between México and Colombia

Adriana Ornelas (1), Cristina Ortega (1), María Luisa Brain (1),
Mahelet Zamora (1), María de la Luz Pérez (1), Patricia Duque (2),
Martha Lucía Acosta (2) y Luisa Ramírez (2)

(1) ENTS-UNAM-México
(2) UCMC- Colombia

Resumen: El presente artículo retoma los resultados más significativos de la investigación denominada “Perfil y ejercicio docente en relación a la formación de Trabajadores Sociales”, la cual tuvo el propósito de conocer los elementos teóricos y metodológicos que fundamentan el ejercicio docente de los profesores encargados de la formación académica de trabajadores sociales. Dicha investigación se desarrolló entre la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México (ENTS-UNAM) y la Universidad del Colegio Mayor de Cundinamarca en Colombia (UCMC-COLOMBIA). Los principales resultados obtenidos muestran importantes similitudes entre ambos países, destacando la necesidad de continuar los debates a fin de comprender el origen de algunas discordancias y enfocar en ello los esfuerzos para contribuir a la construcción del Trabajo Social Contemporáneo.

Palabras clave. Trabajo Social, Formación académica, Docencia, Concepción del Trabajo Social, Proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abstract: This paper summarizes the most meaningful results of a research entitled “Teaching Profile & Practice as Related to the Training of Social Workers”, which aimed to understand the theoretical and methodological elements that underpin the teaching methods of the professors entrusted with the academic training of social workers. This investigation took place at the Escuela Nacional de Trabajo Social, at the Universidad Nacional Autónoma de México (ENTS-UNAM, in Spanish); and the Universidad del Colegio Mayor de Cundinamarca in Colombia (UCMC-Colombia; in Spanish). The main results revealed outstanding similarities between both countries, highlighting the need to maintain a continuous debate in order to comprehend the origin of some discordances, as well as intensifying efforts towards the development of Contemporary Social Work.

Keywords: Social Work, Academic Education, Teaching, Social Work’s Conception, Teaching-Learning Process

Recibido: 15/06/2016 Revisado: 04/07/2016 Aceptado: /07/2016 Publicado: 31/07/2017

Referencia normalizada: Ornelas, A., Ortega, C., Brain, M.L., Zamora, M., Pérez, M. L., Duque, P. Acosta, L., y Ramírez, L. (2017). ¿Desde qué mirada estamos formando a los futuros profesionales de Trabajo Social? Una aproximación comparativa entre México y Colombia *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 8, 67-86. doi: 10.15257/ehquidad.2017.0009.

Correspondencia: Adriana Ornelas. Profesora de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México **ENTS-UNAM-México UNAM**. Ciudad Universitaria. Circuito exterior s/n, junto al frontón cerrado. México, D.F. adrianao2000@yahoo.com.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación contribuye a explicitar las concepciones que tienen los docentes acerca del Trabajo Social -mismas que utilizan en la formación de los estudiantes- y algunas ideas sobre cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su objetivo fue reconocer los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan las prácticas docentes de los académicos de la ENTS-UNAM y la UCMC-COLOMBIA en la formación de sus estudiantes, a partir de identificar sus características socio-demográficas, su formación académica y su concepción acerca del Trabajo Social.

En el presente artículo se aborda la caracterización de la población estudiada, considerando su formación académica y docente, así como su situación laboral. Asimismo, se muestran las tendencias con respecto a la concepción que se tiene del Trabajo Social. En lo que se refiere a los elementos pedagógicos que fundamentan la docencia, se aborda su concepción y las principales estrategias y técnicas de enseñanza utilizadas, así como algunos conocimientos sobre la materia. Se trabajó con los docentes ya que, desde nuestra perspectiva, son ellos los que en gran medida van configurando la idea de lo que es el Trabajo Social, su objeto de estudio y de intervención, su función social, y el desarrollo de estrategias metodológicas para la intervención, lo cual va conformando el perfil profesional en los estudiantes, que posteriormente se reflejará en el ejercicio profesional.

Los referentes teóricos que enmarcan esta investigación aluden a la concepción de Trabajo Social y las tres configuraciones que se reconocen dentro de nuestra disciplina: la tradicional, la reconceptualizada y la contemporánea; por otra parte se aborda el ámbito pedagógico también a través de las tres escuelas de pensamiento más importantes: la tradicional, la tecnocrática y la crítica, específicamente para hacer referencia a las concepciones, a las estrategias de aprendizaje y a la organización de la enseñanza.

Su importancia radica en que además de que da cuenta del fenómeno, podrá ser el sustento para una serie de trabajos que impacten en los procesos formativos de los estudiantes y, por lo tanto, tener repercusión en el ejercicio profesional.

2. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo las características metodológicas que se describen a continuación.

Tipo de estudio: es una investigación de corte cuantitativo, por lo que toda la información recabada fue organizada en categorías susceptibles de cuantificarse; de carácter mixto porque combina tanto las fuentes documentales como las de campo. Por su nivel de profundidad es descriptiva al permitir identificar las principales características del fenómeno de estudio (Hernández, 2014, p. 92).

Universo: La población sujeto de estudio fueron los docentes adscritos a la Escuela Nacional de Trabajo Social que imparten clases en la licenciatura, dentro del sistema escolarizado, distribuidos en los semestres segundo, cuarto, sexto y octavo, de ambos turnos; mientras que para el caso de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca en Colombia, se consideró a los docentes de planta, ocasionales y de cátedra del programa de Trabajo Social

que participan en la formación de los trabajadores sociales durante los ocho semestres.

Muestra: Una de las características de la planta docente de ambas universidades es que está conformada tanto por profesores formados como trabajadores sociales, como por docentes de otras profesiones, por lo que se decidió hacer una muestra probabilística simple, al azar, con dos estratos: uno conformado por los trabajadores sociales y el otro por todos aquellos que tienen una formación académica diferente, de lo cual resultó la distribución que se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Datos de los participantes de la investigación

	TS UNAM		TS UCMC		No TS UNAM		No TS UCMC		TOTAL UNAM		TOTAL UCMC	
	Universo	132	63 %	49	63%	77	37%	29	37%	209	100%	78
Muestra	61	63 %	23	64%	36	37%	13	36%	97	46.4%	36	46.1%

Fuente: Elaboración propia

Técnicas e Instrumentos: Se seleccionó la técnica de la entrevista, diseñándose dos instrumentos para la recolección de información:

- **Entrevista estructurada** que contempla 41 preguntas cerradas y abiertas, relacionadas con seis categorías de análisis.
- **Escala con 46 ítems**, dividida en tres apartados; el primero se refiere a las opiniones que tienen los profesores acerca del trabajo social y del trabajo pedagógico; el segundo recoge aquellos conocimientos que tienen los académicos acerca de ambos ejes y la tercera es un ejercicio de asociación de palabras.

Prueba piloto: Una vez que se contó con la primera versión de los instrumentos se realizó una prueba piloto de los mismos, considerando a seis académicos de cada universidad que no habían resultado seleccionados para

el muestreo. Este ejercicio permitió realizar adecuaciones de contenido y diseño en ambos instrumentos.

Aplicación definitiva: Con los instrumentos ya adecuados, se aplicaron las versiones definitivas de los mismos; obteniendo experiencias diversas como el rechazo a participar; el interés por el estudio y la reflexión en torno a aspectos que, a decir de los docentes, “*no se habían puesto a pensar hasta entonces*”.

Análisis: Para el análisis de la información, se organizó un grupo de discusión binacional para establecer las categorías a utilizar y se fueron intercambiando ideas entre los participantes del equipo de investigación.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados más significativos de una parte de dicha investigación.

A) Perfil de los académicos

La mayoría de las entrevistadas de ambas universidades son mujeres; con relación al estado civil, más de la mitad de las docentes de la ENTS-UNAM son casadas, a diferencia de las académicas de la UCMC-COLOMBIA, que en su mayoría son solteras, las edades de las docentes en la UCMC están entre 20 y 50 años y en la UNAM entre 30 y 60 años.

Dos terceras partes de quienes imparten clases en la ENTS-UNAM y en la UCMC-COLOMBIA cuentan con el título de licenciados en Trabajo Social (México) o de trabajador social (Colombia), mientras que el resto fueron formados en otras profesiones.

Con respecto al último grado académico, en la ENTS-UNAM predominan quienes cuentan con estudios de licenciatura y maestría (ambos con 41 %), a diferencia de la UCMC-COLOMBIA, en donde el mayor porcentaje lo representan los académicos que cuentan con maestría (47%), seguido de

quienes tienen una especialidad (39%). Adicionalmente coincide que, en ambas universidades el 35% de los académicos no han recibido cursos de actualización sobre la asignatura que imparten actualmente, aludiendo a la falta de tiempo y la inexistencia de cursos en esta materia; lo anterior llevó a reconocer a algunos docentes que aquello que enseñan es la reproducción de los conocimientos con los que ellos fueron formados. Los hallazgos de la investigación pueden entenderse en el marco de las políticas de calidad de la educación superior que en ambos países se dirigen a incentivar la formación del docente hacia maestrías y doctorados diversos y no hacia aspectos específicos y disciplinares; en el caso de Colombia se refiere al planteamiento realizado en la condición de calidad relacionada con la estructura de la organización docente, concretamente en aspectos de formación pos gradual y planes de formación docente que generen calidad (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 4 – 5). Asimismo, esta diversidad en la formación de posgrado también está relacionada con la aún limitada oferta de maestrías y doctorados en trabajo social con que cuentan ambos países.

Respecto de la situación laboral, más de cuatro quintas partes de los profesores de ambas universidades se desempeñan solo como docentes, es decir, que no ocupan un cargo administrativo dentro de la universidad; en su mayoría son profesores de asignatura interinos (o por horas) y más de la mitad, tienen una antigüedad menor a 10 años.

Además de impartir clases por horas, la mayoría de los profesores de la ENTS- UNAM tienen otro empleo fuera de la universidad, desempeñándose en instituciones del sector público o en instituciones educativas; sus funciones en esos ámbitos de trabajo están vinculadas prioritariamente con la educación y la salud. Respecto a la UCMC-COLOMBIA, la mayoría de los profesores no cuentan con otro empleo fuera de la universidad, sin embargo, los que sí lo tienen, ejercen del mismo modo en alguna institución en el ámbito educativo y de salud; las principales funciones en ambos casos se relacionan con la docencia, la promoción social y la administración.

Los perfiles de los docentes vistos desde las políticas de educación y específicamente las relacionadas con calidad, generan tensiones que, leídas a partir de los planteamientos de Cecilia Aguayo, dan cuenta de la relación conflictiva entre la institucionalidad y la política, el ejercicio docente y el modelo económico, la condición de empleo y el clima organizacional, producto de problemas y dilemas éticos (Aguayo, 2016, p.9-10). Y aunque sus planteamientos se refieren específicamente a los dilemas del ejercicio profesional del trabajador social, nosotros consideramos que aplica al ejercicio del docente; además, hay que tener en cuenta que hablamos de docentes que forman trabajadores sociales y que varios de ellos son docentes trabajadores sociales.

B) Concepciones que tienen los docentes acerca de Trabajo Social

Las concepciones sobre Trabajo Social son el resultado de un conjunto de ideas que los profesores se han formado acerca de la disciplina/profesión; para esta parte del análisis se procedió a la identificación de ciertas características incluidas en las definiciones sobre Trabajo Social que dieron los académicos y con base en ello se clasificaron en las tres configuraciones, obteniéndose la siguiente tendencia en ambas universidades (en promedio): el 21% de los docentes se ubican en el Trabajo Social Tradicional, es decir que se identifican con la caracterización de un trabajo social como una actividad profesional ligada al Estado, que al organizar su política social requirió a un agente que se encargara de operar los sistemas asistenciales, teniendo como objetivo profesional la provisión de bienes y servicios y las gestiones necesarias para que los individuos accedieran a servicios gubernamentales que les permitieran satisfacer sus necesidades básicas (Ornelas, p. 8). Respecto a la segunda configuración, el 34 % se ubicó en el Trabajo Social Reconceptualizado; el cual surge a partir de que, según Matus (1999), el trabajo social comienza a preocuparse por racionalizar su acción y de institucionalizar su rigurosidad y se transforma en una disciplina. Para ello, se colocó como aspecto central la necesidad de fundamentar teóricamente nuestro quehacer, se fortalecieron los referentes teórico-

metodológicos para la intervención y se amplió la visión propiamente social, con una importante influencia de las escuelas de pensamiento crítico.

Por último, el 28 % de los académicos entrevistados se ubicó en el Trabajo Social Contemporáneo; el cual comienza a delinearse a partir de la década de los noventa y retoma, recupera y re-elabora las producciones del Trabajo Social Tradicional y del Reconceptualizado, además de realizar sus propias aportaciones: “En esta configuración son los sujetos sociales quienes llevan a cabo los procesos de cambio, aquí se reconoce el carácter colectivo de las acciones, se alude a la autonomía de los sujetos y a su construcción desde la otredad” (Ornelas, p. 16); como se observa es una configuración en la que “la persona se convierte en el protagonista de su propio cambio” (Fernández y Ponce de León, 2012, p.43).

Es importante anotar que los resultados de la investigación, además, coinciden con la construcción realizada en Colombia por docentes trabajadores sociales pertenecientes a 21 programas de trabajo social de universidades públicas y privadas avalados por el Ministerio de Educación Nacional quienes de manera participativa cimentaron el recorrido de un siglo de historia del trabajo social ubicando de forma general la asistencia, la profesionalización, el trabajo social clásico, trabajo social latinoamericano y colombiano, re-conceptualización, post re-conceptualización y la época actual (CONETS, 2008, p. 13-26); clasificación que coincide con las tres categorías manejadas en el proyecto: Trabajo social tradicional, reconceptualizado y contemporáneo, mismas que han trabajado y fundamentado diversos autores latinoamericanos.

Por otra parte, se solicitó a los docentes que indicaran con cuál de las configuraciones de Trabajo Social se identificaban más, resultando que ocho de cada diez profesores lo hicieron con el Trabajo Social Contemporáneo, lo que muestra diferencias significativas entre las percepciones y los conocimientos, pues mientras que ellos se asumen dentro de la configuración contemporánea, su definición de trabajo social se ubica en otra configuración. Evidenciándose de esta manera una ruptura entre discurso y

acción, mientras que el primero va por las tendencias contemporáneas, la segunda se ubica en lo tradicional.

Otro aspecto que se estudió fue el referido a los conocimientos que tienen los profesores sobre las tres configuraciones de trabajo social, distinguiendo elementos fundamentales como el objeto de estudio, el cual se entiende como aquello de lo que se ocupa la disciplina, cuyo abordaje enriquecerá los conocimientos disciplinares propiamente dichos; y el objeto de intervención, que se entiende como aquello de lo que se ocupa la profesión, es decir, lo que se busca conocer y modificar y el eje a partir del cual se articula la producción teórica, metodológica y técnica (CONETS, 2008, p 27).

Diversos autores han realizado esfuerzos para la definición de ambos elementos; así encontramos que Nidia Aylwin en 1971 plantea como objeto de trabajo social las situaciones sociales o fenómenos sociales, mismas que el trabajador social debe modificar enfocándolas como una totalidad, sin embargo, la autora va modificando dicho objeto y en 1974 dice que son los sectores sociales, en 1980 lo plantea como los problemas sociales y en 1986 habla de las interacciones conflictivas. Antonio López en 1971 plantea como objeto del trabajo social la problemática vital de la vida cotidiana. En 1980 María del Carmen Mendoza Rangel señala que el objeto de intervención de trabajo social se determina a partir de condiciones sociales, por ello se construye en la práctica profesional. En 1985 Patricio García Leteller habla de los estados de necesidad como objeto del trabajo social (CONETS, 2008, p. 81). Tomás Fernández y Laura Ponce de León (2014, p. 33) consideran que el Trabajo Social puede definirse “como un proceso sistematizado de apoyo profesional ante una situación de necesidad realizado por el trabajador social, quien facilita a través de una intervención profesional la movilización de diversos recursos personales e institucionales con el objetivo de transformar la realidad social del usuario, asegurando como ciudadano sus derechos sociales para conseguir un mayor bienestar social”. Por su parte, Rosa María Cifuentes dice que el objeto de intervención profesional son las

problemáticas sociales y ellas constituyen la demanda específica de la acción profesional (Cifuentes, 2002, p.24) y Olga Cecilia Ospina concibe el trabajo social como una profesión que se mueve en el campo de las interacciones humanas (Ospina, 2002, p. 24).

Como se puede apreciar, son estos dos elementos fundamentales para comprender el *ser* y *quehacer* del trabajo social, en los que sin embargo no se ha logrado un acuerdo generalizado. A continuación, presentamos los resultados de nuestra investigación relacionados con este tópico y organizados por configuración:

Trabajo Social Tradicional

Según Kisnerman el Trabajo Social Tradicional siempre tomó en cuenta la situación social del cliente, pero abordó su estudio e intervención desde una perspectiva lineal: problema-causa-solución, sus modelos no se ajustaban a nuestra propia problemática social, se centró en la atención de la patología humana, se limitó a generar acciones a partir de la teoría suministrada por otras disciplinas sociales, lo que tuvo como consecuencia que se le percibiera como un auxiliar de otras profesiones (1998, p. 84).

Con relación al *objeto de intervención* del Trabajo Social, en ambas universidades más de la mitad de las respuestas se centran en el *trabajo con las personas* o con *sus problemas*, lo cual coincide con los planteamientos del Trabajo Social Tradicional pues en esta configuración “predomina la visión de que los problemas son individuales, es más, se piensa que el problema en sí, es el individuo (el alcohólico, el enfermo, el huérfano, el preso, etc.), por lo que se privilegia el trabajo de caso, cuyo tratamiento va preferentemente dirigido a la rehabilitación del individuo que se considera *disfuncional*. Bajo esta concepción de los sujetos, se fortalece la dependencia de las personas hacia la institución, haciendo de estos simples receptores en algunos servicios dada su carencia o necesidad”, (Ornelas, p. 9). De igual forma, se suele aludir a los problemas, en genérico, como si éstos no tuvieran relación con los sujetos y su contexto.

Trabajo Social Reconceptualizado

Para Gustavo Parra (2007) el periodo comprendido entre 1969-1972 fue el momento de mayor auge del movimiento de reconceptualización del trabajo social, el cual impulsado por la renovación profesional, concebía al trabajador social como *agente de cambio*, ubicado en el proceso revolucionario, con el papel de concientizador y el compromiso con el cambio radical de las estructuras como parte de su identidad y su esencia, estableciendo la ruptura con el Trabajo Social Tradicional y asumiendo una postura crítica. Lo anterior se reafirma cuando el CONETS caracteriza a la reconceptualización como una etapa en la que se produce el cuestionamiento a las metodologías clásicas que son clasificadas como empiristas y de soporte al sistema social basado en la diferenciación de clases, con ello, en la posición crítica se revisa la acción, los procesos de atención y de organización que orientan al trabajador social.

Refiriéndonos a los conocimientos que tienen los docentes sobre el *objeto de intervención* dentro de esta configuración, en ambas universidades se considera que éste lo constituye *la sociedad y sus problemas*. En ambos casos, existe una perspectiva global-estructural acerca del origen de las problemáticas sociales y por lo tanto de la intervención del trabajador social para su “transformación”, idea que se identifica con la concepción del Trabajo Social Reconceptualizado en el que “se reemplaza el marco conceptual por esquema conceptual y los métodos de caso, grupo y comunidad por el método único. Tiene una perspectiva comunitaria global, es un movilizador de relaciones humanas para que los actores logren organizadamente sus objetivos” (Kisnerman, 1998, p. 91).

Es de llamar la atención que, en esta configuración, no se hace alusión directa al objeto de estudio (que es el que se refiere a la disciplina en sí), siendo que fue éste el momento histórico en el que se buscó consolidar sí a la profesión, pero también a la disciplina.

Trabajo Social Contemporáneo

El Trabajo Social Contemporáneo propone intervenir en la situación-problema, la cual se centra en lo social (Tello, 2008), entendiendo lo social como las relaciones y vínculos que establecen entre sí los sujetos individuales y colectivos, desde una perspectiva transdisciplinar, que conlleve a la intervención integral.

Para los profesores que se ubican en el Trabajo Social Contemporáneo, *el objeto de estudio* lo constituye *el sujeto, el problema y su contexto* (17% de la ENTS-UNAM), y en la UCMC-COLOMBIA un 8% menciona lo mismo. Cabe resaltar a un 14% de académicos mexicanos que señalaron como objeto de estudio a *la intervención*, afirmación con la que coincidimos en consonancia con autores como García (1998), Cifuentes (2004), Rozas (2007), Tello (2010) y Estrada (2011) (citados por Ornelas, 2013 p.46-47).

Con relación al *objeto de intervención*, en ambos casos se alude a *intervenir con sujetos sociales*, perspectiva desde la cual se reconoce su carácter activo y el potencial constructivo tanto para la reflexión sobre las problemáticas, como para actuar en ellas. Asimismo, los docentes reconocen que el propósito del Trabajo Social es generar cambios sociales a través de incidir en los procesos sociales, más allá del individuo, la comunidad o la institución y en algunos casos se alude a la *situación-problema* que Tello (2008) define como el punto de intersección entre un sujeto, con un problema social específico, en un determinado contexto. Como señalamos antes, el trabajo social contemporáneo no ha logrado establecer un consenso generalizado acerca de su objeto de estudio y su objeto de intervención, lo cual nos parece un asunto de alta prioridad cuya discusión resulta inaplazable para la consolidación de nuestra disciplina/profesión.

Como puede apreciarse, existen importantes divergencias en torno a cuál es el objeto de estudio de nuestra disciplina y cuál es el objeto de intervención de la profesión, independientemente de la configuración de trabajo social en la cual se ubiquen los docentes. Para algunos trabajadores sociales solo

existe un objeto, para otros existe el objeto de estudio y el objeto de intervención, por lo cual es necesario precisar la diferencia entre ambos: El objeto de estudio hace referencia al ámbito teórico que permite el análisis del objeto a intervenir dado que Trabajo Social es una disciplina teórico-práctica, mientras que el objeto de intervención se ubica en lo social, siendo esto las relaciones y procesos sociales que se desarrollan entre los sujetos, hallándose aquí la intervención del trabajador social.

C) Concepciones del docente acerca del perfil profesional del trabajador social

Dentro de las concepciones que se tienen de Trabajo Social, es importante también conocer el conjunto de ideas que el docente se forma sobre el ejercicio profesional de los trabajadores sociales, ya que son ellos quienes contribuyen de manera determinante en la tarea de construir en el estudiante una identidad acorde a la disciplina.

En la ENTS-UNAM sólo el 16% mencionó que el profesional en trabajo social cuenta con conocimientos teórico-metodológicos de las ciencias sociales y del Trabajo Social para guiar su intervención, mientras que en el caso de la UCMC-COLOMBIA se eligió esta respuesta en un 49%, lo cual da cuenta de que aún existe una fuerte tendencia a pensar en trabajo social como una actividad empírica. Según señalan los docentes, las experiencias positivas obtenidas en su interacción con trabajadores sociales se relacionan con la actitud proactiva y de promoción de cambios; en tanto que las experiencias negativas se refirieron a la actitud rutinaria e intrascendente con la que se desempeñan y la falta de motivación para innovar en su trabajo. Como puede apreciarse, en ambos casos se alude más bien a cualidades personales y no propiamente a características profesionales, lo cual refuerza la idea de que, en la mayoría de los casos, no se percibe al trabajo social como un campo disciplinar específico y en ocasiones tampoco como una profesión que requiere estudios universitarios.

Cuando se solicita a los docentes que mencionen tres palabras asociadas con Trabajo Social las más frecuentes fueron: intervención, sociedad y problemas, lo cual da cuenta de un elemento fundamental que es el reconocimiento de que nuestra profesión encuentra su especificidad en la intervención y que está relacionada con lo social, sin embargo continúa instalada la idea de que trabajamos con *problemas* en general y no específicamente con problemáticas sociales construidas conceptualmente desde el trabajo social.

D) Concepción del docente sobre la docencia y conocimientos para su ejercicio

La docencia implica no sólo el dominio de una materia en específico, sino que es necesario entenderla como el conjunto de prácticas y ejercicios realizados por quienes se dedican a la enseñanza, pues “cuando cada maestro desarrolla su programa y establece relaciones con los estudiantes ocurre una integración consciente e inconsciente de todo cuanto conoce y sabe..., creando un estilo personal de enseñanza” (Jaramillo, s/f, p. 2). Para ello, es necesario contar con una serie de conocimientos y habilidades para trabajar con los estudiantes, por lo cual consideramos necesario en nuestra investigación conocer la formación docente de quienes actualmente dirigen los procesos de enseñanza-aprendizaje de los futuros trabajadores sociales. Al respecto, encontramos que en ambas universidades más de tres cuartas partes de los académicos han recibido capacitación y actualización para ser docente y quienes no, señalan que ello ha sido por falta de tiempo, lo cual puede estar relacionado con el hecho de que en la mayoría de los casos los profesores de asignatura (hora cátedra) tienen su ocupación principal fuera de la universidad, por lo que el tiempo que dedican a la docencia es sólo frente al grupo, al impartir su asignatura.

Con relación a las modalidades y estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes de la ENTS-UNAM y la UCMC-COLOMBIA, se destaca que el 59% de los entrevistados señalaron al *taller* como forma ideal para la enseñanza; si concebimos este “como una realidad integradora,

compleja y reflexiva en donde se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social y el equipo de trabajo, donde este último realiza aportes específicos de la misma” (Reyes, 1977), sería interesante revisar si durante la práctica docente ocurre de tal manera. Por otra parte, un 19% de los docentes de ambas universidades indicaron que sus clases se desarrollan en forma de *cátedra*, es decir, a través de la exposición del docente, lo cual está ligado a un enfoque tradicional de la docencia que “es vista como un mecanismo por el cual el ser humano recibe información con el propósito de memorizarla y reproducirla; por su parte, a la docencia se le asigna la función única de transmisión de conocimientos” (Ornelas & Brain, 2013, p. 10).

En ambas universidades, los profesores opinan que los programas de las asignaturas tendrían que enriquecerse con las sugerencias de los estudiantes; que éstos tienen que aprender a debatir y a argumentar más que a seguir instrucciones; que la repetición de autores no demuestra el aprendizaje adquirido y que el trabajo colaborativo es la mejor estrategia para el trabajo en el aula, todo lo cual se identifica con el enfoque crítico de la enseñanza en donde “la crítica, la acción y la reflexión colectiva son elementos que pueden contribuir al establecimiento de una verdadera comunicación en las aulas y a través de ello lograr la resolución de las dificultades educativas entre docentes y estudiantes.” (Ornelas & Brain, 2013, p. 20).

Otro aspecto que se abordó fue el trabajo colegiado entre docentes, el cual se refiere al “proceso participativo de toma de decisiones y definición de acciones, en la búsqueda de la mejora institucional, teniendo como finalidad el intercambio de conocimientos, formas de enseñanza, actualizaciones docentes y apoyo entre compañeros para un mejor desempeño e innovación en el proceso de la enseñanza-aprendizaje” (Fierro, 1998). Al respecto, una cuarta parte de la muestra de ambas universidades señaló que no existe relación alguna con los demás profesores, en tanto que el resto indicó que sólo se relacionan cuando se ponen de acuerdo para realizar una actividad

entre sus grupos o bien por los eventos que organiza la propia institución, destacando en todos los casos que no se trata de espacios para la discusión y reflexión en torno a la docencia, lo cual nos impone el reto inaplazable de promover el trabajo colegiado entre académicos.

Ante la pregunta directa de ¿con qué postura pedagógica se identifica? el 84% de los docentes de la ENTS-UNAM señaló la escuela crítica, la cual tiene como objetivo la formación de profesionales autónomos y creativos que tengan la capacidad de investigar, planear alternativas de solución, contribuir a la interacción entre sujetos que permitan fortalecer las relaciones y la comunicación para la resolución de sus conflictos; el 10% señaló la tendencia tecnocrática y el 3% la tradicional. En contraposición, en la UCMC-COLOMBIA los profesores que se identifican con la postura tradicional son un 75%, seguido de un 11% que se ubica en las posturas crítica y 11 % en la tecnocrática.

Cuando se solicitó a los docentes que mencionaran tres palabras asociadas con la enseñanza, las que resultaron más frecuentes fueron: aprendizaje, desarrollo y conocimiento. En síntesis, podemos afirmar que la mayoría de los docentes de ambas universidades cuentan con algunos conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje; que en términos generales reconocen las diferentes escuelas de pensamiento pedagógico, pero que existe una parte de ellos que en el ejercicio docente confunden las posturas o las yuxtaponen.

Lo anterior responde a varios aspectos que influyen en el ejercicio de la docencia y en la forma como se asume la educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica; por ejemplo el hecho de que la mayoría de los docentes no han sido formados para ejercer el rol, (entonces) se llega a la docencia por el azar, además no se reflexiona sobre la práctica docente, se trabaja sobre lo empírico, no hay desarrollos en investigación pedagógica, la política educativa de calidad responde al modelo capitalista y no a realidades y contextos, las TICs se desarrollan rápidamente sin ser asumidas por los procesos formativos (Duque, 2014, p. 23 – 24).

4. DISCUSIONES FINALES

Los resultados presentados enfatizan la importancia de reflexionar en torno a la concepción que tienen los docentes acerca del Trabajo Social, dada su repercusión en la formación de trabajadores sociales, pues a partir de dicha concepción se estructuran, transmiten y generan conocimientos que darán sustento a la intervención profesional. También destaca el hecho de que no se encontraron diferencias significativas entre las universidades en estudio, lo cual podría indicar que se comparte la situación por la que atraviesa actualmente nuestra disciplina/profesión.

A través de este estudio se reconocen las tres escuelas de pensamiento desde las que se forma a los estudiantes de trabajo social, siendo éstas la tradicional, reconceptualizada y contemporánea, con una prevalencia de la tradicional, pero, contradictoriamente, la identificación expresa de los docentes es con el Trabajo Social Contemporáneo.

Los saberes de los profesores con respecto a las tres configuraciones del Trabajo Social muestran certezas e imprecisiones, se confunden algunos referentes teóricos metodológicos y otros se entremezclan, lo que hace innegable la necesidad de abrir espacios de discusión acerca de cómo estamos conceptualizando al trabajo social actualmente.

Con relación a las concepciones teórico-metodológicas del ejercicio docente, se aprecia una situación similar en el sentido de que los profesores reconocen las escuelas de pensamiento pedagógicas: tradicional, tecnocrática y crítica, identificándose la mayoría con ésta última, sin embargo, cuando se analizan los elementos que componen cada una de estas tendencias, el enfoque que prevalece en las concepciones de los docentes es mayoritariamente tradicional.

La socialización de estos resultados puede llevar a oxigenar los grupos de investigación y realizar construcciones a partir de los hallazgos que fundamenten lo disciplinar y lo pedagógico y aporten al reconocimiento de los

programas en los países por su pertinencia y calidad. Es importante agradecer a los grupos de investigación y estudiantes que participaron en el proceso de la investigación.

Consideramos importante el desarrollo y difusión de estudios relacionados con este tema, que permitan repensar cómo estamos formando a los futuros trabajadores sociales, promoviendo la conformación de grupos de discusión entre los académicos responsables de la formación de profesionales del Trabajo Social, con el propósito de contribuir a esclarecer las concepciones disciplinares y la práctica docente y así fortalecer y, en su caso, modificar las tendencias desde las cuales estamos formando a los estudiantes, es decir, hay que abrir caminos para re-pensar y re-crear el trabajo social contemporáneo.

5. FUENTES DE INFORMACIÓN

Aguayo, C. (2016). *Trabajo Social, ética profesional: aportes a la Construcción de la Paz*. En 16 Congreso Colombiano de Trabajo Social “Aprendizaje para la Paz: Dilemas y Desafíos”, Neiva, Colombia.

Cifuentes, R. Ma. y otros. (2002). *Aportes para avanzar en la conceptualización y comprensión de la intervención de trabajo social*. Revista Colombiana de Trabajo Social No. 16, p.p. 81-106. Colombia.

Consejo Nacional de Trabajo Social (2008). *Marco de Fundamentación Conceptual en trabajo Social*. Bogotá, Colombia: CONETS, ICFES, Ministerio de Educación Nacional.

Duque P., Betancourt, G., y otros (2014). *Exploración sobre la producción intelectual en trabajo social*. Bogotá, Colombia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Entrevistas a académicos trabajadores sociales y no trabajadores sociales de la ENTS-UNAM y de la UCMC.

Fernández, T., y Ponce de León, L. (2012). *Trabajo Social Individualizado: Metodología de la intervención*. Madrid: Ediciones Académicas

- Fernández, T., y Ponce de León, L. (2014). *Nociones básicas de Trabajo Social*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Fierro, C. (1998). *Construir el trabajo colegiado. un capítulo necesario en la transformación de la escuela*. León, México: Universidad Iberoamericana. Disponible en: http://www.utan.edu.mx/~tequis/images/tesis_biblioteca/ped2008/7.pdf. Recuperado el 1 de septiembre de 2013.
- Hernández R. (2014). *Metodología de la Investigación.*: México: Mc Graw Hill
- Jaramillo, L. (s/f). *Rol del docente. Rol del maestro*. Universidad del Norte, disponible en: <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co:8080/drupal/files/RoldelMaestro.pdf>. Recuperado el 1 de septiembre de 2013.
- Kisnerman, N. (1998) *Pensar el Trabajo Social. Una Introducción desde el Construccinismo*. Argentina: Lumen Humanitas.
- Matus, T. (1999). *Propuestas Contemporáneas en Trabajo Social. Hacia una intervención polifónica*. Argentina: Espacio Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1295 de abril de 2010. Por el cual se reglamenta el registro calificado que trata la ley 1188 de 2008. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf Recuperado el 10 de diciembre de 2016.
- Ornelas, A., & Brain, Ma. L. (2013) *Trabajo Colaborativo en el Aula*. Cuaderno Teórico-metodológico no. 2. Serie: Formación y ejercicio profesional de los trabajadores sociales. México: UNAM.
- Ornelas, A. (2013). *Puntos de inflexión para pensar el trabajo social contemporáneo*. En: Trabajo Social Contemporáneo. Cuaderno Teórico-metodológico no. 1. Serie: Formación y ejercicio profesional de los trabajadores sociales. Brain, Ma. L. & Ornelas, A. México: UNAM.
- Ornelas, A. *¿De qué Trabajo Social hablamos?* Reflexiones en torno a la concepción del trabajo social en los procesos formativos. En impresión.
- Ospina, O. (2002). Enfoques teóricos que defienden y orientan la identidad profesional. *Revista colombiana de trabajo social*, 16. p.p. 21-29. Colombia.

Parra, G. (2007). *Aproximaciones al Desarrollo del Movimiento de Reconceptualización en América Latina. Aportes a la Comprensión de la Contemporaneidad del Trabajo Social*. Boletín Electrónico Sura ·127, febrero. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Reyes, M. (1977). *El taller en el Trabajo Social. Taller de integración de teoría y práctica*. Buenos Aires: Editorial Humanitas

Tello, N. (2008). *Apuntes de Trabajo Social*. México: Estudios de Opinión y Participación Social A.C