

## LA EDUCACIÓN EN TRABAJO SOCIAL A NIVEL SUBGRADUADO EN PUERTO RICO: DE CARA A UN NUEVO SIGLO<sup>1</sup>

---

*Zulma Vélez de Urrutia<sup>2</sup>*

### Introducción

**M**e propongo hoy compartir una reflexión crítica sobre la experiencia de la educación subgraduada en trabajo social en Puerto Rico. Para este examen, voy a resumir brevemente el contexto político económico en que ésta se desarrolla y compartir con ustedes los hallazgos más sobresalientes de mi más reciente investigación que pretende definir un poco la experiencia de los egresados que se gradúan de los programas acreditados de bachillerato en Puerto Rico. A partir de este perfil de la práctica, deseo compartir mi visión de los desafíos que este perfil plantea a los educadores puertorriqueños.

Para ubicar nuestro análisis considero fundamental entender el escenario de la práctica del trabajo social en Puerto Rico. El trabajo social como profesión en Puerto Rico emergió y evolucionó dentro del proceso de transformación del sistema de bienestar social. Expertos en Puerto Rico (Guardiola, 2002; Guemárez, 1997) reconocen

---

<sup>1</sup> Artículo basado en la Ponencia presentada en la Conferencia de la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social celebrada en Montpellier, Francia, 15-18 de julio de 2002.

<sup>2</sup> Catedrática y Decana Auxiliar del Decanato de Asuntos Académicos, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

que para entender el origen del Sistema de Bienestar Social debemos mirar su evolución histórica en el marco con las relaciones sociales, políticas y económicas que nos vinculan a los Estados Unidos de América.

La década de los veinte puede considerarse como la etapa de gestación de la profesión de trabajo social en Puerto Rico. Para el año 1929, el trabajo social era ejercido por un pequeño grupo de trabajadores sociales en unas pocas agencias, casi todas gubernamentales. En el país, el adiestramiento profesional comenzó para la década del veinte. Para la década del treinta se crea también, una serie de cursillos de corta duración para capacitar en diferentes áreas a aquellos que se ubican en diversas posiciones dentro de las instituciones de bienestar social existentes en ese entonces (Guemárez, 1997). Expertos consideran la década de los treinta como el periodo de nacimiento de la profesión. En el año 1934 se funda en el Colegio de Educación de la Universidad de Puerto Rico, el Departamento Graduado de Trabajo Social con un currículo de dos años y se otorga un certificado. Para el año 1954 se sustituye este certificado por el grado de Maestro en Trabajo Social.

Es difícil hablar de la educación en trabajo social en la Isla sin mirar a los desarrollos de la profesión en los Estados Unidos ya que constituye éste el insumo más importante que hemos tenido en nuestra trayectoria.

Nuestra educación ha tenido como modelo mayormente el contexto norteamericano y es de todos conocido el por qué se da este fenómeno. Sostenemos una relación política, económica y social muy estrecha con los Estados Unidos, como señalara previamente por razón de nuestro status político como Estado Libre Asociado. Esta condición ha tenido una influencia decisiva en nuestra trayectoria profesional.

En sus comienzos la educación en trabajo social en Puerto Rico estaba íntimamente relacionada con el sistema de bienestar social, la naturaleza y estructura de las agencias auspiciadoras, la naturaleza de la práctica profesional del trabajador social y las necesidades de personal adiestrado.

En el examen del desarrollo de esta profesión podemos identificar que la misma es altamente influenciada por los eventos históricos del momento en que surge. Se concentra en la evaluación de necesidades y prestación de servicios directos a la clientela. Esta situación se concreta en los '70 con el fortalecimiento del sistema

de bienestar social, la asignación de fondos federales y la creciente demanda por personal adiestrado en conocimientos y destrezas en la prestación de servicios humanos, particularmente los servicios directos a la clientela. Surge la necesidad de desarrollar un proyecto educativo para formar trabajadores sociales en el primer nivel del continuo. Así surgen los programas de bachillerato en Puerto Rico.

El panorama de la educación en Trabajo Social en Puerto Rico se expande en la década de los '70 con el surgimiento de estos programas subgraduados, los cuales se organizan como una respuesta a la demanda creciente por personal adiestrado en el campo para ocupar las posiciones generadas en el sistema de bienestar social para este nivel.

La aprobación del reconocimiento a los bachilleres en trabajo social como profesionales completos y el bachillerato como el primer nivel del continuo en la educación y formación de trabajadores sociales, para el año 1970, es reseñado por Bradford Sheaford (2001) como uno de los eventos más significativos en la evolución del trabajo social como profesión.

Desde sus comienzos, la educación en trabajo social a nivel de bachillerato ha sido un punto de controversia al interior de la propia comunidad académica y de practicantes de la profesión. Tal vez uno de los aspectos que ha estado presente en esta controversia es la determinación de cuál ha de ser el contenido curricular por niveles, agudizado por la realidad vivida tanto en Puerto Rico como en Estados Unidos de que el estudiante que continúa estudios graduados en trabajo social y proviene de un programa subgraduado de trabajo social, con frecuencia siente que sus estudios graduados no aportan el nivel de profundidad en destrezas que se esperaría diferenciara los dos niveles del continuo. La experiencia nos documenta la ausencia de un uso diferenciado de este personal a nivel de agencias en el proceso de reclutamiento, y asignación de funciones y tareas. Incluso, en algunos momentos fueron vistos como una alternativa para generar economía en las agencias públicas alterando los criterios de elegibilidad y reclutamiento para cualificar los bachilleres para asumir prácticamente las mismas tareas que un Trabajador Social con estudios graduados. Esta situación es altamente preocupante cuando examinamos históricamente la visión de este nivel dentro del continuo educativo, y el propósito de cubrir un espacio y nivel de ejecución diferente formando profesionales con conocimientos y destrezas, capacitado para asumir diferentes

niveles de complejidad en el desempeño de sus tareas dentro del sistema de bienestar social. Sobre todo reconociendo que un trabajador social a nivel de bachillerato debe estar preparado académicamente para asumir un nivel inicial de intervención.

Puerto Rico actualmente cuenta con nueve (9) programas de bachillerato en Trabajo Social a los cuales me referí al comienzo de mi presentación. Dos de éstos, están ubicados en la Universidad del Estado y los restantes siete (7) en universidades privadas.

## Modelo Generalista

El término **generalista** ha sido utilizado para describir un tipo de profesional de trabajo social como profesión, y un marco conceptual educativo (Shank 1996). A pesar de que el término “generalista” fue introducido en la década de los '70; su significado ha sido históricamente motivo de gran controversia. La literatura confirma que el mismo tiene múltiples significados dentro de la profesión de trabajo social (Gordon & Schutz 1977; Anderson 1982; Teigiser 1983; Baker 1987; Sheafor & Landon 1988; Schatz & Jenkins 1987; Schatz, Jenkins & Sheafor, 1990). Probablemente el esfuerzo por definir el concepto ha girado mayormente en un intento por definir qué se espera de un generalista y cómo se diferencia su práctica?

Sheafor y Landon comentaron para el año 1989 que el modelo generalista reconoce lo siguiente y cito:

*“el trabajador social generalista aborda cada cliente con una gran apertura al uso de una variedad de técnicas y niveles de intervención, desde el individuo hasta la comunidad” (traducción de la autora) (Sheafor & Landon, 1989, p. 663).*

Estos mismos autores (*ibid*) describen el marco conceptual generalista como, y cito directamente del texto:

*“presumiendo que el trabajador social tiene una base teórica ecléctica, está fundamentado en un marco conceptual sistémico para ponderar blancos múltiples de intervención potencial. Percibe que una intervención efectiva ocurre en todos los niveles de la práctica y los cambios más efectivos ocurren a través de intervenciones a los diferentes niveles. Presume como una responsabilidad básica del trabajador social el encausar el proceso de cambio o el proceso de solución de problemas”.*

Si examinamos estos supuestos, podemos inferir que existen cuatro elementos básicos en el marco conceptual generalista: una orientación teórica multidimensional, que enfatiza una interrelación estrecha de los problemas humanos, situaciones de vida y condiciones sociales; una base común de conocimientos, valores y destrezas que es transferible a diversos contextos y problemas; un proceso de ponderación y evaluación abarcador, que no está sujeto a marcos teóricos específicos o modelo de intervención, y por último una selección de estrategias y roles del practicante fundamentados en los problemas del cliente, metas, situaciones y el tamaño del sistema que es seleccionado como blanco primario de intervención para lograr el cambio. La intervención y la selección de los blancos de intervención parte de la evaluación de la situación. Su premisa fundamental es que una intervención efectiva ocurre en cualquier nivel de la práctica (micro-macro) y que los cambios más efectivos y beneficiosos ocurren a través de una intervención multinivel. Descansa sobre el dominio de un amplio repertorio de destrezas de intervención, conocimiento sólido sobre una variedad de aspectos y una actitud de flexibilidad por parte del trabajador social en la selección y uso de estrategias.

La literatura sobre el tema y autores como Schatz, Jenkins y Sheafor (1990), establecen que el trabajador social generalista debe estar preparado para proveer servicios directos e indirectos a la clientela, centralizados en el cliente y el problema del cliente, y comprometido con una práctica orientada científicamente. Las competencias profesionales del generalista incluyen: la habilidad para involucrarse en actividades de ayuda interpersonal, manejo efectivo de los procesos de cambio; uso de estrategias de intervención a diferentes niveles y trabajar efectivamente con diferentes tipos de clientes (individuos-grupo/comunidades/organizaciones), ser capaz de desempeñar diferentes roles profesionales, involucrarse en actividades para medir su efectividad como agente de cambio y funcionar dentro del marco agencial.

En un trabajo reciente presentado en Puerto Rico, como parte de un coloquio entre representantes del sector académico, de la práctica de servicio directo y estudiantes, concluyeron que este modelo reúne los criterios de pertinencia y efectividad para responder a las demandas contemporáneas a las cuales se enfrenta la profesión en Puerto Rico (M. Ruiz, 2001).

Esta preparación generalista del estudiante está enmarcada en

una oferta curricular amplia en lo que a las artes liberales y la visión interdisciplinaria de las ciencias sociales se refiere.

## **Situación actual de los egresados de programas de bachillerato en trabajo social en Puerto Rico**

A pesar de que los bachilleres en trabajo social comparten el escenario con los egresados de programas graduados por más de 30 años y el pasado agosto del 2002 se inició el primer programa doctoral del país, no se había documentado su experiencia y trayectoria. Incluso el uso de estos profesionales se definía desde las agencias y los programas académicos demostraban una influencia limitada en este proceso. Consistentemente se señalaba como necesario documentar la experiencia de éstos y la importancia de establecer empíricamente un perfil sobre su práctica para entonces examinar las implicaciones a los diferentes niveles para la academia y para la propia práctica profesional.

Respondiendo a este reclamo, asumí el reto de intentar documentar empíricamente la práctica de los egresados de programas subgraduados en Puerto Rico. Fui inspirada para este esfuerzo por el trabajo realizado por los Profesores Robert Teare de la Universidad de Alabama y Bradford Sheafor de la Universidad del Estado de Colorado quienes realizaron un estudio a nivel nacional auspiciado por la Asociación Nacional de Trabajo Social para establecer un perfil de la práctica de los trabajadores sociales en Estados Unidos. (Teare y Sheafor, 1995) Utilizaron para esta investigación un instrumento conocido como *Job Analysis Questionnaire* ("JAQ"). El referido instrumento va dirigido a medir la **frecuencia** con que se realizaron 131 tareas y la **importancia** que estos le atribuían a éstas.

En mi investigación, posterior a solicitar las autorizaciones pertinentes, se adaptó el instrumento para la realidad de los profesionales de trabajo social con preparación a nivel subgraduado en Puerto Rico. Esta adaptación redujo de 131 tareas a 103. Fue validado por un grupo piloto. Fue examinado por expertos representantes de la academia y del sector de la práctica.

Los resultados de esta investigación se resumen a continuación. Este resumen ha de ser muy somero porque estoy tratando de resumir los hallazgos contenidos en un documento de más de 200 páginas.

## Metodología

### Propósitos del estudio

Los propósitos de este proyecto de investigación se resumen a continuación.

1. Producir un perfil de las tareas y funciones que realizan los bachilleres en trabajo social en las diferentes agencias que representan el sistema de bienestar social en Puerto Rico.
2. Examinar los ofrecimientos curriculares de los programas de trabajo social a nivel subgraduado acreditados en Puerto Rico por el Consejo de Educación Superior y el Consejo de Educación en Trabajo Social (CSWE) y comparar su oferta con el insumo obtenido a través de los egresados, examinando la relación entre las tareas y funciones que realizan los egresados en sus respectivos centros de empleo con estos ofrecimientos.
3. Provocar con el informe del estudio un diálogo entre los programas subgraduados y graduados del país que promueva una reflexión crítica sobre ofrecimientos a ambos niveles que establezca las bases para definir mejor las tareas y contenido curricular por niveles y así contribuir a refinar el continuo educativo en Puerto Rico.

### Hipótesis

1. No se espera encontrar diferencias significativas en la configuración del currículo generalista entre las diferentes instituciones educativas representadas en el estudio.
2. Se espera encontrar una concentración mayor en las tareas orientadas al nivel micro (trabajo directo con individuos y familias) en comparación con ofrecimientos y experiencias a nivel meso y macro en los escenarios de trabajo de los respondedores.
3. Existe una relación moderada entre las variables de oferta curricular y las tareas realizadas por los egresados.

## Diseño

El diseño del estudio responde a las características del tipo exploratorio en un solo tiempo de medición. Este proyecto se conceptualizó en dos fases, la primera tenía como objetivo la construcción del perfil de la práctica del trabajo social a nivel de bachillerato en Puerto Rico.

## Instrumento

Para esta investigación la autora diseñó un cuestionario que contiene cuatro secciones de información: (1) **características demográficas de la población de egresados respondedores**, (2) **información relacionada con su estado ocupacional y con el perfil de la práctica**, (3) **preguntas relacionadas con el trabajo que realiza el egresado**, y (4) **percepción y evaluación del egresado de su formación académica a nivel de bachillerato, y cómo ésta se relacionaba con las exigencias reales de su práctica profesional en trabajo social**. La Sección I del cuestionario consta de seis (6) preguntas relacionadas con el egresado directamente, y la Sección II consta de quince (15) preguntas relacionadas con su empleo. La tercera sección del cuestionario constituye una de las mayores aportaciones del estudio, ya que evalúa las ejecutorias del egresado a base de las tareas que realiza, la frecuencia con que las realiza y la importancia que éstas tienen en su trabajo. Esta sección pretende operacionalizar la gestión del egresado en 103 tareas asociadas con su práctica profesional. La cuarta, y última sección, consta de tres (3) preguntas relacionadas con su experiencia como egresado.

## Análisis de datos

El análisis de datos relacionados con las tareas que realizan los egresados siguió el esquema utilizado y validado por Teare y Sheafor (1995). Ellos a su vez fueron inspirados por Ward (1963), quien agrupó las tareas por conglomerados conforme a su foco primordial y usando para esta clasificación los criterios de **estabilidad** (en la medida que podemos obtener resultados similares usando repetidas medidas con muestras independientes) **que hicieran sentido dentro del contexto en que son derivadas**, que pudiesen conectarse lógicamente y, por último, el criterio de **homogeneidad**, lo que implicaba que



los elementos incluidos en cada conglomerado deben ser lo más similares posible. De este proceso surgen dieciocho (18) conglomerados, los cuales fueron identificados, definidos y categorizados.

Coincidimos con los autores del estudio a nivel nacional en que tratar de explicar estas relaciones solamente en virtud de dos factores sería una simplificación exagerada. Por lo tanto, se decidió realizar el análisis factorial utilizando los mismos criterios que en el estudio nacional. Los resultados obtenidos reflejan leves diferencias al compararlo con el estudio a nivel nacional. En el estudio local se identificaron claramente tres factores: **servicio directo al cliente, gerencia y administración, y cambio en recursos y servicio**. Además, se creó un cuarto factor que, aunque no cumplía a cabalidad con el criterio establecido, agrupa a los dos conglomerados que no se relacionaron significativamente con los tres factores, pero guardaban relación entre sí.

## Trasfondo de los egresados

En esta sección se presentan los hallazgos del estudio que ayudan a conocer los rasgos personales y los datos relacionados con el empleo del egresado de programas de Trabajo Social acreditados por el Consejo de Trabajo Social (CSWE).

### Información personal

- ◆ De los 170 egresados que cumplimentaron el cuestionario, el 51.2% tenía de 21 a 30 años de edad.
- ◆ La mayoría de los egresados que contestaron el cuestionario (61.2%) se graduó del programa de Trabajo Social en la década de los '90.
- ◆ Los datos revelan que más de la mitad de los egresados (53.5%) obtuvo el bachillerato en Trabajo Social en el sistema de la Universidad de Puerto Rico. Cabe señalar que la Universidad Interamericana ocupó el segundo lugar con el 21.8% de los egresados.
- ◆ La composición por género de los egresados de este estudio confirma la tendencia de un número alto de mujeres en el Trabajo Social y disciplinas asociadas. Nueve de cada diez egresados son mujeres (89.4%).

- ◆ Este estudio cuenta con la representación de egresados residentes en 45 municipios de Puerto Rico. El número mayor de egresados residía en el área metropolitana de San Juan, en el cual se reúnen San Juan, Río Piedras, Carolina y Bayamón, con el 35.8%.
- ◆ Casi la totalidad (97%) de los egresados señaló que eran de nacionalidad puertorriqueña (ciudadanía americana).
- ◆ La mayor parte de los egresados (47.7%) informó que estaban casados al momento de cumplimentar el cuestionario.

### Información relacionada con el empleo de los egresados

- ◆ Las tres frecuencias mayores se ubicaron en los escenarios de trabajo relacionados con agencias de servicios sociales (25.9%), residencial público en compañías privatizadoras (18.2%) y en instalaciones ambulatorias (15.3%).
- ◆ Al examinar los datos relacionados con las funciones que realizaban los egresados se observa que la mayoría de éstos (85.9%) se dedicaba al servicio directo. Una tercera parte de los egresados (33.5%) señaló que sus funciones en el trabajo estaban asociadas con educación/adiestramiento. Por otro lado, cada una de las funciones de investigación, planificación y consultoría reunieron entre el 22% y el 24% de los egresados.
- ◆ Un por ciento alto de los egresados (65.3%) informó que su salario anual fluctuaba entre los \$10,000 a \$14,999.
- ◆ Al explorar los datos se observa que sobre el 70% de los egresados laboraba con niños y jóvenes (72.9%) y servicios a la familia (71.2%). El área de trabajo de desarrollo comunitario agrupó al 43.5% de los egresados. Una tercera parte (32.9%) señaló los servicios a envejecientes como su área de práctica. Un por ciento similar de egresados (30%) indicó el área de alcohol, drogas y sustancias controladas.

- ◆ El por ciento más alto (70.6%) se involucraba en asuntos relacionados con el funcionamiento familiar. Por otro lado, la mitad de los egresados (50.6%) indicó que los problemas de conducta y carácter son asuntos importantes o necesidades predominantes en su empleo. Se observa que entre 30% y 38% de los egresados se involucraban en su empleo con: asuntos de abuso de sustancias controladas (38.2%), relaciones interpersonales (35.9%), vivienda/albergue (32.9%) y problemas relacionados con la escuela (30%).
- ◆ Aproximadamente el 70% de los egresados indicó que la clientela que atienden en su empleo pertenece al grupo de los adultos; o sea, fluctúan entre los 21 a 60 años de edad. Un por ciento igualmente alto (61.2%) atendía a jóvenes entre las edades de 13 a 20 años.
- ◆ La mayor parte de los egresados (52.3%) se ubicó en el renglón que define que su clientela está compuesta predominantemente por mujeres.
- ◆ El 65.3% de los egresados indicó que laboraba en un puesto de trabajador/a social.
- ◆ Los hallazgos del estudio revelan que el 61.2% de los egresados ocupaba puestos permanentes o regulares.
- ◆ La mayoría de los egresados (60%) contaba con cuatro años o menos en el empleo que tenían al momento de cumplimentar el cuestionario. De éstos, el por ciento más alto (39.4%) se ubicó en el intervalo de 1 a 2 años.
- ◆ Sobre el 80% de los egresados señaló que, al momento de cumplimentar el cuestionario, no estaban tomando cursos conducentes a obtener otro grado académico. Hubo 27 egresados (15.9%) que estaban tomando cursos hacia otro grado.
- ◆ De los 27 egresados que tomaban cursos conducentes a otro grado académico, la mayoría (85.2%) tomaba cursos conducentes al grado de maestría.

**TABLA 1**  
**ESCENARIO QUE DESCRIBE MEJOR EL**  
**EMPLEO ACTUAL DE LOS EGRESADOS DE**  
**PROGRAMAS DE TRABAJO SOCIAL**

Escenario	Frecuencia	Por ciento
Agencia de servicios sociales	44	25.9
Residencial público (Compañía privatizadora)	31	18.2
Instalaciones ambulatorias	26	15.3
Escuela (elemental, intermedia, secundaria o colegio)	16	9.4
Sistema judicial criminal/corte	11	6.5
Práctica privada (en sociedad)	7	4.1
Head Start	7	4.1
Hogar de grupo residencial	6	3.5
Institución - no hospitalaria	4	2.4
Hospital	3	1.8
Práctica privada (por cuenta propia)	2	1.2
Hospicio/hogar	1	0.6
Organización de servicios no sociales	1	0.6
Otro escenario	6	3.5
No contestó	5	2.9
<b>TOTAL</b>	<b>170</b>	<b>100.0</b>

**TABLA 2**  
**FUNCIONES QUE REALIZAN LOS EGRESADOS**

Función	Frecuencia	Por ciento
Servicio directo	146	85.9
Educación/adiestramiento	57	33.5
Consultoría	41	24.1
Investigación	39	22.9
Planificación	38	22.4
Supervisión	26	15.3
Administración	25	14.7
Diseño de políticas/análisis	3	1.8
Otras funciones	18	10.6

Nota: Los por cientos fueron calculados con 170 como base, ya que se podía seleccionar más de una función.

**TABLA 3**  
**DISTRIBUCIÓN DE LA CLIENTELA QUE ATIENDEN**  
**LOS EGRESADOS POR GRUPO DE EDAD**

Grupo de edad de la clientela	Frecuencia	Por ciento
Infantes (menores de 6 años)	86	50.6
Niños (6 a 12 años)	90	52.9
Jóvenes (13 a 20 años)	104	61.2
Adultos (21 a 60 años)	118	69.4
Envejecientes (mayores de 60 años)	72	42.4

Nota: Los por cientos fueron calculados con 170 como base, ya que se podía seleccionar más de un grupo de edad.

**TABLA 4**  
**ÁREA PRÁCTICA DEL EMPLEO ACTUAL DE LOS**  
**EGRESADOS DE PROGRAMAS DE TRABAJO SOCIAL**

Área de práctica	Frecuencia	Por ciento
Niños y jóvenes	124	72.9
Servicios a las familias	121	71.2
Trabajo de desarrollo comunitario	74	43.5
Servicios a grupos	65	38.2
Servicios a envejecientes	56	32.9
Alcohol, drogas y sustancias abusadas	51	30.0
Salud mental	22	12.9
Docencia	20	11.8
Trabajo social escolar	19	11.2
Cuidado médico (médico social)	14	8.2
Rehabilitación de impedido	11	6.5
Corrección/justicia criminal	12	7.1
Asistencia pública	7	4.1
Ocupacional	3	1.8
Otra área	12	7.1

Nota: Los por cientos fueron calculados con 170 como base, ya que se podía seleccionar más de un área de práctica.

## Visión general de los conglomerados y las tareas

La cantidad de tareas incluidas en el cuestionario era tan extensa que se agruparon en dieciocho conglomerados, los cuales a su vez eran representativos de cuatro funciones o roles más amplios. Estos roles se estudiaron utilizando un análisis factorial. Los factores identificados fueron: (1) **servicio directo al cliente**, (2) **gerencia y administración**, (3) **cambios en recursos y servicios** y (4) **desarrollo de competencias profesionales**.

**TABLA 5**  
**MATRIZ FACTORIAL DE LOS DIECIOCHO CONGLOMERADOS**

Conglomerados por factor	Factor 1 Servicio directo al cliente	Factor 2 Gerencia y administración	Factor 3 Cambio en recursos y servicios
<b>FACTOR 1</b>			
Ayuda interpersonal	.79	.03	.11
Intervención con individuos y familias	.84	.01	.21
Ponderación de riesgo – transición	.84	.31	.12
Servicio de protección	.61	.43	-.23
Manejo de caso – mantenimiento	.80	.20	.20
Conectar al cliente con el sistema de recursos	.73	.32	.18
Provisión de servicios tangibles	.59	.38	.48
<b>FACTOR 2</b>			
Distribución de los recursos humanos	.13	.78	.26
Supervisión de personal	.27	.79	.26
Resolución de disputas	.41	.73	.17
Mantenimiento de la organización	.12	.78	.34
Desarrollo de programas	.27	.68	.54
<b>FACTOR 3</b>			
Trabajo de grupo	.26	.05	.84
Intercambio de información con el personal	.09	.44	.65
Investigación / desarrollo de políticas	.23	.34	.72
Instrucción	.03	.40	.68
<b>FACTOR 4</b>			
Desarrollo profesional	.49	.29	.36
Desarrollo de conocimientos en el sistema de prestación de servicios	.48	.46	.33

## Rango de las tareas en términos de importancia y frecuencia

Nos pareció interesante identificar las tareas a las cuales los egresados le adjudican mayor importancia, así como las que realiza con más frecuencia. Para facilitar este examen se utilizaron los siguientes supuestos: (1) los rangos de importancia están basados en los por cientos de 60 ó más, y (2) los rangos de más frecuencia están basados en los por cientos de 40 ó más. La discrepancia se debe a los hallazgos del estudio que reflejan mayor intensidad en las respuestas de importancia que en las de frecuencia. De las 103 tareas se consideraron 28 muy importantes por el 60% o más de los egresados. De esas 28 tareas, hubo 19 que corresponden al factor #1, **servicio directo al cliente**, equivalente a dos terceras partes. El conglomerado más representado entre las 28 tareas fue el referente al **manejo de caso-mantenimiento**. La tarea a la que los egresados le atribuyen mayor importancia fue "*estimular y ayudar a las personas a discutir sus puntos de vista, sentimientos y necesidades para promover su introspección y entender las razones que están detrás de sus acciones*". La tarea que desempeñaban con mayor frecuencia fue **preparar expedientes de los clientes intervenidos con una ponderación y un plan de intervención dirigida**.

**TABLA 6**  
**RANGO DE LAS TAREAS CON UN POR CIENTO IGUAL O MAYOR DE 60.0 EN IMPORTANCIA Y SU RANGO CORRESPONDIENTE DE 40.0 POR CIENTO O MAYOR EN FRECUENCIA**

Factor	Conglomerado	Título de tarea realizada	Importancia		Frecuencia	
			Por ciento	Rango	Por ciento	Rango
1	1	Estimular y ayudar a las personas a discutir sus puntos de vista, sentimientos y necesidades para promover su introspección y entender las razones que están detrás de sus acciones.	85.7	01	67.1	03
1	4	Preparar expedientes de los clientes intervenidos con una ponderación y un plan de intervención dirigida.	85.0	02	77.2	01
1	6	Hablarle a las personas sobre servicios y lugares donde ellos pueden obtener ayuda para satisfacer sus necesidades.	84.4	03	74.3	02

(Continúa)

(Continuación Tabla 6)

Factor	Conglomerado	Título de tarea realizada	Importancia		Frecuencia	
			Por ciento	Rango	Por ciento	Rango
2	1	Discutir opciones con las personas para ayudarlos a entender opciones y/o resolver un problema particular.	83.8	04	61.7	04
4	9	Asistir a talleres, programas o seminarios que tengan relación con tópicos de interés o necesidad, para mejorar su conocimiento y destrezas en cuanto a su labor.	81.4	05	40.1	21
1	7	Visitar y/o investigar servicios y recursos disponibles para satisfacer las necesidades de su clientela y la organización a la que sirve.	80.2	06	47.3	13
1	6	Establecer contacto con otras unidades/agencias mediante cartas, memorandos o llamadas telefónicas para referir a las personas a los servicios apropiados.	77.8	07	58.7	05
1	6	Revisar archivos y expedientes de un individuo o familia previamente a cada contacto para familiarizarse con los detalles de la situación.	74.3	08	61.7	04
1	3	Utilizar una técnica de intervención específica con individuos para mejorar funcionamiento y ajuste.	74.3	08	54.5	09
1	3	Confrontar personas en cuanto a conductas inaceptables para producir cambios y promover ajuste.	72.5	09	47.1	14
1	9	Evaluar su competencia, disponibilidad y sentimientos hacia las personas a quienes prestó sus servicios para decidir si se le está sirviendo efectivamente.	73.1	10	56.3	07
1	6	Obtener información de clientes para medir la efectividad de las intervenciones o servicios.	71.0	11	58.7	05
2	11	Discusión de casos (personal, estudiantes o voluntarios) con supervisores, recomendando métodos y acercamientos alternos para incrementar su efectividad en el manejo de éstos.	70.7	12	50.9	11
1	5	Testificar o participar en vistas judiciales, para proveer información en la cual puedan basarse decisiones legales (custodia, competencia, ubicación, institucionalización).	70.1	13	**	**
2	10	Revisar la carga de trabajo (por ejemplo, citas, correspondencia) para planificar sus actividades y definir prioridades por un período definido de tiempo.	69.5	14	58.1	06
3	2	Enseñar padres, voluntarios y otros individuos sobre principios básicos, tales como desarrollo del niño y envejecimiento, para aumentar sus destrezas de manejo de problemas en éstas y otras áreas.	68.3	15	42.5	18

(Continúa)



(Continuación Tabla 6)

Factor	Conglomerado	Título de tarea realizada	Importancia		Frecuencia	
			Por ciento	Rango	Por ciento	Rango
4	9	Participar en discusiones de compañeros de trabajo, hablando sobre eventos o situaciones problemáticas, para compartir experiencias o ganar introspección.	67.7	16	45.5	15
1	3	Utilizar una intervención específica para trabajar con miembros de una familia, individualmente o en grupo, para fortalecer la familia como unidad.	67.7	16	42.5	18
3	17	Preparar estudios de necesidades de la clientela servida.	65.9	17	41.9	19
1	6	Revisar expedientes de casos, consultar con los individuos apropiados para evaluar progreso y alterar planes de servicio si es necesario.	65.3	18	61.7	04
1	4	Determinar la urgencia o riesgo en una situación de práctica para decidir si se requieren servicios de emergencia o manejo rutinario y referimiento.	64.7	19	46.7	15
1	7	Establecer contacto con las personas a través del teléfono, cartas o visitas al hogar para recordarles citas previamente calendarizadas.	64.1	20	53.9	10
4	15	Leer reglamentos, guías y otro material para mantenerse al día sobre regulaciones federales, estatales y locales que afectan la labor.	64.1	20	**	**
1	5	Observar niños o adultos y obtener información de fuentes apropiadas para determinar si ha ocurrido abuso físico o sexual, o negligencia física/psicológica.	63.5	21	**	**
1	6	Obtener información de individuos, sus familias, o personas significativas para tramitar admisiones o realizar entrevistas iniciales para tratamientos o servicios.	62.9	22	49.1	12
1	1	Hablar con individuos y/o parientes, sobre problemas, para (darles seguridad), proveer apoyo o reducir la ansiedad.	61.1	23	43.1	17
1	6	Coordinar la planificación de servicios con el personal, otros proveedores, miembros de la familia y personas significativas para hacer más efectiva la prestación de servicios a individuos.	60.5	24	42.5	18
4	9	Ofrecer información a personas, por teléfono o personalmente, para explicarles e interpretarles programas, políticas o procedimientos de la organización que usted representa.	60.5	24	**	**

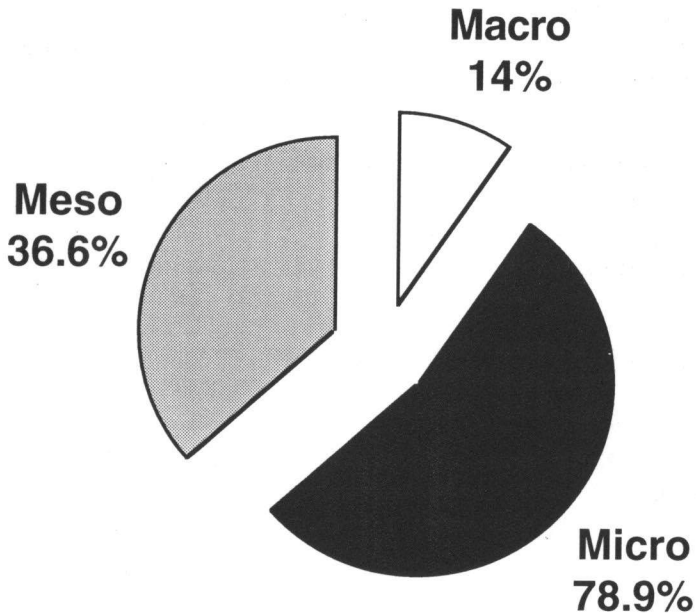
Llama la atención nuestra el hallazgo sobre la importancia que le conceden los encuestados a las tareas vinculadas con la medición de su efectividad. De las 28 tareas que realizaban más frecuentemente seis (6) están orientadas a medir e incrementar la efectividad en las intervenciones realizadas con su clientela. Otro dato interesante se relaciona con la tarea de *“revisar expedientes de casos, consultar con los individuos apropiados para evaluar progreso y alterar planes de servicio si es necesario”*. Esta tarea ocupa el rango 18 en términos de importancia en contraste con el rango 4 en términos de frecuencia. Seis de los 18 conglomerados no quedaron representados entre las 28 tareas que ellos realizaron con más frecuencia, estos fueron: **Provisión de servicios tangibles, Resolución de disputas, Intercambio de información con el personal, Mantenimiento de la organización, Desarrollo de programas e Instrucción.**

**TABLA 7**  
**DISTRIBUCIÓN DE TAREAS RELACIONADAS**  
**CON MEDICIÓN DE EFECTIVIDAD**

Factor	Conglomerado	Título de la tarea realizada
1	9	Evaluar su competencia, disponibilidad y sentimientos hacia las personas a quienes prestó sus servicios para decidir si se le está sirviendo efectivamente.
1	6	Obtener información de clientes para medir la efectividad de las intervenciones o servicios.
2	11	Discusión de casos (personal, estudiantes o voluntarios) con supervisores, recomendando métodos y acercamientos alternos para incrementar su efectividad en el manejo de éstos.
4	9	Participar en discusiones de compañeros de trabajo, hablando sobre eventos o situaciones problemáticas, para compartir experiencias o ganar introspección.
1	6	Revisar expedientes de casos, consultar con los individuos apropiados para evaluar progreso y alterar planes de servicio si es necesario.
1	6	Coordinar la planificación de servicios con el personal, otros proveedores, miembros de la familia y personas significativas para hacer más efectiva la prestación de servicios a individuos.

Los datos confirman una concentración de esfuerzos del egresado en tareas orientadas mayormente al nivel micro. De las 28 tareas veintidós (79%) se concentraron en este nivel. Trece tareas podrían asociarse a esfuerzos a nivel meso, para un 46%. El nivel menos representado fue el nivel macro con cuatro tareas (14%). Quince tareas podían ir dirigidas al nivel meso y micro, ya que son tareas comunes a ambos niveles (54%).

**TABLA 8**  
**TAREAS QUE MÁS REALIZABAN LOS EGRESADOS**  
**DE ACUERDO CON LOS TRES NIVELES**  
**DEL MODELO GENERALISTA**



**TABLA 9**  
**RANGO DE LOS CONGLOMERADOS POR FACTOR**  
**E IMPORTANCIA Y FRECUENCIA**

Conglomerados por factor	Importancia		Frecuencia	
	Por ciento	Rango	Por ciento	Rango
<b>FACTOR 1: Servicio directo al cliente</b>				
Ayuda interpersonal	76.9	01	57.3	01
Intervención con individuos y familias	71.2	02	50.0	03
Ponderación de riesgo – transición	63.4	05	46.1	04
Servicio de protección	51.5	08	25.8	10
Manejo de caso – mantenimiento	64.4	04	57.6	02
Conectar al cliente con el sistema de recursos	54.2	07	36.9	07
Provisión de servicios tangibles	39.8	13	21.5	13
<b>FACTOR 4: Desarrollo de competencias profesionales</b>				
Desarrollo profesional	70.7	03	45.4	05
Desarrollo de conocimientos en el sistema de prestación de servicios	55.1	06	37.6	06
<b>FACTOR 3: Cambio en los recursos y servicios</b>				
Trabajo de grupo	49.7	09	28.3	08
Intercambio de información con el personal	47.1	10	27.1	09
Investigación / desarrollo de políticas	42.2	12	24.6	12
Instrucción	33.6	16	17.4	17
<b>FACTOR 2: Gerencia y administración de recursos</b>				
Distribución de los recursos humanos	29.3	17	20.5	14
Supervisión de personal	43.1	11	25.4	11
Resolución de disputas	38.0	14	18.9	15
Mantenimiento de la organización	27.3	18	12.1	18
Desarrollo de programas	35.2	15	18.1	16

Llama la atención de la investigadora al examinar los datos encontrar una tendencia a una diferencia entre la percepción de los egresados sobre la importancia de las tareas incluidas en determinados conglomerados, contrastando con la frecuencia que éstas eran realizadas. Esta diferencia ocurrió en ocho de los dieciocho conglomerados, a saber: **Servicio de protección, Provisión de servicios tangibles, Distribución de los recursos humanos, Supervisión de personal, Resolución de disputas, Desarrollo de programas, Investigación/desarrollo de políticas e instrucción.** (Véase Tabla 10 en la próxima página).

La tendencia en cuanto a la frecuencia que le asignaron a los conglomerados resultó diferente. Solamente dos de los conglomerados se ubicaron dentro de la categoría de siempre por la mayoría de los encuestados. Estos fueron: **ayuda interpersonal y manejo de caso-mantenimiento.** De los restantes, siete obtuvieron el por ciento más alto en la categoría muy importante, aunque el mismo no representaba una mayoría. Los otros que completan los dieciocho conglomerados obtuvieron los por cientos mayores en la categoría de nunca, registrándose una mayoría en uno de ellos.

El conglomerado 1, relacionado con **ayuda interpersonal**, se consideró como de mayor importancia y el de mayor frecuencia. A su vez, el conglomerado de menor importancia coincidió con el de la menor frecuencia, siendo éste el conglomerado 14, **mantenimiento de la organización.**

Si trasladamos este análisis al cuadro obtenido sobre los cuatro factores en que se pudieron agrupar los dieciocho conglomerados, observamos un cuadro bien interesante. **El factor #1, Servicio directo al cliente,** ocupa el primer lugar; le sigue el **factor #4, Desarrollo de competencias,** luego el **factor #3, Cambio de los recursos y servicios,** y, por último, el **factor #2, Gerencia y administración de recursos.**

**TABLA 10**  
**Importancia y frecuencia que le concedieron los egresados de los programas de Trabajo Social**  
**a cada uno de los conglomerados**

CONGLOMERADO	IMPORTANCIA				FRECUENCIA			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1 Ayuda interpersonal	2.8	3.4	14.2	76.9	4.6	9.8	27.9	57.3
2 Trabajo de grupo	10.9	7.8	25.0	49.7	24.5	25.1	20.6	28.3
3 Intervención con individuos y familias	4.7	2.9	19.6	71.2	6.8	15.3	28.9	50.0
4 Ponderación de riesgo-transición	9.6	4.3	17.5	63.4	13.6	14.6	24.0	46.1
5 Servicio de protección	16.8	5.6	17.4	51.5	32.2	22.6	17.3	25.8
6 Manejo de caso-mantenimiento	9.4	3.7	15.4	64.4	16.1	11.7	20.0	51.6
7 Conectar al cliente con el sistema de recursos	13.4	5.9	20.2	54.2	19.5	16.9	25.1	36.9
8 Provisión de servicios tangibles	16.4	8.7	24.9	39.8	31.7	23.4	20.7	21.5
9 Desarrollo profesional	3.2	3.6	17.9	70.7	6.0	17.4	30.2	45.4
10 Distribución de los recursos humanos	26.0	8.9	12.6	29.3	44.1	9.5	10.6	20.5
11 Supervisión de personal	20.5	7.8	18.0	43.4	35.5	17.8	18.8	25.4
12 Resolución de disputas	22.5	9.2	21.3	38.0	38.7	20.6	19.5	18.9
13 Intercambio de información con el personal	10.6	8.6	24.7	47.1	22.6	24.7	23.3	27.1
14 Mantenimiento de la organización	32.7	10.0	17.5	27.3	57.8	46.0	11.9	12.1
15 Desarrollo de conocimientos en el sistema de prestación de servicios	9.7	7.2	21.2	55.1	17.5	17.2	25.5	37.6
16 Desarrollo de programas	20.8	9.9	23.2	35.2	42.6	20.8	16.7	18.0
17 Investigación/ Desarrollo de políticas	19.9	9.9	17.8	42.2	42.3	16.1	14.7	24.6
18 Instrucción	21.6	9.6	23.1	33.6	49.4	19.2	10.5	17.4

A pesar que el factor #1 ocupa una posición alta, tanto en la importancia como en la frecuencia con que se desempeñan las tareas, resalta el hallazgo relacionado con el conglomerado que incluye las tareas de provisión de servicios tangibles. A diferencia de los demás conglomerados de ese factor, este ocupa la posición número 13 y obtuvo el mismo rango tanto en importancia como en frecuencia a juicio de los egresados.

La ordenación en rangos de los conglomerados nos permitió constatar que, a pesar de las diferencias, en ocasiones notables, entre los por cientos registrados para importancia y frecuencia las prioridades conferidas son muy similares. Los egresados realizan con mayor frecuencia las tareas que consideran más importantes.

Los datos relacionados con las funciones que realizan los egresados encuestados demuestran que la mayoría de estos, o sea casi nueve de cada diez (85.6%), realizaba tareas de servicio directo, lo cual corresponde a las tareas que se espera que ese profesional desempeñe dentro del continuo educativo, conforme a las directrices del Consejo de Educación en Trabajo Social. Este nivel se concentra en la preparación de generalistas ("entry level") para ofrecer servicios directos a la clientela servida.

Los resultados obtenidos por Teare Y Bradford Sheafor (1995) corroboran este hallazgo en nuestro estudio, ya que estos autores encontraron que el 81 por ciento de las personas encuestadas por ellos tenían funciones de servicio directo. Este hallazgo tiene implicaciones obvias por un énfasis continuado en el desarrollo de destrezas en la práctica del servicio directo en el currículo de los programas sub-graduados. El insumo de este estudio debería examinarse críticamente como base para una planificación curricular atemperada a la realidad de los bachilleres en Puerto Rico. Los programas de trabajo social tienen una responsabilidad de asegurarse de que sus egresados tengan los conocimientos y destrezas requeridas para estar en posición de hacer intervenciones efectivas y responsables a su nivel.

Los hallazgos relacionados con el área de práctica demuestran que siguen siendo los servicios a las familias y, particularmente, los servicios a niños y jóvenes, los que acaparan la mayor atención de los encuestados, con 73.9 por ciento y 71.2 por ciento, respectivamente.

Los datos confirman claramente que los egresados encuestados manejan poblaciones representativas de todas las edades y grupos:

niños, jóvenes, adultos y envejecientes. Este hallazgo sugiere la necesidad de que el currículo de los programas de bachillerato de Trabajo Social se fortalezca en contenido sobre desarrollo humano a través del ciclo de vida. Para atender efectivamente estas poblaciones se requiere dominio de los conocimientos que impactan directamente los contenidos de las secuencias curriculares: Conducta Humana y Ambiente, Práctica Profesional, y Política Social; también en la evaluación e intervención con estas poblaciones.

Los asuntos que reclaman la mayor atención de los encuestados fueron los relacionados con el funcionamiento familiar de la clientela atendida. Esto es un dato fundamental para los programas de trabajo social en Puerto Rico, ya que documenta la necesidad de fortalecer el currículo en las áreas orientadas a entender/evaluar e intervenir con el funcionamiento social de la clientela servida especialmente en las secuencias curriculares de Práctica Profesional, Conducta Humana, Política Social e Investigación.

Resulta significativo al mirar la evaluación de los egresados respondedores sobre la eficacia de la preparación recibida en su formación académica a nivel subgraduado, que las frecuencias más altas se concentran en las evaluaciones superiores de mucha con un 55.6 por ciento y bastante con un 30 por ciento. Si sumamos ambas categorías casi el 80 por ciento que su preparación a nivel de bachillerato fue efectiva en prepararlo para su desempeño en las tareas de su empleo actual.

**TABLA 11**  
**EFICACIA DE LA PREPARACIÓN RECIBIDA EN LOS**  
**CURSOS DE BACHILLERATO PARA DESEMPEÑARSE EN**  
**LAS TAREAS DE SU EMPLEO ACTUAL**

<b>Eficacia en preparación</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Por ciento</b>
Mucha	95	55.9
Bastante	51	30.0
Regular	13	7.6
Poca	2	1.2
Ninguna	1	0.6
No contestó	8	4.7
<b>TOTAL</b>	<b>170</b>	<b>100.0</b>



Estos datos ofrecen una idea somera de la realidad con la que se encuentran nuestros egresados. No voy a entrar en otros detalles por el factor tiempo.

Los hallazgos tanto del estudio realizado por Teare y Sheafor (1995); como el realizado en Puerto Rico documentan un perfil bastante claro de la práctica de los egresados de programas de bachillerato aunque todavía no podemos reclamar unas fronteras suficientemente claras entre algunas tareas por niveles.

A nivel de currículo existe conflicto entre expertos sobre la incapacidad de los organismos acreditadores para diferenciar el contenido curricular por los diferentes niveles del continuo. El único consenso es que debe existir diferencia en profundidad en lo que se enseña, pero todavía se requiere definir qué es lo que debe ser común a los diferentes niveles y qué es exclusivo o único para cada nivel. ¿Cómo se trabajan estas diferencias en el currículo?

Bradford Sheafor (2000) concluye que ha habido poco avance en diferenciar conceptualmente el nivel graduado del subgraduado.

Todavía existe una frontera entre ambos niveles. Todavía la profesión de Trabajo Social no ha aceptado la contribución importante de los egresados de programas subgraduados (Sheafor, *ibid* p.39)

Los datos disponibles demuestran lo que egresados de programas de Trabajo Social pueden hacer, y están haciendo en esta práctica (Teare y otros, 1995), pero se requiere continuar y completar este esfuerzo de documentación cuando asumimos la defensa del sitio que debe ocupar este profesional ante los nuevos desafíos que presenta la profesión.

Los egresados de programas subgraduados en trabajo social están en las líneas de fuego en la batalla contra los problemas sociales, están en una búsqueda continua de soluciones nuevas e innovadoras y determinando las destrezas necesarias para ayudar en forma efectiva a la clientela que sirven. También, están inmersos en la búsqueda de estrategias para empoderar a estos, respetando su diversidad y diferencias culturales, tratando de entender estas diferencias y el por qué existen. No cabe duda de que si asumimos este reto y responsabilidad seriamente, estamos en una posición privilegiada para contribuir al cuerpo de conocimientos a través de la práctica y la investigación.

Coincido plenamente con las posiciones asumidas por distinguidos colegas (Foyner 2001; Sheafor 2001) en que tenemos que construir sobre nuestras fortalezas todos juntos. La profesión de

trabajo social tiene que creer en su fortaleza en todos los niveles del continuo y como agrega Foyner, (Ibid 2001) debemos compartir no sólo la convicción, sino la pasión por esta profesión.

Comparto la visión de Bradford Sheafor en su artículo *“Three Decades of Baccalaureate Social Work”* (2001), que la profesión de trabajo social, tanto a nivel graduado como subgraduado es una viable, en continuo crecimiento y muy aceptada en la sociedad americana.

El Negociado de Estadísticas de los Estados Unidos (2000) certificó en el año 2000 al Trabajo Social, como la profesión de mayor crecimiento en los Estados Unidos y se adelantó a pronosticar un espacio definido para los profesionales egresados tanto de programas graduados como subgraduados.

Incluso estos datos confirman que el trabajo social junto a las profesiones como patología del habla, y audiología se proyectan como las tres profesiones de más alto crecimiento en Estados Unidos.

Los estudios demuestran que continúa la demanda por esta profesión, a pesar de la situación compartida por las instituciones de educación superior de una reducción de estudiantes que han optado por estudiar otras carreras. Trabajo Social mantiene un ritmo de crecimiento tanto a nivel graduado como sugraduado. (U.S. News and World Report (2000), 21 “hot job tracks” for the new millenium).

Los desafíos a los que nos enfrentamos como colectivo, tanto practicantes como académicos no es sencillo. Hemos sido testigos oculares de los efectos de los esfuerzos y estrategias del gobierno de los Estados Unidos por descentralizar el gobierno, balancear el presupuesto de la nación, reducir gastos en servicios de salud y bienestar social.

Posteriormente y como consecuencia directa también hemos observado el impacto de la famosa reforma en los servicios de bienestar social y salud, el proceso de deprofesionalización del sector público, y el fortalecimiento de las iniciativas privadas y agencias con fines pecuniarios. Aumenta el reclamo por servicios de corta duración y que sean rápidos, sin atender el nivel de efectividad de estos, sólo orientados a resultados medibles, “costo eficientes”, operado mayormente desde una perspectiva empresarial. Este nuevo esquema es un resultado directo de las fuerzas neoliberales.

Estas dinámicas han impactado directamente la capacidad de las agencias de asumir su papel de “socio” en nuestra misión de educar a nuestros estudiantes. Las presiones para incrementar la productividad de los empleados, un volumen alto de casos, mayor

papeleo y trámites administrativos deja menos tiempo para colaborar en la formación de nuestros estudiantes; ellos también carecen del apoyo en la supervisión y adiestramiento en servicio. Todos estos factores afectan su disponibilidad para colaborar en tareas de supervisión con éstos.

Por otro lado, la preocupación creciente por los riesgos que corren nuestros estudiantes en estos nuevos escenarios tan complejos desaniman a estos socios de la educación. Las crecientes demandas legales por delitos de impericia profesional plantean serios retos tanto a las agencias como a los programas de trabajo social.

Cada vez son más complejos los problemas sociales y la clientela con la que corresponde intervenir a nuestros estudiantes. Clientes con problemas múltiples, supervisores colaboradores sobrecargados de trabajo, agencias con cada vez menos recursos, aumento en servicios en el hogar resultan en que algunos estudiantes están manejando casos cada vez más complejos y difíciles con una reducida o inadecuada supervisión, trabajando en ambientes cada vez más de mayor riesgo.

Por otro lado, también estudios documentan cambios en el perfil de nuestros estudiantes. Las características demográficas de estos han variado, ha aumentado el número de estudiantes con necesidades especiales y estudiantes con problemas a su vez serios, otros, cuyos valores y conducta no son cónsonos con los de la profesión. Encontramos estudiantes que para sobrevivir, tienen que combinar sus estudios con jornadas largas de trabajo que les afecta su rendimiento académico.

La supervivencia de la profesión de trabajo social es muy difícil, sobretodo cuando compite en un ambiente de tanto cambio, dominado por valores ajenos a los nuestros, influenciada cada vez más por las demandas de reducción de costos y por el modelo empresarial orientado a las ganancias. Es imperativo el desarrollo de una visión más crítica de los servicios que ofrecemos, tenemos que adoptar una cultura orientada a la validación de los resultados de nuestros esfuerzos, y sobretodo el desarrollo de excelentes destrezas prácticas que nos permitan demostrar nuestra contribución social.

Expertos identifican como destrezas fundamentales el saber negociar y ser intercesores de los clientes, poder influenciar las estructuras de poder y los servicios que se ofrecen a nuestros clientes, desarrollar modelos creativos de intervención, costo-eficien-

tes, saber trabajar para promover cambios en las estructuras de poder y destrezas para promover esfuerzos de autogestión. (Reeser, 1996; Bisno y Cox, 1997; Jarman, 1997; Guemárez, 1997; Guardiola y Serra, 2002).

Coincido con algunos educadores en que este momento plantea retos y oportunidades para asumir un liderazgo y un papel protagónico (Foyner, 2001; Jarman, 1997).

Los cambios a los que nos enfrentamos deben servirnos de estímulo a los académicos para construir nuevas alianzas con otros dentro y fuera del ámbito académico. También servirnos para fortalecer la efectividad de nuestros programas, para crear nuevos paradigmas y acercamientos en roles de intercesión, provisión de servicios y en la educación y adiestramiento de nuestros estudiantes.

Macarov, (1991, p.176) citado en el trabajo de Faberty (1997) se refirió al binomio educación y práctica en trabajo social, y cito:

*“la educación está usualmente rezagada detrás de la práctica. Los cambios curriculares son hechos porque la práctica ha cambiado y raramente la práctica cambia porque haya habido cambios en la educación. Esto crea una desafortunada laguna durante la cual los trabajadores sociales usan teorías irrelevantes y fuera de moda, al igual que conceptos y actividades, hasta que la nueva situación es reconocida y la educación en trabajo social responde.”*

A esto añade un distinguido colega puertorriqueño, Dr. Víctor Iván García Toro (1999), que existe una relación simbiótica y necesaria para la profesión que garantiza su actualización y la constante necesidad de responder.

Comparto la visión de expertos en el campo de la educación en trabajo social que uno de los mayores retos de la educación es mantener la excelencia educativa tanto a nivel teórico como práctico que garantice un conocimiento actualizado y una ejecutoria de reconocida calidad (García Toro, 1999)

Bisno y Fox (1997) sostienen que la profesión no ha respondido a los cambios con la agilidad necesaria ya que los señalamientos no han sido atendidos y su currículo se ha mantenido sin cambios significativos en términos estructurales y conceptuales.

Compartimos el reto los académicos por la importante tarea de demostrar la vinculación necesaria entre el aprendizaje y los problemas sociales contemporáneos y sus soluciones.

Las voces de nuestros estudiantes tienen que ser oídas e integradas a un proceso continuo, sistemático y multidimensional de evaluación de nuestros programas.

No podemos evadir el reto de una reflexión crítica y continua de cómo se vinculan nuestra oferta curricular con la realidad de la práctica de nuestros estudiantes para disminuir la brecha entre la práctica y la academia. De esa manera tal vez podamos combatir la opinión generalizada de que los académicos vivimos en una torre de marfil, sin la sensibilidad y conciencia necesaria de lo que está aconteciendo en nuestro entorno.

### Bibliografía

- Abbott, A. A. (1985). Research productivity patterns of social work doctorates. *Social Work Research and Abstracts*, 21 (3), 11-17.
- Abbott, A. A. (1988). *The system of the professions: An essay on the division of expert labor*, Chicago: University of Chicago Press.
- Abo El Nasr (1989). *Social Work Practice and Political Parties at the Local Level in Egypt*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wales, College of Cardiff.
- Abramovitz, M., & Bardill, R. (1993). Should all social work students be educated for social change? *Journal of Social Work Education* 29 (1), 6-18.
- Adams, P., & Krauth, K. (1994). Empowering workers for empowerment based practice. In L. Gutiérrez & P. Nurius (Eds.), *Education and research for empowerment practice*. (pp.183-194). Center for Social Policy and Practice, School of Social Work, University of Washington, Seattle, WA.
- Anderson, J. (1985). BSW programs continuum in social work, *Journal of Social Work Education*, 21, 63-72.
- Aronowitz, S., & DiFazio, W. (1994). *The Joblessfuture: Sci-tech and the dogma of work*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Baer, B. L., & Federico, R. (1978-1979). *Educating the baccalaureate social worker: Report of the undergraduate social work curriculum development project*, (Vols. 1-2). Cambridge, MA: Ballinger Publishing.
- Banta, T. W. & Associates. (1993). *Making a difference: Outcomes of a decade of assessment in higher education*, San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Barker, R. L. (1987) *The Social Work: Dictionary*. Silver Spring: The National Association of Social Workers.
- Bisno, H., & Cox, F. (1997). Social Work Education: "Catching up with the present and the future". Special Section of Millenium Project Articles in *Journal of Social Work Education*, 33 (2), 373-381.
- Bocage, M., Homonoff, E., & Riley, P. (1995). Measuring the impact of the current state and national fiscal crises on human service agencies and social work training. *Social Work*, 40, 701-705.
- Boehm, W. W. (1959). *Objectives of the social work curriculum of the future*, (Vol. I). New York: Council on Social Work Education.
- Campos, A. (1997). *Diversidad humana: Un reto a la educación de los Trabajadores Sociales*. Ponencia presentada en el Quinto Encuentro de Trabajo Social Puerto Rico, Méjico y el Caribe.
- Chernus, L. A. (1995). Social workers: Fallen angels or mere mortals? (Review of unfaithful angels: How social work has abandoned its mission). *Clinical Social Work Journal*, 23 (3), 375-382.
- Council on Social Work Education. (1976). *Teaching for competence in the delivery of direct services*, New York: CSWE.
- Council on Social Work Education. (1994a). *Curriculum Policy Statement*, Alexandria, VA.
- Council on Social Work Education. (1994b). *Handbook of accreditation standards and procedures*. Alexandria, VA.

- Council on Social Work Education. (1995). The millennium project work plan. *Social Work Education Reporter*, 43 (1), 3-6.
- Council on Social Work Education Commission on Field Education. (1995, March). *Field education programs: Common elements, standards, conceptualization*. Draft document presented at the Council on Social Work Education's 41st Annual Program Meeting, San Diego, CA.
- Díaz, M. E. (1977, abril). *Exploración de competencias para orientar el currículo del programa: El Banco Nacional de Tareas*. Documento de trabajo utilizado en la revisión curricular del Departamento de Trabajo Social del Colegio Universitario de Humacao de la Universidad de Puerto Rico.
- Edelman-Bastian, N., & Leighninger, L. (1983). The value and marketability of undergraduate social work education, *The Journal of Applied Social Sciences*, 7, 147-162.
- Fabricant, M. B., & Burghardt, S. (1992). *The welfare state crisis and the transformation of social service work*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Faberty, V. E. (1997). Using Forecasting Models to Plan for Social Work Education in the Next Century. *Journal of Social Work Education*. 33, (2), 403.
- Feldman, R. A. (1996). *Social policy today and tomorrow* (Report from 1995, Midwest Deans and Directors Leadership Retreat). Mandel School of Applied Social Sciences, Case Western Reserve: University, Cleveland.
- Fisher, W. (1995). The economic context of community-centered practice: Markets, communities, and social policy. In P. Adams and K. Nelson (Eds.), *Reinventing human services: Community and family-centered practice*, (pp. 41-58). New York: Aldine de Gruyter.
- Fisher, R., Haynes, K. S., Latting, J., & Buffum, W. (1994). Empowerment-based curriculum design: Building a program

in political social work. In L. Gutiérrez and P. Nurius (Eds.), *Education and research for empowerment practice*. (pp. 127-136). Seattle: University of Washington Press.

- Foyner, M. C. (2001). BPD Challenges: Our opportunities for change. Presidential Address 2000 Annual Conference of the National Association of Baccalaureate, Social Work Program Directors, Destin Florida. *The Journal of Baccalaureate Social Work*, 6 (2), Spring.
- Fraser, M. W. (1993). What can we conclude about the status of research in social work? *Social Work Research and Abstracts*, 29 (2), 40-44.
- Fraser, M. W., Jenson, J. M., & Lewis, R. E. (1993). Research training in social work: The continuum is not a continuum. *Journal of Social Work Education*, 29 (1), 46-62.
- Gambrill, E. (1996, February). *Thinking critically about educational aims, content and formats in a time of shrinking resources*. Invited presentation, Annual Program Meeting, Council on Social Work Education, Washington, DC.
- García Toro, V. (1999). Educación en Trabajo Social. Desafíos a ser enfrentados. UPR: Recinto de Río Piedras. Escuela Graduada Trabajo Social Beatriz Lasalle. *Revista Análisis*, 1 (1), 1-17.
- García, O. y Barrera, S. K. (1995). Reflexiones sobre el Vínculo de la Política Social y el Trabajo Social. En Guardiola, Canino y Pratts. *La política social ante los Nuevos Desafíos: Cuba y Puerto Rico*. San Juan: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Gibbs, P. (1992, March). *Gatekeeping in BSW programs*. Paper presented at the Council on Social Work Education's 38th Annual Program Meeting, Kansas City, MO.
- Gibelman, M., & Schervish, P. (1993). Who we are: The social work labor force as reflected in the NASW membership. Washington DC: National Association of Social Workers.



- Gordon, W. E. (1965). Toward a social work frame of reference. *Journal of Education for Social Work*, 1, 7-15.
- Gordon, W. E. & Schultz, M. L. (1977). A Natural Basis for Social Work Specializations. *Social Work*, 22, 422-426.
- Green, C. (1988). What social workers do: Implications for the reclassification debate. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 15, 97-112.
- Gross, G. (1992). A defining moment: The social work continuum revisited. *Journal of Social Work Education*, 28, pp. 110-118.
- Guardiola, D. (1999). *El Trabajo Social en Puerto Rico: ¿Asistencia, desarrollo o transformación?* UPR: Recinto de Río Piedras. Escuela Graduada Trabajo Social Beatriz Lasalle. *Revista Análisis*, 1 (1), 134.
- Guardiola Ortiz, D. y Guemárez, C. (1997). *Retos y desafíos para la educación e investigación de la Política Social en Puerto Rico: "Lo mejor está por venir"*. Ponencia presentada en el II Encuentro de Política Social y Trabajo Social: Puerto Rico, Cuba y Méjico, abril 1997, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Guardiola Ortiz, D. y Serra Taylor, J. (2002). *Política Social y Trabajo Social en Puerto Rico: Desafíos y alternativas para el Siglo XXI*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Guardiola Ortiz, D. y Serra Taylor, J. A. (abril 1997). *El trabajo social y los legisladores como formuladores de política social en Puerto Rico*. Ponencia presentada en el Foro El trabajo social y los legisladores como formuladores de política social.
- Gutiérrez, L. M. (1992). Empowering ethnic minorities in the twenty-first century: The role of human service organization. In Y. Hasenfeld (ed.), *Human services as complex organizations*. (pp. 301-319). Newbury Park, CA: Sage.
- Hasenfeld, Y. (1996). *The Administration of Human Services: What Lies Ahead in Future Trends*. Paul R. Raffoul and McNeece (Eds) (pp 192-202).. Mass: Allyn & Bacon, .

- Hoff, M. D., & McNutt, J. G. (1994). *The global environmental crisis: Implications for social welfare and social work*. England: Avebury.
- Holmes, K. (1996). *Headed for the Future: Families in the Twenty-First Century, in Future Trends*. (Paul R. Raffoul & McNeece, Eds.). (pp172-179). US: Allyn & Bacon, Mass.
- Hull, G. A., Mather, J. H. et.al. (1996). Duality Assurance in Social Work Education: A Comparison of outcome assessment across the Continuum. *Journal of Social Work Education*, 30 (3), 388-396.
- Ingersoll, B., Dayton, & Jayarative, S. (1996). Measuring effectiveness of social work practice. Beyond the Year 2000. In *Future Issues for Social Work Practice*, Paul R. Raffoul & Aaron McNeece (Eds.). (pp. 29-36). Mass: Allyn and Bacon.
- Jarman, L. y otros (1997). The changing context of social work practice: Implications and recommendations for social work educators. *Journal of Social Work Education*, 33 (1), 29-45.
- Karger, H. (1983). Science, research and social work: Or, who controls the profession and how? *Social Work*, 28(3), 200-205.
- Kolovzon, M. S. (Winter 1977). The continuum in social work education: A destiny not so Manifest, *Journal of Education for Social Work*, 13, 83-89.
- Kolovzon, M. S., & Biggerstaff, M. A. (1983). Functional differentiation of job demands: Dilemmas confronting the continuum in social work education, *Journal of Education for Social Work*, 19, 83-89.
- Kreuger, L. W. (1997). The end of social work, *Journal of Social Work Education*, Vol 33, No 1, 19.
- Leighninger, L. (1987). *Social work: Search for identity*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Maldonado, N. (1995, mayo). Mensaje en la incorporación como Académico de Número. Ceremonia auspiciada por la Acade-

mía de Artes y Ciencias de Puerto Rico celebrado en el Teatro de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

- Méndez, J. L. (septiembre, 1996). *Las ciencias sociales y la reconceptualización del bachillerato*.
- Meinert, . (1994). Do social workers have a major impact on social policy: Yes. In Karger y Midgley (Eds.). *Controversial issues in social policy*. Boston: Allyn and Bacon.
- Meyer, J., & Rowan, R. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.
- Miles, R., & Snow, C. C. (1986). Network organizations: New concepts for new forms. *California Management Review*, 28, 62-73.
- Mishra, R. (1990). *The welfare state in capitalist society*. Toronto: University of Toronto Press.
- Moore, L. S., & Urwin, C.A. (1990). Quality control in social work: The gatekeeping role in social work education. *Journal of Teaching in Social Work*, 4(1), 113-128.
- Murdock, S. H. (1995). *An American challenged: Population change and the future of the United States*. Boulder, CO: Westview Press.
- National Association of Social Workers. (1981). *NASW Standards for the classification of social work practice*. Silver Spring, MD.
- Nelsen, J. C. (1996). Teaching students to evaluate practice outcomes by monitoring clients' responses to opportunities. *Journal of Social Work Education*, 32, 181-189.
- Newsome, M. Jr. (1995). Vision manifested in leadership. *Social Work Education Reporter*, 43(3), 1-2.
- Newsome, M. Jr. (1996). Presidential Address, CSWE 42nd Annual Program Meeting, Washington, DC. *Social Work Education Reporter*, 44(2), 1, 14-15.

- Newsome, M. Jr. (1997). Social Work Change and Social Work Education. *Social Work Education Reporter*, 45, (2).
- Norlin, J., & Randolph, N. (1995). Accreditation update. *Social Work Education Reporter*, p. 4.
- Nurius, P., & Hudson, W. W. (1993). *Human services practice, evaluation and computers: A practical guide for today and beyond*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Ostolaza, M. (2001). *La transformación de la educación superior en Puerto Rico*. Informe final sometido por la Comisión de Educación, Ciencia y Cultura del Senado de Puerto Rico.
- Owens, M., & Lambert, M.D. (1996). The poverty of social work: Deficient production, dissemination and utilization of practice relevant scientific information. In *Future Issues for Social Work Practice*, Paul Raffoul y McNeece, (Eds.) (p.279-292). Mass: Allyn and Bacon.
- Pardeck, J. T. (1994). Do social workers have a major impact on social policy: Yes. In Karger y Midgley (Eds.) *Controversial Issues in Social Policy*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pardeck, J. T., Murphy, J. W., & Choi, J. M. (1994). Some implications of postmodernism for social work practice. *Social Work*, 39 (4), 343-346.
- Raffoul, P. R., & McNeece, A. (Eds.). (1996). *Future issues for social work practice*, Boston: Allyn and Bacon.
- Reeser, L. (1996). The future of professionalism and activism in social work. In *Future Issues for Social Work Practice*, Paul Raffoul y McNeece, (Eds.) (pp. 240-253) Mass: Allyn and Bacon.
- Reisch, M. (1995). It's time to step up to the plate: Political action and the right-wing agenda. *Social Work Education Reporter*, 43 (2), 6-9.
- Reisch, M., & Wenocur, S. (1986). The future of community

organization in social work: Social activism and the politics of profession building. *Social Service Review*, 60(1), 70-93.

Rifkin, J. (1995). *The end of work: The decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. New York: Putnam.

Rohde, J. L., Mc Fall, J. A., Kolar, P., & Strom, G. (1997). The changing context of social work practice: Implications and recommendations for social work education, *Journal of Social Work Education*, 33, 29-46.

Ruiz, M. (2001). *El generalista y su pertinencia en la coyuntura histórica actual en Puerto Rico*. Ponencia presentada en el I Encuentro de Educación en Trabajo Social: UPR: Colegio Universitario de Humacao.

Ruiz, M. (1996). *Fundamento de Trabajo Social de Grupo* (2da. ed.) Universidad de Puerto Rico, Editorial EDIL Deca.

Seda Rodríguez, R. (1997). *Evolución y proyecciones de la práctica del Trabajo Social: Tendencias y desafíos*. Ponencia presentada en la 10ma. Conferencia Dorothy D'Bourwe el 14 de marzo de 1997, Universidad de Puerto Rico.

Shank, B. W. (1993). *An exploration of the relationship between the generalist practice framework and job tasks performed by baccalaureate social workers*. Unpublished dissertation, University of Minnesota.

Shank, B.W. (1994). *The relationship between the generalist curriculum and tasks performed by BSW practitioners*. Paper presented at the 40th Annual Programa Meeting of the Council on Social Work Education held in Georgia.

Shatz, M. S., & Jenkins, L. E. (1987) *Differentiating Generic and Generalist Social Work and Advanced Social Work Practice in the Generalist Perspective*.

Shatz, M. S., Jenkins, L. E., & Sheafor, B. W. (1990). *Milford Redefined: A Model of Initial and Advanced Generalist Social*

Work. *Journal of Social Work Education*. 26 (3), 217-231.

Sheafor Bradford, W. (2001). Three decades of Baccalaureate Social Work: A grade card on how the professionalization of the BSW has played out. *The Journal of Baccalaureate Social Work*, 6 (2), 25.

Sheafor, B. W., & Landon, P. S. (1987). Generalists perspective, in Anne Minahan (ed.), *Encyclopedia of Social Work*, Vol. 1. (pp. 660-669) Silver Spring, MD: National Association of Social Workers.

Sheafor, B. W., & Landon, P. S. (1988). The Generalist Perspective in Social Work, "*Encyclopedia of Social Work*", 18th Edition.

Sheafor, B. W., & Shouk, B. (1986) *Undergraduated Social Work Education: A Survivor in a Changing Profession*. Austin: School of S.W. The University of Texas at Austin.

Sheafor, B. W., Teare, R., Hancock, M., & Gautier, T. (1985). Curriculum development through content analysis: A new zealand experience, *Journal of Social Work Education*, 21, 113-124.

Specht, H., & Courtney, M. E. (1994). *Unfaithful angels: How social workers has abandoned its mission*. New York: The Free Press.

Strom, K., & Gingerich, W. J. (1993). Educating students for the new market realities. *Journal of Social Work Education*, 29, 78-87.

Teare, R. J. (1987). *Validating social work credentials for human service jobs*, Silver Spring, MD: National Association of Social Workers.

Teare, R. J. (1988, July). Establishing the validity of educational credentials as job requirements, in *Proceedings of the 28th National Workshop on Welfare Research and Statistic*, 137-143.

Teare, R. J., Higgs, C., Gautier, T., & Field, H. S. (1984). *Classification validation processes for human service position*, (Vols.1-7), Silver Spring, MD: National Association of Social Workers.

- Teare, R. J., & McPheeters, H. (1970). *Manpower utilization in social welfare*. Atlanta: Southern Regional Education Board.
- Teare, R. J., & Sheafor, B. W. (1991, September) *Separating fantasy from reality: A depiction of BSW practice*, Presentation 9th. Annual BPD Conference, Orlando Florida.
- Teare, R. J., & Sheafor, B. W. (1992). Separating reality from fantasy: A depiction of BSW practice. In Shank, Barbara W. (ed.), *B.S.W. Education for practice: Reality and fantasy*. St. Paul, MN: University of St. Thomas, pp. 1-18.
- Teigiser, K. (1983). Evaluation of Education for Generalist Practice. *Journal of Education for Social Work*. (79-85).
- Thurow, L. (1996). *The future of capitalism: How today's economic forces shape tomorrow's world*. New York: William Morrow.
- Tungate, S., et al (2001). Listening to student voices: An essential element in Social Work Education assessment. *The Journal Baccalaureate Social Work*, 6 (2), 98-113.
- Universidad de Puerto Rico, (1996). *Comité Especial para la Reconceptualización del Bachillerato*. Informe de Progreso. U.S. Bureau of Labor Statistics. (1992). *Occupational outlook quarterly*. Washington, DC: U.S. Department of Labor.
- U.S. House of Representatives, Committee on Ways and Means. (1993). *Overview of entitlement programs*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- U.S. House of Representatives, Congressional Research Service. (1993). *Medicaid source book: Background data and analysis (1993 update)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Vélez de Urrutia, Z. (1979). *Estudio de los egresados del Programa de Bienestar Social de la Universidad de Puerto Rico en los años 1975-78 y su reacción al Programa de Entrenamiento Profesional*.

- Vélez de Urrutia, Z. (1988). *Estudio de egresados del Departamento de Bienestar Social del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.*
- Walz, T., & Groze, V. (1991). The mission of social work revisited: An agenda for the 1990s. *Social Work*, 36(6), 500-504.
- Wenocur, S., & Reisch, M. (1983). The social work profession and the ideology of professionalization. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 10, 684-732.
- Witherspoon, R., & Kilko Philips, N. (1987). Heightening political awareness in social work students in the 1980's. *Journal of Social Work Education*, 23 (3).
- Wolk Prey, W., & Dempsy, . (1996). Political Practice: Educating Social Work. Students for Policy Making. *Journal of Social Work Education*, 32, (1).