

EL CONTINUO SUB GRADUADO-GRADUADO EN LA EDUCACIÓN EN TRABAJO SOCIAL EN PUERTO RICO

*Elizabeth Miranda**

Introducción

En Puerto Rico, al igual que en otros países se han establecido distintos niveles de la práctica y distintos niveles educativos en la enseñanza de trabajo social. A medida que la profesión ha evolucionado, los educadores han manifestado muchas inquietudes e interrogantes acerca de los respectivos contenidos de estos niveles, su secuencia y profundidad, sus enfoques teóricos y metodológicos y no menos importante las diferencias en cuanto a destrezas para la práctica. Estos aspectos influyen directamente en la claridad con que se percibe la aportación de esta disciplina profesional no solamente a su práctica sino a su contribución a la investigación y a la política social del país. Por lo tanto, es importante analizar el tema del continuo educativo sub graduado - graduado y sus implicaciones para la educación en trabajo social en Puerto Rico. En este artículo se presenta el significado del continuo educativo y sus principales características. Se señalan además, algunos asuntos en discusión y debate tanto a favor como en contra de que exista tal continuo y finalmente se describen algunos modelos sugeridos para desarrollar un currículo que responda al logro de un continuo educativo sub graduado-graduado.

* Catedrática Jubilada, Universidad de Puerto Rico.

Desarrollo y evolución de los programas educativos en Puerto Rico

En Puerto Rico se comenzó la educación formal en trabajo social para 1927 ofreciéndose desde la Facultad de Educación en la Universidad de Puerto Rico. Para 1953, después de 26 años, se creó la única educación profesional graduada que existió hasta 1970, la Escuela Graduada de Trabajo Social en la Universidad de Puerto Rico. Para 1953 se ofrecieron los primeros cursos sub graduados en la Pontificia Universidad Católica de Ponce y en 1966 se les aprobó una concentración, pero no es hasta 1974 que se creó su propio Departamento. Sin embargo es en la década de 1970 que se comenzaron a desarrollar con mayor rapidez los programas sub graduados y hasta el momento se han creado nueve programas sub graduados y tres escuelas graduadas. Esto quiere decir que en 27 años se han multiplicado los ofrecimientos académicos profesionales en ambos niveles. Actualmente, todos están autorizados por el Consejo de Educación Superior (CES). De los programas graduados, uno está acreditado por el Council on *Social Work Education* (CSWE), los otros dos están en proceso de acreditación. De los programas de bachillerato, hay cinco acreditados y tres no están acreditados por este organismo. Este último organismo acreditador ha tenido una influencia importante en el diseño y desarrollo de los currículos en ambos niveles. Debido a la relación política y económica que ha existido con los Estados Unidos, muchos programas educativos en la isla buscan acreditación por organismos estadounidenses, además de que lo justifican por la cantidad de profesionales que emigran hacia dicho continente y que necesitan llevar un diploma de un programa acreditado por el CSWE. Además, se ha justificado esta acreditación para cualificar para fondos federales por las agencias de servicios humanos, en caso de esto ser necesario.

El desarrollo y la proliferación de programas sub graduados en Puerto Rico es similar al de Estado Unidos y cito a Teare & Sheaford (1995):

“La infusión desarticulada e incoherente de grandes cantidades de dinero, los muchos y diferentes trabajadores en los sistemas de servicios humanos en la década de los 60 resultó en un sistema de prestación de servicios guiado por motivos contradictorios fragmentados en su naturaleza, percibido por muchos como ineficientes e inefectivos. Un gran número de prestadores de servicios fueron empleados sin credenciales tradicionales, y los que tenían creden-

ciales eran muchas veces mirados con suspicacia. A medida que fue pasando el tiempo, fue evidente que se necesitaba un racional claro para organizar los programas de servicios humanos y además para utilizar las destrezas de diferentes tipos de trabajadores que estaban proveyendo los servicios.”

Para mantener su lugar prominente en los servicios humanos, la profesión de trabajo social en Estados Unidos tuvo que definir las cualificaciones y competencias requeridas en distintos niveles de la práctica. El sostén gubernamental a los programas de reforma social para atender las consecuencias de la depresión, la segunda guerra y otras fuerzas sociales en la década de 60, aumentaron el interés por desarrollar personal en el campo de los servicios humanos y las ciencias sociales aplicadas. Ya para 1963, el CSWE preparaba guías para el contenido apropiado de los programas subgraduados. El reconocimiento del bachillerato como el primer nivel de entrada a la profesional intensificó las preocupaciones sobre el control de calidad y la responsabilidad social de la profesión. En 1968, la National Association of *Social Workers*, (NASW) emitió el primer documento que definía cuatro niveles de la práctica profesional: (1) Pre-maestría, (2) Práctica profesional de nivel inicial, (3) Práctica auto-regulada y (4) Práctica de nivel superior. Esto sirvió de base para el desarrollo curricular de la educación en trabajo social. Para 1969, la NASW aprobó mediante referendium la categoría de status profesional a los graduados de programas sub graduados acreditados por el *Council on Social Work Education* (CSWE). En 1970 este organismo otorgó status de acreditación profesional a los programas que tenían el contenido sugerido y en 1974 comenzó a acreditar formalmente los programas sub-graduados (Bernard,1995). La educación graduada en trabajo social en Puerto Rico fue acreditada por el CSWE entre 1935 a 1937, siendo la acreditación otorgada por el entonces *American Association of Schools of Social Work que luego se convierte en el CSWE* (García Toro, 1999). La Junta Examinadora de Puerto Rico comenzó a licenciar a los trabajadores sociales con maestría en la década del 40 y los de bachillerato en la década del 70, quienes a su vez pertenecen al gremio que representa a la profesión. Esta situación repercute en el mercado de empleo y la clasificación de puestos aunque no necesariamente en el desempeño de funciones en diversas agencias de servicios humanos. Por esta misma circunstancia el estudio realizado por la colega de Facul-

tad, Zulma Urrutia (1998) es sumamente valioso tanto para la educación en trabajo social como para la práctica.

Tanto el diseño del sistema de bienestar social en nuestro país como la educación profesional en Puerto Rico han tenido, como en cualquier otro país, una gran influencia del contexto económico y político que les rodea. Indudablemente estos factores han trazado la trayectoria de la práctica de la profesión y también han influido sustancialmente en la educación profesional en nuestro país. Sin desviarnos del tema que ocupa este artículo, es preciso señalar que las primeras trabajadoras sociales con adiestramiento formal fueron entrenadas en universidades estadounidenses y su influencia, tanto en la práctica como en la educación formal fue determinante. La lucha de las "empíricas" como se le llamó a estas pioneras, fue muy ardua y se hicieron sentir. Gracias a éstas, aún se plantea la necesidad del trabajo comunitario como un foco importante de intervención social.

El tema del continuo curricular en la educación sub graduada a graduada surge ante el constante crecimiento de programas de bachillerato y se extenderá aún más con la aprobación del doctorado en trabajo social que está próximo a comenzar. La principal tarea del bachillerato es la preparación para el nivel inicial en la práctica profesional, el nivel graduado es el grado terminal y el doctoral prepara fundamentalmente para la educación, la investigación y la política social (Hoffman, 1992).

¿Qué es un continuo educativo sub graduado a graduado?

Es preciso definir, ¿Qué es un continuo educativo? Un continuo es un conjunto de elementos que se encuentran entre dos cualquiera, se habla de las cosas que tienen unión entre sí y que se extienden sin interrupción (Vox, Diccionario de Lengua Española, 1980).

Para Hoffman (1992), el continuo en la educación en trabajo social son los conocimientos, valores y destrezas básicas sobre los cuales la profesión está construida y sobre lo cual se profundiza en el currículo desde el inicio hasta el final. Es además, la conexión que une los dos niveles de la educación - el bachillerato y la maestría. Por lo tanto, es esencial identificar qué es lo medular común, si es que vamos hacia propósitos similares. Para ambos niveles es importante entender y clarificar lo esencial para luego poder definir sus diferencias. Esta educadora favorece la necesidad de apoyar el

fortalecimiento del continuo entre ambos niveles. Una de las razones principales es que el bachillerato es el nivel profesional inicial de la profesión y el grado terminal es la maestría. Algunos educadores sostienen que no es necesario el continuo, y otros lo favorecen. Esta exposición pretende presentar los argumentos a favor y en contra del continuo educativo en la profesión.

Primer y único intento formal de articular un continuo en Puerto Rico

Para el 1987-88 la facultad de la Escuela Graduada de Trabajo Social de la Universidad de Puerto Rico, en el proceso de revisar su currículo, consideró la imperiosa necesidad de examinar diferentes aspectos de la enseñanza en las cinco áreas curriculares básicas y que a su vez, son áreas comunes al bachillerato y la maestría. Con la colaboración de los directores de todos los programas de bachillerato y maestría en la isla, se preparó un calendario para celebrar una serie de talleres en diferentes recintos universitarios. Se presentaron seis talleres donde cada Programa presentaba anticipadamente un resumen del enfoque en cada área: Comportamiento Humano y Ambiente Social, Investigación Social, Política Social, Práctica Profesional e Instrucción Práctica. Se dividió de esta forma debido a que éstas son las áreas curriculares comunes en los programas. El último taller se dedicó a la discusión de las conclusiones y recomendaciones e integración de todo el contenido anterior. Esta experiencia constituyó un esfuerzo por intercambiar la visión educativa entre ambos niveles. Se recomendó la continuación de talleres en colaboración con facultades de distintas Universidades ya que este intercambio fue de gran provecho para todos, especialmente en la delimitación de contenido y profundidad en los enfoques metodológicos y teóricos de ambos niveles. Vale la propuesta de retomar este esfuerzo y repetirlo sistemáticamente.

Asuntos en discusión o debate acerca de la necesidad de que exista un continuo educativo sub-graduado a graduado

Existen opiniones encontradas entre los educadores en cuanto al desarrollo de un continuo educativo en trabajo social. Los que se encuentran a favor argumentan, según Hoffman, 1995:

1. Es esencial confirmar lo medular común a ambos niveles educativos si es que vamos a trabajar hacia un propósito profesional similar.
2. La profesión tiene dos niveles que deben continuar interrelacionados si es que desean alcanzar sus metas. Algunos piensan que legitimar al bachiller ayuda a satisfacer la demanda por servicios sociales públicos.
3. Se señala que el bachillerato es uno “generalista” aún cuando la definición de sus destrezas y su conceptualización está en evolución.
4. La educación graduada descansa sobre los fundamentos de la profesión y sus concentraciones están apoyadas sobre dicha base común. Las escuelas tienen así la oportunidad de desarrollar concentraciones relevantes a las necesidades de sus áreas geográficas, problemas o campos de la práctica. Las escuelas tienen la oportunidad para la creatividad. Sin embargo existen dos influencias que hacen que muchos programas graduados pierdan el propósito común del trabajo profesional:
 - a. Las demandas profesionales de los estudiantes que inician sus estudios y solicitan contenidos específicos.
 - b. El status de la educación en la academia que muchas veces tiene que satisfacer requerimientos que responden más a la institución educativa que a la profesión.

Aunque estos dos factores parecen mundos separados, cada uno está intrínsecamente relacionado con la controversia del continuo.

Una gran cantidad de estudiantes graduados de programas sub graduados luego de haber acumulado experiencia, deciden continuar estudios graduados. Lo hacen con la expectativa de que desearían tener un período de estudios más corto, pero intenso. Este hecho ha alterado la educación graduada. Muchos programas desarrollan currículos avanzados apropiados para satisfacer la demanda de este contingente de nuevos candidatos. Algunos educadores cuestionan la competencia de los graduados de programas avanzados, ya que entienden que la socialización en la educación graduada toma más tiempo que un año de estudios. Todas estas escuelas se confrontan con la necesidad de construir currículo sobre dos rutas a un segundo año de estudios: para los

que tienen un bachillerato en trabajo social y para los que vienen de otras disciplinas.

Sobre este aspecto permanecen muchas preguntas sin contestar debido a que la investigación ha sido contradictoria en Estados Unidos y no se ha realizado ninguna en Puerto Rico. Algunas preguntas que se han formulado son:

- ¿Será repetitivo o retante el currículo graduado tanto para los bachilleratos en trabajo social como para los de otras disciplinas?
- ¿Existe diferencia en cuanto a su ejecución académica graduada entre el graduado de un bachillerato en trabajo social y el que no lo es?
- ¿Existe un estudio sistemático sobre estos enfoques para tener más información que ayude a una mejor planificación académica?

El segundo factor que afecta la definición de lo fundamental en la educación graduada en trabajo social, es su status en las universidades. Los esfuerzos que dedican los académicos en esta profesión se ven muchas veces obstaculizados por los siguientes factores: Existen pocos fondos disponibles para las disciplinas profesionales, la mayoría va dirigido hacia las áreas de las ciencias, siendo éste un criterio importante a nivel universitario. Además, el presupuesto es limitado para los grados profesionales como el trabajo social que se involucra intensamente en el servicio a la comunidad. Algunas universidades se ven requeridas a incluir a nivel de bachillerato cursos requeridos en filosofía, religión o artes, resultando esto en una de créditos que pueden usarse en áreas fundamentales de la profesión.

Argumentos de los que no apoyan la necesidad de un continuo educativo entre el nivel sub-graduado a graduado

Los educadores que no apoyan el desarrollo de un continuo están representados por voz de Kolevson (1995) que presenta una pregunta fundamental: ¿Quién define el currículo? ¿Debe definirlo el consumidor o los proveedores del servicio educativo? Este autor propone que se fortalezca el rol del consumidor en la experiencia educativa. Esta propuesta plantea que es más importante fortalecer cómo *el estudiante aprende el contenido y qué aprende*. Según éste, el

educador debe fijarse más en el proceso de aprendizaje y menos en el contenido cuando se esté elaborando currículo.

Esta propuesta presenta cuatro principios que debe seguir un modelo curricular:

- 1. Individuación** - Se debe permitir que el estudiante graduado tenga un grado máximo de selección curricular. Para alcanzar esto debe conocerse de antemano el trasfondo de los estudiantes cuando ya han aprobado la mitad de sus créditos para permitirle una razonable elección en los cursos de especialización. Ese segundo año no debe estar también plagado de un nuevo conjunto de prescripciones o requerimientos.
- 2. Integración horizontal** - Es más importante la integración horizontal que la vertical. Esta frase de Kolevzon resultó muy gráfica "Movemos a los estudiantes por el mismo pasillo, esperando que se parezcan cuando terminen". Este es el extremo normativo colectivo que se le llama **unifinalidad**. Todos caminan por el mismo pasillo que termina en el mismo lugar.
Por otro lado, la integración horizontal es el eslabón entre experiencias de aprendizaje concurrentes que integraría mejor los esfuerzos curriculares. Sigue el principio de que el aprendizaje es inductivo y no deductivo evitando en la especialización aprendices con mentes estrechas.
- 3. Aprendizaje por experiencia** - Lo esencial de la metodología instruccional debe radicar en proveer al máximo oportunidades de experiencias directas del estudiante a través de todos los cursos y no reservarlo hasta la instrucción práctica. "Se aprende, haciendo", es la mejor fórmula para alcanzar las competencias.
- 4. Desarrollo de habilidades medulares** - La prominencia curricular debe estar en el desarrollo de habilidades centrales sobre el dominio del contenido. Esto hace la diferencia entre la sabiduría y el conocimiento. Es la aplicación de la información sobre la mera retención. Incluye destrezas en el pensamiento crítico, en la solución de problemas, en la relación interpersonal, en recoger información, consumirla y utilizarla, escritura, literacia computadorizada. Estas destrezas son LIBRES DE CONTENIDO y pueden desarrollarse a través

de todo el currículo. Se trata de refinar los procesos por los cuales aprenden y crecen los estudiantes — ésta es la meta principal de nuestras estructuras educativas. No se deben reproducir modelos que se parezcan, pero sí fomentar aprendizajes para toda la vida.

Dice un sabio proverbio: “ Para cambiar el piso (los fundamentos profesionales del currículo) tenemos que ser sensibles a cambiar el techo (la forma de ofrecer las concentraciones), porque de lo contrario estaremos criando una generación de enanos”.

Hasta aquí los comentarios de colegas preocupados con los asuntos del continuo. Debe admitirse que es necesario el intercambio y análisis entre los niveles educativos bachillerato y maestría. Esta tarea será aún más compleja ante la creación del Programa Doctoral en trabajo social en Puerto Rico.

Recomendaciones para el desarrollo del continuo educativo en trabajo social

Anderson (1985) ha propuesto cuatro principios guías para el continuo:

1. Cada nivel tiene que tener una integridad educacional propia con objetivos y contenidos únicos.
2. El continuo tiene que tener un diseño educativo construido sobre los segmentos que le preceden sin repetición y que prepare a sus graduados para una entrada exitosa al próximo nivel.
3. Los resultados obtenidos y el contenido de los niveles avanzados deben ser diferentes o más complejos que aquellos enseñados en los niveles más bajos del continuo.
4. Debe existir una relación planificada entre el continuo educacional y el continuo operacional de la práctica.

Para hacer operacionales estos principios, los educadores deben desarrollar un sistema de planificación orientada en la siguiente dirección:

1. El plan debe reflejar la visión y la conceptualización de la profesión sobre la práctica. Sin conceptualizar la práctica

- dentro de nuestro contexto socio-cultural es ambiguo diseñar un currículo que responda a la realidad del practicante.
2. El plan debe emplear un modelo orientado hacia competencias para definir resultados esperados en cada nivel del continuo y para diseñar los programas educacionales que satisfagan dichos resultados.
 3. El plan debe balancear y mezclar grandes y pequeñas tradiciones en cada nivel, diferenciándolos de acuerdo con los resultados esperados en cada uno.

La política curricular del Concilio de Educación en Trabajo Social (CSWE) de 1982 reta al nivel de maestría para que ofrezca el desarrollo de un currículo avanzado. Cada programa debe garantizar que cubre los fundamentos profesionales, identificando los resultados esperados y articulando su marco conceptual. Las concentraciones o especialidades al nivel avanzado se pueden enmarcar dentro de cinco posibles esquemas de concentración: campos de la práctica, grupos poblacionales, áreas/problema, roles de la práctica y modalidades de intervención y práctica generalista avanzada.

Es tiempo ya de fortalecer la articulación de los resultados esperados en la ejecución del estudiante en la educación avanzada en trabajo social.

El modelo curricular focalizado en competencias:

Este modelo es esencial para darle sostén al desarrollo curricular. Se dirige hacia los resultados esperados en la ejecución del estudiante y podría ser un marco referencial para iniciar el examen de currículo relacionados con el continuo o para crear modelos experimentales hacia este fin.

LAS COMPETENCIAS son una serie de conductas específicas que incorporan los conocimientos y valores, organizadas por principios que guían la práctica y aplicados diestramente en una ejecución efectiva.

El modelo centralizado en las competencias para la construcción de currículo contiene tres fases relacionadas entre sí: definición de competencias, desarrollo de las competencias, y verificación de las competencias (Gross, 1984).

A. Fase I - Definición de Competencias

Se dirige hacia la articulación de una serie de conductas necesarias para la ejecución efectiva de tareas con los conocimientos, valores y destrezas que dirigen ésas conductas.

La definición de competencias requiere que las conductas identificadas:

1. Sean centrales para tareas profesionales amplias. Esto es, deben tener generalidad en los escenarios que se practican.
2. Se encuentren relacionadas unas con otras, de tal forma que múltiples conductas ejecutadas en conjunto, tengan potencial efecto acumulativo.
3. Estén integradas en cuanto a conocimientos, valores y destrezas para su ejecución.
4. Puedan ser medibles.

Para definir las competencias se necesita información sobre la práctica. La observación del practicante y sus propios testimonios pueden ser útiles. Se sugiere el análisis de estas tareas que se llevan a cabo en la práctica. Debe evitarse hacer una definición estática y lineal, su concepción debe ser dinámica, cíclica e interactiva.

B. Fase II - Desarrollo de Competencias

Centraliza sus esfuerzos en el establecimiento de una metodología instruccional diseñada para que el estudiante desarrolle las conductas previamente definidas. Se espera el dominio de los conocimientos, valores y destrezas sobre las cuales las competencias están basadas. Incluye además la distribución y organización en secuencia de las estrategias instruccionales en los cursos y en los programas por niveles o grados.

Por lo tanto, el desarrollo de competencias requiere:

Un diseño instruccional y sus estrategias educativas son el “puente” para conducir al estudiante hacia las competencias. Estos puentes tienen como punto de partida una declaración clara de

objetivos educacionales y buscan alcanzar una demostración observable de la competencia

Estos “puentes” son construídos tomando en consideración tres conjuntos de variables:

- las características de la tarea a ser aprendida
- las características del aprendiz
- las características del ambiente de aprendizaje

El diseño instruccional tiene que considerar este conjunto de variables de tal forma que se acerquen lo más posible al dominio del objetivo educacional.

El personal central en este proceso son la facultad, trabajando en conjunto con los practicantes y con facultad de otras disciplinas. Las tareas del equipo de facultad incluyen desarrollo del programa y monitoría, así como diseño instruccional con sus respectivos procesos de evaluación.

C. Fase III - Verificación de Competencias

Se dirige hacia los procedimientos evaluativos necesarios tanto formativos como sumativos para ponderar el dominio de esas conductas asociadas con las competencias en diversos contextos de la práctica y en fases de la intervención profesional.

Conclusión

En Puerto Rico se han establecido una gran cantidad de programas sub graduados y graduados en trabajo social. Las agencias están empleando en ocasiones trabajadores sociales de uno u otro nivel para trabajar con el mismo tipo de problema y población. Es necesario que se desarrolle un proyecto demostrativo que pueda iniciar una delimitación de competencias mínimas que debe dominar cada nivel. Dicha delimitación podría servir para que el nivel graduado pueda establecer sus propias competencias, especialmente para los programas que desean el continuo. Realmente, los estudiantes tienen derecho a tener la libertad de escoger el Programa que deseen. El Programa Graduado puede requerir lo que entienda necesario para proseguir estudios.

Referencias

- Anderson, J. (1985). BSW programs and the continuum in social work. *Journal of Social Work Education*. Vol.21, No.3, 63-72.
- García Toro, V.I. (1999). *A Multi-Faceted Impact on Curriculum Development: The Puerto Rican Experience 1927-1990*. Presentado en San Fco. California, APM, CSWE.
- Gross, G.M.(1992). A defining moment: The social work continuum revisited, *Journal of Social Work Education*, Vol. 28, No. 1, 110- 118.
- Hoffman, K.S. & M.Kolevson, (1992). Should we support the continuum in social work? *Journal of Social Work Education*, Vol.28, No.1,6-17.
- Hull, G. H., Hurn. J.H. & otros, (1994). Quality assurance in social work education: A comparison outcome assesments across the continuum. *Journal of Social Work Education*. Vol 30, No. 3, 338 - 396.
- Teare, R.J. & B.W. Sheaford, (1995). *Practice Sensitive Social Work Education: An Empirical Analysis of Social work Practice and Practitioners*. Alexandria, Virginia: Council on Social Work Education.
- Urrutia, Z. (1997). *Un trabajador social para el nuevo milenio*. Oficina de Planificación Académica, UPR, Río Piedras.