

8



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL

" PROPUESTA DE REESTRUCTURACIÓN PARA EL SEMINARIO DE
TRABAJO SOCIAL EN LA ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA "

TRABAJO RECEPCIONAL

SEMINARIO DE ÁREAS SUSTANTIVAS DE TRABAJO SOCIAL

TRABAJO SOCIAL Y PRÁCTICA DOCENTE

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN

TRABAJO SOCIAL PRESENTAN:

ELIZABETH CAMARILLO HERNÁNDEZ

YANIRA IVONNE HERNÁNDEZ CASTAÑEDA

MA. TERESA PAREDES GUERRERO

DIRECTOR: DRA. AÍDA VALERO CHÁVEZ

206694



MÉXICO, D. F.

2001



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A Dios:

Gracias por concederme salud, trabajo, fortaleza, amor y paciencia aún en los momentos más difíciles e inesperados de mi vida.

Mamá:

Gracias por todo lo invaluable que me has dado, a pesar de la distancia... tú has sido fuente de amor, confianza y perseverancia. Hoy te comparto mis esfuerzos culminados. Gracias por creer en mí.

Papi:

Le agradezco su amor, su dedicación, el apoyo incondicional, y las palabras de aliento hasta este momento de mi profesión. Por ser tan grandioso y el mejor.

¡Lo hemos logrado!

A mis hermanos:

Cuatro seres sencillamente extraordinarios. Al D.J. de Chris, a Faby el diseñador, a Claudia la educadora y al sobresaliente de Coque, les doy las gracias por compartir experiencias únicas en nuestra familia y por su apoyo inquebrantable.

¡ Los amo!

Yanira:

Compañera y amiga inseparable, nunca olvidaré los gratos momentos, la confianza depositada, los logros compartidos y las travesías suscitadas. Y recuerda que esta carrera es solo el comienzo de otras metas.

¡Valió la pena luchar hasta el final!

Aris:

Amiga incondicional, gracias por escucharme y apoyarme, me has demostrado que aún en los momentos más difíciles se puede salir adelante con tenacidad y carácter.

Tere:

Por tu esfuerzo y empeño, por la motivación y las angustias compartidas. Gracias por haber contribuido a esta agradable experiencia de trabajo, cada una con sus potencialidades.

¡Suerte!

Male, Lore, Ana Lilia y Adriana:

Amistades de tiempo, les agradezco su optimismo y su alegría, por todo lo compartido...

¡Gracias!

A mis abuelitos:

Por sus sabios consejos y por su gran cariño, les dedico este esfuerzo profesional.

Nancy y Paty:

Por ser parte de la familia, hoy y siempre les agradeceré sus muestras de afecto y cariño.

¡gracias!

ELIZABETH CAMARILLO HERNÁNDEZ

Papás:

El que haya hecho esta licenciatura no es tanto mi mérito o cuestión de suerte, su ayuda "papá y mamá", es lo que ha influido en mi vida; no crean que soy fuerte, he llegado hasta aquí porque son mi apoyo, porque por fuerte que parezca ¡sin ustedes! soy nada.

Por el infinito amor que nos une...
a mis hermanos.

Lety, Nora y Jesica:

Alguna vez prometimos alcanzar este sueño, hoy es mi turno, gracias por estar en el lugar y momentos precisos.

Ely y Tere:

Hemos compartido juntas los tropiezos y triunfos, eso es bueno, agradezco su confianza y aliento en los obstáculos encontrados, tendiéndome una amistad firme y sin condiciones.

Marcos:

Dios quiso que compartiéramos este tramo de nuestras vidas y sé que jamás existirá una forma de agradecerle tanta dicha.

Hoy tenemos un mismo motivo para luchar y superarnos constantemente. Ésto que hoy en tus manos está, te pertenece.

¡Gracias por estar a mi lado!

¡gracias!

YANIRA IVONNE HERNÁNDEZ CASTAÑEDA

A mis Papás:

Porque gracias a ellos es que hoy estoy aquí.

Porque desde mi más lejano recuerdo, sé que cada acción suya hacia mí ha sido motivada por el interés de verme siempre mejor.

Porque mis méritos son los suyos...

¡Yo también los amo!

A mis hermanos Paty y Lalo:

Porque en el fondo de lo que soy existe infinito amor hacia ustedes.

Discúlpeme si pocas veces o nunca he logrado llevarlo a la superficie.

Alma:

Pocas son las personas que no sólo han pasado por mi vida, sino que se han quedado. Tú eres una de ellas, de las que son para siempre.

¡Gracias amiga!

A Eli y Yanira:

Por permitir que uniéramos esfuerzos; por el permanente compromiso que mostraron hacia nuestro proyecto.

Por convertir ésto en algo más que una relación de trabajo.

¡gracias!

MARÍA TERESA PAREDES GUERRERO

**A la Universidad Nacional Autónoma
de México y a la Escuela Nacional de
Trabajo Social:**

Como un tributo de gratitud por sus
sabias enseñanzas, coadyuvando con
ellas a nuestra formación en tan digna
profesión.

A la Dra. Aída Valero Chávez:

Con toda admiración a quien con
una dirección de excelencia,
potenció nuestras capacidades y
desinteresadamente nos apoyó y
orientó para llevar a cabo este
trabajo, obsequiándonos algo de
lo más preciado que una
persona puede otorgar a otra, su
tiempo.

¡gracias!

ELIZABETH, YANIRA Y TERESA

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1

CAPÍTULO I CONSTRUYENDO LA ENSEÑANZA

1.1 Algunas definiciones Importantes.....	5
1.2 Teorías del Aprendizaje.....	11
1.2.1 La teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel.....	13
1.3 El proceso de Enseñanza-Aprendizaje.....	19
1.4 Planeamiento del proceso Enseñanza-Aprendizaje.....	22
1.4.1 El Planeamiento de la enseñanza.....	22
1.4.2 Los objetivos de aprendizaje.....	26
1.4.3 Selección y organización de contenidos.....	37
1.4.4 Metodología de la enseñanza.....	44
1.4.4.1 Métodos.....	46
1.4.4.2 Técnicas.....	51
1.4.4.3 Material didáctico.....	56
1.5 Evaluación del proceso Enseñanza-Aprendizaje.....	59
1.6 Planeación didáctica.....	76
1.7 Perfil docente.....	81
Conclusiones.....	92

CAPÍTULO II LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL EN EL PLAN DE ESTUDIOS 1996

2.1 Objetivos del Plan de Estudios.....	95
2.1.1 Objetivo General.....	95
2.1.2 Objetivos Específicos.....	95
2.2 Perfil del Licenciado en Trabajo Social.....	96
2.3 Estructura Académica Curricular.....	97
2.3.1 Estructura de Áreas y Subáreas.....	97
2.3.2 Objetivos Generales de las Áreas y Subáreas.....	98
Conclusiones.....	102

**CAPÍTULO III.
LA ASIGNATURA DE TRABAJO SOCIAL EN LA ATENCIÓN
INDIVIDUALIZADA DENTRO DEL PLAN DE ESTUDIOS 1996**

3.1 Antecedentes de la Asignatura dentro de los Planes de Estudio de la Carrera en la UNAM.....	105
3.2 Ubicación de la Asignatura en el Plan de Estudios 1996.....	112
3.3 Su relación con otras asignaturas dentro del Mapa Curricular de la Carrera.....	112
3.4 Análisis del objetivo de aprendizaje de la Asignatura.....	116
3.5 Análisis del contenido temático.....	118
3.6 Modalidad pedagógica bajo la que se imparte	125
Conclusiones.....	127

**CAPÍTULO IV
PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ASIGNATURA DE TRABAJO
SOCIAL EN LA ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA**

4.1 Reubicación de la Asignatura dentro del Mapa Curricular de la Carrera.....	128
4.2 Modalidad pedagógica.....	130
4.3 Objetivo general de la Asignatura.....	131
4.4 Objetivos por unidad temática.....	132
4.5 Contenido temático de la Asignatura.....	133
4.6 Bibliografía para la Asignatura.....	136
4.7 Formas de evaluación.....	141
4.8 Perfil del docente.....	145
Conclusiones.....	148

**CAPÍTULO V
PLANEACIÓN DIDÁCTICA DE LA ASIGNATURA TRABAJO SOCIAL
EN LA ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA**

5.1 Planeación didáctica por sesión.....	150
--	-----

ÍNDICE

CONCLUSIONES GENERALES.....	181
ANEXO I. Mapa Curricular de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social Plan1996.....	184
ANEXO II. Técnicas didácticas.....	185
BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	203

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales problemas que enfrentan las instituciones de educación superior, es que su enseñanza, en el mayor de los casos, ha sido conducida por docentes que carecen de una formación acorde para el desempeño eficaz de esa tarea.

Lo anterior, nos remite a reflexionar sobre la importancia de preparar cuerpos docentes con conocimientos sólidos en didáctica, a fin de que efectúen una adecuada planeación de los componentes que intervienen en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la tarea docente debe ir más allá de informar e instruir, además tiene el compromiso de preparar integralmente a los futuros profesionistas, transmitiéndoles variadas experiencias que contribuyan en su sólida formación profesional.

Por tanto, si bien el docente debe contar con conocimientos generales y especializados en la asignatura a impartir, también ha de poseer una preparación científica, técnica y humana que lo lleve a desarrollar eficazmente su labor, razón por la cual, es imperativo que cuente con una preparación didáctica, es decir, que sea una persona apta en el manejo de medios y procedimientos que conduzcan al óptimo aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, dichos aspectos no son siempre considerados por algunos docentes, lo que propicia que los cursos se conduzcan de acuerdo a la intuición e improvisación, dejando secuelas de mediocridad en el aprendizaje de los estudiantes.

Los argumentos anteriores, justifican la razón de ser del presente trabajo, el cual constituye una propuesta de planeación didáctica de la asignatura "Trabajo Social en la Atención Individualizada".

El interés que nos motivó para abordar dicha asignatura, proviene de que, tras diecinueve años de no haber sido impartido (pues durante la vigencia del Plan de Estudios 1976, se omitió por completo la enseñanza del Trabajo Social de Casos de la formación del estudiante), conviene ahora hacer un señalamiento en torno a cómo podría enseñarse en la actualidad, considerando que no es suficiente que su impartición quede bajo la responsabilidad de docentes que dominen el Método de Casos, sino que se dé teniendo presente la importancia de una adecuada selección y aplicación de técnicas de enseñanza.

En la búsqueda de ser acordes con el compromiso de hacer una eficiente labor docente, la tarea que desarrollamos, cuyos resultados constituyen parte sustancial de la propuesta, versa también en relación con la reestructuración de la asignatura, sugerencia que surge después de un análisis de algunos de sus múltiples componentes.

De esta manera, en esta obra presentamos un primer capítulo dedicado a mostrar el sustento teórico que guió nuestro quehacer. El situarlo al principio responde a que constituyó precisamente el cometido con que iniciamos, ya que luego de desarrollarlo estuvimos en posibilidad de comprender cómo habríamos de perfilar el resto del trabajo, dada la consideración de que no podemos efectuar una labor de análisis y hacer una propuesta si no contamos con elementos de investigación que las fundamenten.

Por tanto, el capítulo señalado ofrece algunas definiciones importantes que tienen que ver con la enseñanza; describe aspectos teóricos en torno a las

teorías del aprendizaje, el proceso de enseñanza-aprendizaje y de su planeación en cuanto a: los objetivos de aprendizaje; la selección y organización de contenidos; los métodos, técnicas y material didáctico; y, la evaluación. Asimismo, expone elementos relativos a cómo armar un perfil docente.

Un segundo capítulo se dedica a examinar la manera en que se da la formación del licenciado en Trabajo Social en el Plan de Estudios 1996. Se presentan aquí los objetivos de dicho Plan; la estructura curricular de sus áreas y subáreas; y, el perfil del egresado que se pretende; con esto se desea brindar una visión general del profesionista que actualmente la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de la Escuela Nacional de Trabajo Social, busca formar, situación que indiscutiblemente repercute en el carácter con que se adopte la asignatura que nos ocupa.

En el tercer capítulo, se analiza la naturaleza actual de la asignatura tal como se presenta dentro del currículum vigente de la carrera, indagándose cuáles son sus antecedentes; cómo se ubica en el Plan de Estudios; con qué asignaturas y cómo guarda relación en cuanto a la dependencia entre los conocimientos de que dotan; cuál es el objetivo que persigue; qué contenido temático la constituye; y, por último, bajo qué modalidad pedagógica se imparte. Este capítulo reviste especial importancia si consideramos que la planeación didáctica debiese ser el producto final de una serie de consideraciones previas respecto a la asignatura, es decir, debe surgir luego de aprehenderla desde diversos aspectos.

Derivado de integrar los aportes de los capítulos antes señalados, se presenta un cuarto capítulo dedicado a mostrar la citada reestructuración que sugerimos, misma que gira en torno a siete aspectos: su reubicación dentro del Plan de Estudios; la modalidad pedagógica bajo la que pudiera ser impartida; el

INTRODUCCIÓN

objetivo general de aprendizaje que consideramos conveniente alcanzar; los objetivos particulares que permitirían llegar a aquel; el contenido temático que respondería al nuevo objetivo; la bibliografía sobre la cual habría de apoyarse dicho contenido; la forma de evaluar el aprendizaje de los estudiantes; y, el perfil docente que pensamos ha de cubrir la persona que asuma la responsabilidad de impartir la asignatura.

En el capítulo cinco, se expone la propuesta de planeación didáctica por sesión efectuada a partir de la asignatura ya reestructurada. En ella se consideran ocho elementos clave: los objetivos de la sesión, el tema y subtema por abordar, la técnica didáctica, las actividades, el material didáctico, los criterios de evaluación y la bibliografía pertinente.

Finalmente, presentamos las conclusiones generales del trabajo e incluimos un anexo, relativo a la descripción de las técnicas didácticas propuestas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada sesión.

Lo invitamos así, respetable lector, a que conozca la obra que desarrollamos en este documento.

CAPÍTULO I. CONSTRUYENDO LA ENSEÑANZA

1.1 ALGUNAS DEFINICIONES IMPORTANTES

Para la planeación de un curso se necesita, como docentes, tener primero una noción clara y exacta de lo que es realmente “aprender” y “enseñar”, dado que existe una relación directa entre esos dos conceptos básicos.

Por ello es importante establecer ciertas consideraciones respecto a la *Educación*, la *Enseñanza*, la *Didáctica* y el *Aprendizaje*, a fin de conformar un marco que nos conduzca en la construcción de la enseñanza.

Entendemos a la **educación** como “un proceso de cambio intencional individual, cualitativo o cuantitativo, que una persona realiza en su comportamiento, con finalidades en principio adaptativas y presumiblemente de desarrollo personal, en relación al medio sociocultural en que vive.”¹

La educación, como proceso de adquisición y cambio de determinados comportamientos, la realiza una *persona concreta*. Los referentes de ese cambio se extraen del contexto sociocultural en el que vive esa persona; dichos referentes son los contenidos culturales, que serán *mostrados o expuestos* por un emisor (docente, en el caso de la Educación Escolar), con la intención de que otros (estudiantes) logren su máximo desarrollo personal y su plena integración en la sociedad.

Existen distintas formas de concretizar la educación, dos de ellas son la Educación Familiar, que se produce en ambientes naturales, y la Educación

¹ Rivas, Francisco. El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la Situación Educativa, Edit. Ariel, Barcelona España, 1997, p. 25.

Escolar que tiene lugar en situaciones artificiales; en ambas, se originan procesos de Enseñanza-Aprendizaje para conseguir propósitos determinados.

De lo anterior derivamos que la educación como actividad humana puede contemplarse desde dos perspectivas, social e individual, que representan dos orientaciones extremas de una doble finalidad: la permanencia social y el cambio individual.

Desde la permanencia social, que lleva a la socialización, la educación implica la existencia de un conjunto de prácticas intencionadas, mediante las cuales, una sociedad concreta asegura su propia permanencia histórica (en el tiempo), integrando a sus nuevos miembros (educandos, escolares, estudiantes) a través del aprendizaje de un conjunto de conocimientos, normas de comportamiento, valores, contenidos culturales que son compartidos y defendidos por esa sociedad.

El extremo anterior procura, sobre todo, la cobertura de necesidades sociales y cifra en la reproductividad el fin principal de la educación.

El otro extremo de la finalidad educativa, es el de potenciar el cambio individual o desarrollo personal y entiende que la educación es un proceso de transformación cualitativo o cuantitativo que una persona realiza en su comportamiento, satisfaciendo la necesidad de desarrollo individual.

Al desarrollo personal, siguiendo a Vygotsky, lo entendemos como la cobertura de "la distancia entre el nivel de desarrollo actual, tal y como queda determinado por la solución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial, tal y como está determinado por la solución de problemas con la ayuda de un adulto o en colaboración de compañeros más capacitados."²

² Vygotsky, 1934, citado en Rivas, Op. cit. p. 28.

Decimos, entonces, que la educación es el proceso y resultado del cambio individual intencional, propiciado por una sociedad culturalmente organizada que, a la vez que *procura el desarrollo personal, asegura la permanencia del grupo social* y su renovación o progreso. En este caso, hablamos de Educación Escolar, que tiene en la Escuela la institución que se origina como el contexto artificial adecuado, y que para cumplir diversas finalidades educativas se organiza como Sistema Educativo (desde Primaria hasta Universidad).

En resumen, el presente trabajo se desarrolla concibiendo a la educación como un proceso de cambio comportamental que protagoniza un sujeto en un medio sociocultural determinado; el cambio individual es el eje de la educación y está vinculado al desarrollo personal, pero el matiz que lo identifica como educativo, es la *intencionalidad* de ese cambio. La educación se produce en *interacción* entre personas que entran en comunicación en ambientes y *escenarios* tanto naturales, como la familia, como artificiales, la escuela.

Así pues, la educación actual persigue objetivos que, una vez alcanzados, propiciarán una mejor integración del hombre en la sociedad y posibilitarán un desarrollo más eficiente de la misma, teniendo como base el cúmulo de experiencias que el individuo posee y sobre las que almacena otras, gracias a constantes actividades de aprendizaje.

Ahora bien, la Educación Escolar se logra a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se diferencian e intervienen componentes personales (Docentes y Estudiantes) y culturales (contenidos) que actúan en *interacción recíproca*.

De esta manera, como elemento de la educación, se presenta la **enseñanza**, es decir, las actividades que parten del docente con la intención de mostrar contenidos y ayudar o guiar el comportamiento del estudiante

para que éste movilice acciones internas que produzcan la adquisición, consolidación o reestructuración de un bagaje cultural determinado, así pues, es un acto en virtud del cual el docente pone de manifiesto los objetos de conocimiento al alumno para que éste los comprenda.

Dicho acto engloba una serie de elementos, ellos son:

- a) Un sujeto que enseña (docente);
- b) Un sujeto que aprende (discente);
- c) El contenido que se enseña/aprende;
- d) Un método, procedimiento, estrategia, etc.; y,
- e) Un acto docente o didáctico que se produce.

La enseñanza se resuelve en un proceso de comunicación, constituido básicamente por un emisor (docente/discente), un receptor (discente/docente), un contenido (mensaje), un canal (soporte por donde se vincula el mensaje) y un código adecuado al contenido/emisor/receptor.

Estos elementos nos conducen al campo de la disciplina que se constituye como la base científica en qué apoyar la enseñanza: **la didáctica**, la cual tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de incentivar y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje.

Según Luiz Alves de Mattos, la didáctica es "el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer para orientar a sus alumnos con seguridad en el aprendizaje de las materias de los programas, teniendo en vista sus objetivos educativos."³

³ Mattos, Luiz Alves de, Compendio de Didáctica General. Edit. Kapelusz, segunda ed., México, 1990, p. 25.

La didáctica procura responder a cinco preguntas fundamentales:

¿Quién aprende? = Alumno

¿Con quién aprende el alumno? = Maestro

¿Para qué aprende el alumno? = Objetivo

¿Qué aprende el alumno? = Asignatura

¿Cómo aprende el alumno? = Método

Los anteriores, constituyen los cinco componentes de la situación docente que la didáctica busca analizar, integrar y orientar para los efectos prácticos de la labor docente.

Ahora bien, siendo la enseñanza una actividad directora que encuentra su fundamentación para "construirse" en la didáctica, ésta variará según la idea que el docente adopte sobre *lo que es el aprendizaje* que pretende dirigir.

Lo anterior nos conduce a un término para el cual existe un sinnúmero de definiciones, término de cuya definición por parte del docente, dependerá en mucho el tipo de enseñanza que asuma: ***el aprendizaje***.

Beltrán lo define como "un cambio más o menos permanente de la conducta que se produce como resultado de la práctica."⁴

Para Hilgard este tipo de definiciones basadas en el cambio que acompaña a la práctica, puede conducir a confusiones con el crecimiento o la fatiga y propone esta otra definición:

"Se entiende por aprendizaje el proceso en virtud del cual una actividad se origina o se cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no

⁴ Beltrán, J. "Aprendizaje", en Diccionario de Ciencias de la educación. Madrid, 1990. Citado en Catalina M. Alonso. et. al. "Los Estilos de Aprendizaje", Ediciones Mensajero, 3ª Edición, España, 1997, p. 17.

puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo...”⁵

Díaz Bordenave, en la misma línea, ofrece una definición más completa:

“Llamamos aprendizaje a la modificación relativamente permanente en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de su actividad y que no puede atribuirse simplemente al proceso de crecimiento y maduración...”⁶

Un concepto de aprendizaje desde el punto de vista didáctico incluye:

- Adquirir informaciones y conocimientos, es aumentar el propio patrimonio cultural (dimensión cognoscitiva)
- Modificar las actitudes, las modalidades de comportamiento y la relación con los otros y con la cosa (dimensión comportamental).
- Enriquecer las propias expectativas existentes y las capacidades operativas, acumular experiencias, extraer informaciones del ambiente en el que se vive y se actúa, asimilar y hacer propias determinadas formas de influencia, etc.

En vista de que cumple con los aspectos anteriores y por su precisión, la definición bajo la que nos acogemos es la proporcionada por Catalina M. Alonso quien señala: “aprendizaje es el proceso de adquisición de una

⁵ Hilgard, E. R. “Teorías del Aprendizaje”. Edit. Trillas, 1979. Citado en Catalina M. Alonso. et. al. “Los Estilos de Aprendizaje”, Ediciones Mensajero, 3ª Edición, España, 1997, p. 17.

⁶ Díaz Bordenave, J. y Martins, A. “Estrategia de Enseñanza-Aprendizaje”, Edit. IICA, San José, Costa Rica, 1986. Citado en Catalina M. Alonso. et. al. “Los Estilos de Aprendizaje”, Ediciones Mensajero, 3ª Edición, España, 1997, p. 18.

disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia.”⁷

1.2 TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Un tema básico en el estudio del aprendizaje concierne al proceso por el que éste ocurre, de ahí que las distintas formas de concebirlo respondan a la teoría desde la cual se le defina.

Son múltiples las teorías que explican el fenómeno llamado aprendizaje y múltiples también son los intentos de clasificación de ellas.

Por su claridad, nos acogemos a la clasificación que ofrece Pérez Gómez quien elige como criterio para ella la concepción intrínseca del aprendizaje, distinguiendo dos corrientes.

La primera concibe al aprendizaje en mayor o menor grado como un proceso “ciego” y mecánico de asociación de estímulos y repuestas provocado y determinado por las condiciones exteriores, ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna del sujeto que aprende. En este enfoque incluye las teorías asociacionistas, tanto el condicionamiento clásico (Pavlov, Watson y Guthrie) como el condicionamiento instrumental u operante (Hull, Thorndike y Skinner).

El segundo enfoque considera que en todo aprendizaje intervienen las peculiaridades de la estructura interna. Su propósito es explicar cómo se construyen, condicionados por el medio, los esquemas internos que intervienen en las repuestas conductuales. Dentro de estas teorías Gómez Pérez a su vez distingue tres corrientes:

⁷ Alonso, Catalina M. “Los Estilos de Aprendizaje”. Procedimiento de Diagnóstico y Mejora. Ediciones Mensajero, 3ª Edición, España, 1997, p. 22.

1. Aprendizaje social, condicionamiento por imitación de modelos (Bandura, Lorenz, Tinbergen, Rosenthal).
2. Teorías cognitivas como la Gestalt y Psicología Fenomenológica (Kofka, Kohler, Maslow, Rogers), Psicología Genético-cognitiva y Psicología Genético-dialéctica (Vigotsky, Luria, Leontiew, Wallon).
3. Teorías del procesamiento de la información (Gagné, Newell, Simon, Mayer, Pascual Leone).

Las concepciones sobre el aprendizaje derivadas de dichas teorías tienen considerables implicaciones para la práctica educativa. Las teorías conductuales implican que los maestros deben disponer el ambiente de modo que los alumnos respondan apropiadamente a los estímulos. Las teorías cognoscitivas insisten en que el conocimiento sea significativo, en tomar en cuenta las opiniones de los estudiantes acerca de sí mismos y de su medio y, además, señalan que los maestros necesitan considerar cómo se manifiestan los procesos mentales durante el aprendizaje al impartir su enseñanza.

Consideramos que conocer los postulados generales de las diversas opciones teóricas que se ofrecen para enmarcar la planeación de un proceso de instrucción, resulta de especial relevancia teniendo presente que la forma en como se conciba la ocurrencia del aprendizaje influye en la estructura y la presentación de la información que incumbe a la asignatura sobre la cual se efectúa una propuesta de planeación didáctica, así como en determinar cuáles son las mejores actividades para los estudiantes. Sin embargo, la brevedad de este capítulo nos impide detenernos a profundidad en la descripción detallada de los principios y supuestos que configuran dichas teorías, así como sus implicaciones específicas en la práctica docente.

Por lo anterior, a continuación se señalan algunos fundamentos relevantes específicamente de la teoría del Aprendizaje Significativo por

David Ausubel, teoría que consideramos es la que brinda los preceptos adecuados para planear el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura que nos ocupa, de acuerdo a la naturaleza de la misma.

1.2.1 La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel

La teoría que David Ausubel elaboró, se ocupa del aprendizaje de asignaturas en lo que se refiere a la adquisición y retención de sus conocimientos de manera significativa, esto es, que la incorporación de un contenido a la estructura mental del sujeto depende de que sea presentado al conjunto de conocimientos que ya posee un individuo de manera sustancial, o sea, relacionándolo con los conocimientos previos existentes.

Dicha teoría propone la presentación de la información en forma organizada y significativa. El *aprendizaje significativo* consiste en la adquisición de ideas, conceptos y principios al relacionar la nueva información con los conocimientos en la memoria; el aprendizaje es significativo cuando el nuevo material guarda relación sistemática con los conceptos pertinentes de la memoria a largo plazo; es decir, el nuevo material, expande, modifica o elabora la información de la memoria.

Esta teoría cognoscitiva dirigida al *aprendizaje significativo receptivo*, postula principalmente que la adquisición de contenido temático es ante todo una manifestación de aprendizaje por recepción. Receptivo significa que los contenidos y la estructura que se han de aprender los establece el profesor (o el responsable de la instrucción), sin que ello signifique que el que aprende se convierta en un ser pasivo, simplemente los productos de este aprendizaje ahorran tiempo al alumno y son técnicamente más organizados, es decir, el contenido principal de lo que hay que aprender por lo común se presenta al estudiante en su forma más o menos final. En estas circunstancias, se le pide que lo comprenda y lo incorpore en su estructura

cognoscitiva de modo que disponga de él para su reproducción, para el aprendizaje relacionado y para solucionar problemas en alguna fecha futura.

La relación entre un contenido con sentido y los conocimientos previos del individuo, para establecer nuevas ideas en la estructura cognoscitiva, permite que el aprendiz explore su conocimiento preexistente a fin de interpretar la nueva información, esto es, apoyando el nuevo material en las materias previamente aprendidas.

La estructura cognoscitiva, según Ausubel, consiste en un "conjunto organizado de ideas que preexisten al nuevo aprendizaje que se va a instaurar"⁸. Esta estructura depende, en su funcionamiento, de la interrelación de tres variables inferidas en el proceso: la inclusión por subsunción, la disponibilidad de subsuntores y la discriminabilidad.

Ausubel denomina "subsunción" a la estrategia cognitiva que permite al individuo, a través de aprendizajes anteriores ya estables de carácter más genérico, abarcar conocimientos que sean específicos o subordinables de aquellos y que se retienen por la propiedad de "anclaje", esto es, aquella que tienen las ideas preexistentes de dar apoyo a las nuevas recién aprendidas. En otras palabras, es la relación entre los contenidos e ideas específicamente relevantes, disponibles en la estructura cognoscitiva, con un nivel de *inclusión* apropiado para permitir esta relación.

Las subjunciones son estrategias cognitivas amplias, capaces de abarcar los conocimientos recién adquiridos. Su importancia estriba en que, si no existiesen, el contenido tendría que ser aprendido en el vacío, mecánicamente, o sea, de memoria. La organización del nuevo contenido en torno a un tema común posibilita su integración con conocimientos preexistentes.

⁸ Araujo, Joao B. et. al. "Tecnología Educativa". Teorías de Instrucción. Ediciones Paidós, España, 1988, p. 20.

Esa incorporación a que nos referíamos antes está afectada por la “*disponibilidad*”, en la organización cognoscitiva, de conceptos subsuntores a fin de que el “anclaje” tenga lugar en forma óptima.

El tercer factor que afecta sobre todo a la retención es la “*discriminabilidad*” entre los nuevos contenidos y los conceptos subsuntores. Cuando la semejanza es grande y el contenido es ya conocido, los subsuntores sustituyen el nuevo contenido uniéndolo a ellos. Solamente cuando son discriminables, los nuevos contenidos tienen valor para la memoria a largo plazo, o sea, para su retención en tanto conceptos o contenidos distintos.

Basándose en su forma de explicar la estructura cognoscitiva –en la cual intervienen esas tres variables - Ausubel deduce cinco procesos mentales que intervienen en la fase de aprendizaje y en la retención del aprendizaje de contenido con sentido:

1. Reconciliación integrativa: consiste en la síntesis de proposiciones, aparentemente en conflicto, bajo un principio más inclusivo y unificador. Es poco común en el proceso de aprendizaje, y se llama aprendizaje superordenado. Aquí el nuevo contenido o principio aprendido es capaz de abarcar y englobar varias ideas o conceptos previamente subsumidos (es decir, ideas previamente aprendidas al tener aprendizajes anteriores de carácter más genérico de los cuales son específicas o subordinadas y retenidas por “anclaje”).
2. Subsunción: este es el proceso que permite el crecimiento y la organización del conocimiento, e implica la subsunción de proposiciones significativas bajo ideas preexistentes. Esta subsunción puede adoptar dos formas:

- a) Subsunción derivativa: el nuevo contenido aprendido es entendido como un ejemplo específico de un concepto previamente conocido; la nueva proposición es una confirmación, un "soporte" o "derivación" de aquel concepto.
 - b) Subsunción correlativa: el nuevo contenido del aprendizaje, en este caso, es una extensión, elaboración, modificación o cualificación de proposiciones o conceptos previamente aprendidos. Es lo más típico en el aprendizaje escolar.
3. Asimilación: este proceso se refiere a que el conocimiento nuevo permanece en estrecha relación con la idea que lo subsume (con la idea previa a través de la cual se aprendió y lo abarcó), formando parte de una "órbita" de nuevas ideas.
4. Diferenciación progresiva: este proceso implica que las ideas generales e inclusivas se presentan al inicio y se diferencian progresivamente en forma detallada y específica. En otras palabras, Ausubel dice que el orden de presentación corresponde al sentido en que el conocimiento es presentado, organizado y almacenado en el sistema cognoscitivo.

Esas nociones de diferenciación y jerarquía son explícitamente confirmadas por Ausubel en sus postulados:

- Es menos difícil para los seres humanos, diferenciar aspectos de un todo previamente aprendido que formular ese todo a partir de partes previamente aprendidas.
- La organización de contenidos por parte de un individuo consiste en una estructuración jerárquica por la cual los más inclusivos ocupan el tope de la estructura y subsumen progresivamente a aquellos contenidos más altamente diferenciados.

5. Consolidación: Ausubel afirma que mientras que los pasos anteriores de una secuencia de aprendizaje de nuevo contenido no sean "dominados" mediante confirmación, corrección, clasificación, revisiones con retroalimentación, etc. no se debe introducir un nuevo contenido en la secuencia. Así pues, una vez que se ha proporcionado un nuevo conocimiento es importante que se lleve a cabo una etapa de fijación e integración de él, a fin de que se consoliden y queden efectivamente en la memoria.

Ahora bien, basándose en la teoría de Ausubel la pregunta es ¿cómo se debe presentar la instrucción al estudiante para que sea significativa en términos de aprendizaje, retención y transferencia? A continuación presentamos algunas sugerencias que el mismo autor realiza para la presentación de contenidos de instrucción:

- Contenidos con sentido: los contenidos presentados deben ser potencialmente contenidos con sentido, es decir, deben ser no arbitrarios (que se lleve a cabo con algún objetivo o según algún criterio), sustancialmente relacionados con la estructura del conocimiento del aprendiz y estar dotados de contenido lógicamente "significativo".
- Utilizar organizadores avanzados: son contenidos introductorios caracterizados por ser perfectamente claros y estables, relevantes e inclusivos del contenido que se va a enseñar. Su principal función es establecer un puente entre lo que el alumno ya conoce y lo que necesita conocer, antes de aprender nuevos contenidos. Un buen organizador avanzado, para Ausubel, es capaz de integrar e interrelacionar el material que debe introducir; distingue organizadores avanzados de dos tipos:

- a) expositivos: temas usados sobre todo para introducir un contenido completamente nuevo;
 - b) comparativos: temas utilizados para un contenido relativamente familiar, tanto para integrar nuevas ideas con conceptos básicamente similares (preexistentes) como también para aumentar el discernimiento entre ideas nuevas e ideas existentes, que pese a ser diferentes parezcan similares.
- Reconciliación integrativa: Ausubel propone que, para que haya aprendizaje superordenado (la síntesis de proposiciones, aparentemente en conflicto, bajo un nuevo principio inclusivo y unificador), es preciso hacer explícitas ciertas relaciones entre ideas, resaltar sus similitudes y semejanzas y reconciliar incompatibilidades reales o aparentes (ello implicaría hacer lecturas cruzadas sobre diferentes aspectos o posiciones acerca de un tema, resaltar relaciones entre ellas, similitudes y/o diferencias).
 - Diferenciación progresiva: Ausubel sugiere que se programen las materias por medio de una serie de jerarquías (en orden decreciente de inclusión), con cada organizador avanzado precediendo su correspondiente unidad.

Ausubel insiste en que el aprendizaje del que su teoría habla es activo, pese a ser "receptivo" ya que al final del proceso de aprendizaje, el estudiante debe probar que comprendió y adquirió "significados" relativos a los conceptos y proposiciones que le fueron enseñados, se espera pues, que haya retención de esos significados y, además, una transferencia de ese aprendizaje (la aplicación de los significados adquiridos).

1.3 EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Los conceptos básicos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje son:

- ❖ Proceso
- ❖ Enseñanza
- ❖ Aprendizaje

Proceso

"Conjunto de pasos sistemáticamente ordenados que permiten lograr un fin o meta previamente establecida".⁹

Enseñanza

"Es la serie de actos que realiza el docente con el propósito de crear condiciones que le den a los alumnos la posibilidad de aprender, es decir, de vivir experiencias que le permitan adquirir nuevas conductas o modificar las existentes".¹⁰

Aprendizaje

"Es un proceso que se realiza en el interior de una persona y que consiste en la adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes o destrezas, cuando ésta ha vivido experiencias significativas".¹¹

Por lo tanto:

El proceso de enseñanza-aprendizaje es el conjunto de pasos sistemáticamente ordenados que tienen como propósito brindar los elementos teóricos-metodológicos que permiten al ser humano desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades, actitudes y destrezas, así como adquirir conocimientos, para aplicarlos en su vida diaria.

⁹ Almánzar Vázquez, María Guadalupe. "Planeación y Programación Didáctica", Documento del Centro de Educación Continua, México, 2000, p. 6.

¹⁰ Avolio de Cols, Susana. "La Tarea del Docente", Ediciones Marymar, Buenos Aires, Argentina, 1980, p. 33.

¹¹ Idem, p. 7.

El proceso de enseñanza en relación con el aprendizaje, se puede definir como una serie de actos que realiza el docente, con el propósito de plantear situaciones que le den a los alumnos la posibilidad de aprender, es decir, de adquirir nuevas conductas o modificar las existentes. La elaboración de planes, la conducción de grupos, las directivas verbales, las preguntas, la aplicación de pruebas, son ejemplos de múltiples actividades implicadas en el proceso de la enseñanza.

Enseñar es estimular, conducir y evaluar permanentemente el proceso de aprendizaje que realizan los alumnos. Ahora bien, es importante destacar que la enseñanza y el aprendizaje son procesos interdependientes y para que un proceso pueda darse, se requiere de un agente (ser humano) que enseñe y uno o varios que aprendan.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, docentes y alumnos cumplen funciones diferenciadas e integradas. El alumno cumple un papel fundamental: es el eje del proceso, es quien en forma dinámica y constante interactúa con las situaciones de aprendizaje planteadas por el docente o por él mismo, cuando su madurez intelectual lo hace posible.

El docente asume gran importancia; su tarea no es simplemente preparar y desarrollar una clase, sino que debe conducir a sus alumnos, proporcionándoles las mejores situaciones para que tengan experiencias más ricas que los llevarán en consecuencia a los mejores resultados de aprendizaje.

Para que el aprendizaje tenga lugar y se logren los resultados previstos deben existir determinadas condiciones. "Estas pueden ser internas, si se refieren al sujeto que aprende, o externas, si se refieren a los distintos componentes de la situación de aprendizaje, que sirven para estimular las experiencias de aprendizaje de los alumnos".¹²

¹² *Ibidem*, págs. 37-40.

Condiciones Internas

Para que el aprendizaje tenga lugar el sujeto debe poseer ciertas capacidades, experiencias previas, motivaciones; el conjunto de dichos aspectos son las condiciones internas. Por ejemplo, no se puede aprender a multiplicar si no se sabe sumar; la habilidad para sumar es una condición interna necesaria para aprender a multiplicar.

En realidad las condiciones internas son precondiciones, ya que si no existen el aprendizaje no tiene lugar.

No se puede partir del supuesto de que todos los alumnos poseen las condiciones internas requeridas; el docente debe establecer primero, cuáles son los conocimientos previos necesarios para emprender un aprendizaje, y si los alumnos no los poseen, deben adquirirlos previamente a la iniciación del nuevo proceso de aprendizaje.

Las condiciones internas no sólo se refieren a las capacidades previamente adquiridas, sino también a las motivaciones del sujeto, es decir, al impulso o fuerza interior que lo mueve a aprender. La motivación puede ser de distintos tipos, por ejemplo el interés por un tema, la necesidad de aprobar una materia, el deseo de ser superior a los demás, la curiosidad, la necesidad de progresar, etc. Esta motivación determina el esfuerzo voluntario de aprender.

Condiciones externas

Para que un aprendizaje se produzca es necesario que el sujeto posea ciertas condiciones internas, pero al mismo tiempo que se den determinadas condiciones externas, que actúan en forma independiente.

Por ejemplo, un sujeto posee capacidades previas necesarias para aprender a resolver una ecuación y para aprender un vocabulario en idioma extranjero. Las condiciones externas para lograr los dos aprendizajes deben

ser diferentes, porque es distinto el resultado buscado; las actividades que el sujeto debe realizar en ambos casos serán diferentes.

Las condiciones externas pueden ser creadas por el docente, mediante la selección y estructuración de los elementos más adecuados para lograr los distintos resultados de aprendizaje. Ejemplos de estos elementos son las técnicas de enseñanza empleadas, el tipo de comunicación establecido en el grupo de enseñanza, las actividades que realizan los alumnos, los recursos auxiliares empleados, las instrucciones dadas, etc.

Para que la acción docente sea eficaz, el docente debe partir de las condiciones internas de cada sujeto, establecer el tipo de resultado de aprendizaje que los alumnos deben lograr y luego, en función de eso, determinar las condiciones externas que deberá estructurar para lograr el resultado deseado.

1.4 PLANEAMIENTO DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

1.4.1 El Planeamiento de la Enseñanza

En cualquier sector de la vida y de la actividad humana, la rutina y la improvisación han sido y continúan siendo las principales enemigas de la eficiencia y de la perfección. En la enseñanza, en la que están en juego la formación y la habilitación de las nuevas generaciones, el planeamiento no es sólo una necesidad, sino también un imperativo categórico que se impone a la conciencia de todo auténtico educador. Tratando con intereses fundamentales de la juventud y de la sociedad, debe planear cuidadosamente su trabajo para poder proporcionar a los alumnos que le son confiados una orientación segura que les lleve, a través, de un trabajo bien dosificado y con un ritmo adecuado, en una progresión metódica y constructiva, a los resultados culturales y educativos que constituyen la razón de ser de la institución educativa.

Es así como se define al plan como un instrumento estrictamente personal de trabajo de cada profesor o de los profesores que lo pondrán en práctica, habiendo participado activamente cada uno en todo el trabajo.

El plan no es más que una pauta, un instrumento de referencia y de control, y como tal, necesariamente abreviado, esquemático y aparentemente sin vida, este esquematismo no significa que la enseñanza que va a ser administrada en consonancia con ese plan vaya a ser igualmente mecánica y despersonalizada, muy por el contrario, compete al profesor que le confeccionó darle vida, relieve, vibración y colorido en el acto de su ejecución, impregnándole de su personalidad dinámica, de su vibración y de su entusiasmo, enriqueciéndole con su habilidad, su expresividad y su arte personal. El plan será el producto de su técnica; la clase será la proyección de su personalidad docente sobre el campo encuadrado por su técnica.

El plan bien organizado posibilita al profesor, en la observancia de la pauta que él mismo se trazó, dar amplia expansión a su personalidad impregnando su enseñanza con un cuño intensamente personal, con toda la riqueza de sus recursos psicológicos y culturales predispuestos intencionalmente para el objetivo deseado.

Dicho instrumento está al servicio del profesor y del aprendizaje de los alumnos, debiendo contribuir a la mayor seguridad y eficiencia de sus trabajos y conservando la flexibilidad necesaria.

Para que el docente no se pierda entre las minucias de la ejecución debe hacer la previsión cuidadosa y bien calculada:

- a) de los resultados que deberá alcanzar,
- b) de la materia que deberá dar,
- c) de los medios que podrá y deberá emplear,

- d) del método que va a utilizar,
- e) de las etapas que tendrá que recorrer, en compañía de sus alumnos, para llegar a esos resultados.

Objetivando esa previsión en un plan bien estructurado y coherente, tendrá siempre a la mano una guía segura del camino que va a seguir y de las medidas que deberá tomar a su debido tiempo, relacionando todos los pormenores de su actuación con los objetivos prefijados, por lo que estará actuando con inteligencia en forma constructiva y segura, cada día, cada lección, marcarán un paso definido hacia la conquista de las metas establecidas.

Elementos de un Plan:

- ❖ Los objetivos, esto es, los resultados prácticos a los que han de llegar los alumnos mediante el aprendizaje de la asignatura programada;
- ❖ El tiempo, el lugar y los recursos disponibles para realizar la enseñanza;
- ❖ Las sucesivas etapas en que se desarrollarán los trabajos escolares;
- ❖ El esquema esencial de la asignatura que los alumnos habrán de estudiar,
- ❖ El método aplicable, con las respectivas técnicas y procedimientos específicos del trabajo en clase.

En la didáctica moderna se considera que el planeamiento es:

- a) La primera etapa obligatoria de toda labor docente, pues es esencial para una buena técnica de enseñanza y para el consiguiente rendimiento escolar;
- b) Una exigencia de la ética profesional; los alumnos tienen derecho a una enseñanza metódica y concienzuda; por su parte, el profesor

tiene el deber de suministrarles una enseñanza cuidadosamente planeada, capaz de llevarlos a conseguir los objetivos previstos;

- c) Un recurso para el buen control administrativo de la enseñanza; por medio de los planes puede la administración verificar la cantidad y la calidad de enseñanza que ésta siendo dada en la escuela en cualquier momento del año, y verificar el rendimiento de su cuerpo docente.

Un planeamiento metódico, didáctico y cuidadoso constituye la mejor garantía para lograr un continuo perfeccionamiento de la técnica docente del maestro o profesor.

Características de un Plan de Enseñanza:

1. Unidad fundamental, haciendo convergir todas las actividades en la conquista de los objetivos planteados; siendo éstos los que configuran la unidad de la operación docente;
2. Continuidad, previendo todas las etapas del trabajo pautado, desde la inicial a la final;
3. Flexibilidad, de modo que permita posibles reajustes durante el desarrollo del plan, sin quebrantar su unidad ni su continuidad;
4. Objetividad y realismo, esto es, debe fundamentarse en las condiciones reales e inmediatas de lugar, tiempo, recursos, capacidad y preparación escolar de los alumnos;
5. Precisión y claridad en sus enunciados, estilo sobrio, claro y preciso, con indicaciones exactas y sugerencias bien concretas para la labor que se va a efectuar.

Dentro del planeamiento se distinguen tres subfases:

1. Plan anual o de curso, sintético, abrazando en una visión de conjunto todo el trabajo previsto para el año escolar o período de duración del curso (semestral, trimestral o mensual). Consiste principalmente en distribuir, delimitar y cronometrar el trabajo, para cubrir debidamente el programa previsto.
2. Plan de unidad didáctica, más específico, que se restringe a cada unidad didáctica por su turno. Contiene aclaraciones más amplias sobre el contenido y las actividades de los alumnos previstas para cada una de las unidades didácticas del programa anual.
3. Plan de clase, o de lección, aún más restringido y particularizado, previendo el desarrollo del contenido de cada lección o clase y las actividades correspondientes en el desarrollo de cada unidad didáctica.

Sobre esta subfases abundaremos más en el apartado referente a la planeación didáctica.

1.4.2 Los Objetivos de Aprendizaje

Si bien, ya se ha mencionado que dentro de todo plan de enseñanza se encuentran como elementos importantes los objetivos, se hace necesario profundizar en el tema.

Por objetivos se entiende aquellas modificaciones de conducta, que se prevén como resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos se formulan en el momento de planificar y son los cambios de conducta esperados. No siempre objetivos y resultados de

aprendizaje coinciden, lo cual indica que no siempre objetivos y resultados de aprendizaje coincidan.

Es importante considerar el punto de vista del alumno a la hora de formular los objetivos, ya que quien finalmente aprende es él, y a su vez cambia su conducta.

Otra consideración importante es formular objetivos en términos de conducta, ya que son éstas las que esperamos que los alumnos logren al finalizar el proceso de enseñanza –aprendizaje.

Los objetivos no constituyen una estructura independiente dentro del proceso educativo, ya que son el punto de partida, sirven como criterio para seleccionar, organizar, conducir y evaluar los contenidos, actividades, técnicas de enseñanza, recursos e instrumentos de evaluación.

La función de los objetivos en el planeamiento consiste en que permiten definir las condiciones previas imprescindibles para iniciar el aprendizaje, sirven de guía para determinar qué enseñar y cómo enseñarlo, también orientan en la selección de métodos, materiales y actividades, así como en la determinación de la secuencia de aprendizaje adecuada.

Respecto a la fase de evaluación, ayudan a juzgar el progreso de los alumnos, ya que la clara formulación de objetivos posibilita lograr mayor precisión en los instrumentos de evaluación y aumentar su validez.

Un objetivo de aprendizaje es la descripción de la conducta que se espera del alumno al finalizar una experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Alfonso Chávez Maury al abordar el presente tema, cita a Jerrold, E.K. quien dice: "tienen esta denominación porque lo que interesa es que aprenda el alumno".¹³

Importancia

La definición de objetivos de aprendizaje es importante porque constituye la base para:

- ❖ Saber dónde vamos;
- ❖ Hacer eficaz el proceso de enseñanza- aprendizaje;
- ❖ Programar y estructurar adecuadamente las actividades de aprendizaje necesarias;
- ❖ Seleccionar y los procedimientos y técnicas más adecuadas;
- ❖ Utilizar eficientemente los recursos disponibles.

Planeamiento

Para plantear objetivos de aprendizaje es necesario ser realistas, para lo cual se debe considerar:

- ❖ Las necesidades de los alumnos, derivadas de su edad, medio en que se desenvuelven, intereses y posibilidades de realización personal.
- ❖ La naturaleza del contexto socioeconómico y político de la comunidad.
- ❖ Las características de la materia a estudiar, y la manera en cómo se conciben las interrelaciones necesarias con otras materias.
- ❖ La integración con objetivos de diverso grado de generalidad y complejidad.
- ❖ Su ubicación en el plan general de estudios.
- ❖ Su interrelación con los objetivos de otras materias que se estudian simultáneamente.

¹³ E. K. Jerrold. Citado por Chávez Maury, Alfonso y Medina, Cecilia. "El Proceso Enseñanza-Aprendizaje y su Didáctica", Edit. EDAMEX, México, 1982, p. 85.

- ❖ Su interrelación con los objetivos de otras materias que se estudien anterior y posteriormente.

Formulación

Al formular objetivos de aprendizaje es recomendable:

- ❖ Describir claramente el producto que se desea obtener, en términos de comportamiento y contenido.
- ❖ Emplear verbos que expresen con precisión el comportamiento a lograr por el estudiante.
- ❖ Complementar la acción expresada por el verbo de tal manera que la descripción del desempeño del alumno sea comprensible.
- ❖ De ser necesario, indicar cuál es el nivel de actuación aceptable por el alumno, esto servirá de base para evaluar.

Se consideran tres tipos de objetivos de aprendizaje que contiene un programa:

- I. Objetivos Generales
- II. Objetivos Particulares
- III. Objetivos Específicos

Objetivos Generales: Es el conjunto de enunciados que representan los comportamientos más complejos y los contenidos más amplios que el profesor pretende que dominen los alumnos al finalizar el curso.

Objetivos Particulares: Conjunto de enunciados que expresan conductas que ayuden a lograr los objetivos generales. Puede considerárseles como objetivos de temas, unidades, módulos, entre otras formas.

Objetivos Específicos: Son la delimitación de los objetivos particulares en conductas más específicas. Desglose de los particulares. Puede considerárseles como objetivos de sesión.

Los cambios que se desean percibir en la conducta de los alumnos, como resultado del aprendizaje, pueden realizarse en tres grandes áreas.

Bloom dividió los objetivos de aprendizaje en tres dominios:

- ❖ Dominio Cognoscitivo
- ❖ Dominio Afectivo
- ❖ Dominio Psicomotor

Estos dominios corresponden a tres grandes campos de la conducta humana: el pensar, el sentir y el hacer.

Dado el objetivo del presente trabajo, el cual se ocupa de una asignatura cuyos contenidos temáticos recaen en el dominio cognoscitivo, describiremos a detalle únicamente lo referente a este dominio, por lo cual, sólo se hace mención de lo que entendemos por las otras dos áreas del conocimiento humano.

- ❖ Dominio Cognoscitivo

En el dominio cognoscitivo se clasifican todas aquellas conductas en las que se predominan los procesos mentales o intelectuales del alumno, que van desde la simple memorización hasta la ampliación de criterios y la elaboración de juicios que requiere una actividad intelectual compleja.

Este dominio comprende seis categorías:

- I. Conocimiento
- II. Comprensión
- III. Aplicación
- IV. Análisis
- V. Síntesis
- VI. Evaluación

Dichas categorías implican:

Conocimiento

Esta categoría incluye la descripción de aquellas conductas basadas en la memoria y en el reconocimiento de hechos, nombres, ideas o fenómenos.

Conocimiento de datos específicos. Hace referencia a la terminología y hechos específicos que no son controvertidos.

Comprende las siguientes subcategorías de:

1. Conocimiento de terminología: conocimiento de símbolos específicos verbales o de otro tipo y de las definiciones de conceptos dados en un campo determinado.
2. Conocimiento de hechos específicos: comprende el conocimiento de lugares, fechas, personas, acontecimientos, etc.
3. Conocimiento de los modos y medios para el tratamiento de datos específicos: modos de organizar, estudiar, juzgar y criticar fenómenos e ideas.

Este último a su vez comprende las siguientes subcategorías:

- 3.1 Conocimiento de convenciones: formas características de tratar y presentar ideas, hechos y fenómenos que utilizan los especialistas de un campo de acción determinado. Son modos característicos propuestos y adoptados por los especialistas.
- 3.2 Conocimiento de tendencias y secuencias: incluye los procesos, direcciones y movimientos temporales de fenómenos o hechos específicos.
- 3.3 Conocimiento de clasificaciones y categorías: incluye el conocimiento de las clases, conjuntos, divisiones y ordenaciones fundamentales de un campo, propósito o problema determinado.
- 3.4 Conocimiento de criterios: incluye el conocimiento de aquellos criterios mediante los cuales se comprueban o juzgan los hechos, los principios, o los comportamientos.
- 3.5 Conocimiento de metodología: incluye el conocimiento de los métodos de investigación, las técnicas y los procedimientos utilizados en un campo de investigación determinado, así como los empleados en el análisis de problemas o fenómenos particulares.
- 3.6 Conocimiento de los universales y de las abstracciones de un campo determinado: hace referencia a las principales ideas, esquemas y estructuras para organizar fenómenos o ideas. Comprende las siguientes subcategorías:
 - 3.6.1 Conjunto de principios y generalizaciones de las observaciones de un determinado número de fenómenos.

3.6.2 Conocimiento de teorías y estructuras: es el conocimiento del conjunto de principios y generalizaciones, y de sus interrelaciones que sirven para dar una visión clara, completa y sistemática de complejos fenómenos, problemas o campos.

Comprensión

Esta categoría comprende la descripción de aquellas conductas basadas en la interpretación, la traducción, el resumen, la paráfrasis o la extrapolación de los conocimientos adquiridos.

Esta categoría se divide en tres subcategorías:

1. Traducción. Se refiere al proceso intelectual de cambiar ideas presentes en una comunicación, por formas paralelas.
2. Interpretación. Es la organización de una comunicación, es explicar o resumir la información dada. Relacionar los elementos presentes en la misma.
3. Extrapolación. Es la determinación de las implicaciones, corolarios, consecuencias, efectos, etc. Que concuerden con las condiciones descritas en la comunicación original.

Aplicación

En ésta categoría se describen aquellas conductas que el alumno desarrolla al utilizar principios, procedimientos, métodos, etc. Para resolver un problema particular y nuevo para él. Dado un problema nuevo al estudiante, éste debe aplicar la abstracción adecuada sin que se le ayude a seleccionar la que debe usar.

Las subcategorías de la categoría de aplicación comprenden la utilización de lo aprendido en la categoría de conocimiento, al resolver el estudiante problemas nuevos.

Subcategorías:

1. Aplicación de datos específicos.
2. Aplicación de modos y medios para el tratamiento de datos específicos.
3. Aplicación de los universales y las abstracciones de un campo determinado.

Análisis

En esta categoría se incluyen todas aquellas conductas en las que el alumno debe de identificar los elementos de la estructura de un todo y explicar la relación que observa entre ellos. El análisis es el fraccionamiento de la información en sus partes constitutivas, la determinación de las relaciones prevalecientes entre ellas y la comprensión de la manera en que están organizadas.

Se divide en las siguientes subcategorías:

1. Análisis de elementos. Que comprende la identificación de los elementos incluidos en una comunicación.
2. Análisis de las relaciones. Comprende la determinación de las principales relaciones que guardan entre sí los elementos de un problema, material o comunicación.

3. Análisis de principios de organización. Comprende el análisis de la estructura u organización de un problema, material o comunicación.

Síntesis

Es la reunión de elementos que forman un todo. Es un proceso que exige la capacidad de trabajar con elementos y de combinarlos de tal manera que constituyan un esquema o estructura que antes no estaba presente con claridad.

Esta categoría incluye aquellas conductas mediante las cuales el alumno trabaja con fragmentos, partes o elementos del material de enseñanza combinándolos de forma que integren una estructura original.

Esta categoría de síntesis se divide en las siguientes subcategorías:

1. Producción de una comunicación única. Es el desarrollo de una comunicación original en la cual el alumno se propone transmitir ideas o experiencias a otros.
2. Producción de un plan o conjunto propuesto de operaciones. Es el desarrollo de un plan de trabajo o la propuesta de un plan de operaciones.
3. Deducción de relaciones abstractas. Es el desarrollo de un conjunto de relaciones abstractas para clasificar o explicar fenómenos dados
4. Particulares, o para deducir afirmaciones y relaciones a partir de un conjunto de proposiciones básicas o representaciones simbólicas.

Evaluación

Comprende todas aquellas conductas mediante las cuales el alumno realiza juicios de valor de algunos propósitos, ideas, trabajos, solución,

métodos, materiales, etc. La evaluación esta regulada por el uso de criterios o normas. Esta categoría se divide en las siguientes subcategorías.

- I. Juicios de evidencia interna. Es la evaluación de una comunicación a partir de la exactitud lógica, la coherencia u otros criterios internos. Para que esta evaluación sea realizada, el alumno sólo necesita los materiales y métodos del caso pues de ellos derivará los criterios y el conocimiento del propósito que se proponen.

- II. Juicios de evidencia externa. Es la evaluación de materiales y métodos con referencia a criterios ajenos a ellos que han sido elegidos o recordados.

❖ Dominio Afectivo

En este dominio se incluyen aquellas conductas que ponen de manifiesto actitudes, emociones y valores del alumno; generalmente se reflejan por medio de los intereses, las apreciaciones y las adaptaciones del estudiante al material.

Los objetivos que se clasifican en el dominio afectivo son aquellos que describen conductas en las que destaca el tono emocional, un grado de aceptación o rechazo.

Estas conductas atraviesan un continuo que va desde la simple atención hasta las cualidades del carácter y la conciencia, complejos pero íntimamente coherentes.

❖ Dominio Psicomotor

En dicho dominio se engloban todas las conductas en que predominan las habilidades físicas o neuromonales y que incluyen diversos grados de destreza física.

1.4.3 Selección y Organización de Contenidos

De acuerdo con Susana Avolio, los Contenidos "son los conceptos, leyes principios, generalizaciones que integran cada una de las materias o áreas del currículo".¹⁴

Alberto Muñoz, indica que los contenidos "son los elementos curriculares, a través, de los cuales se desarrollan las capacidades expresadas en los objetivos".¹⁵

En los lineamientos curriculares figuran los contenidos organizados de determinada manera. Esta organización debe estar relacionada con la determinación de una estructura de aprendizaje, es decir, un ordenamiento adecuado, indicando cuáles son los resultados parciales que es necesario adquirir progresivamente como requisito para obtener el objetivo final.

El establecimiento de la estructura de aprendizaje permite elaborar una especie de plano de lo que ha de aprenderse, en el cual pueden tomarse varias rutas para llegar al destino, pero en el que no se pueden saltar etapas.

En determinadas materias y cursos, los resultados de aprendizaje son relativamente independientes y pueden lograrse en cualquier orden sin embargo, lo normal es que un aprendizaje dependa de otro; en este caso la determinación de la estructura y un orden adecuado son importantes para lograr un aprendizaje eficaz.

Para hallar la estructura de aprendizaje, se parte del objetivo final del curso y a continuación se determinan aquellos cuyo logro se considera requisito previo para lograr dicho resultado final. Para determinar los

¹⁴ Avolio de Cols, Susana. "Planeación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje", Ediciones Marymar, Buenos Aires, Argentina, 1976, p.29.

¹⁵ Muñoz, Alberto. "Técnicas Básicas de Programación", Edit. Escuela Española, España, 1996, p. 49.

contenidos en base a esta estructura, la pregunta que se debe formular frente a cada objetivo es: ¿qué debe saber el alumno para aprender esta conducta?. Al efectuar este análisis se obtiene una especie de plano de lo que ha de aprenderse. La estructura de aprendizaje se relaciona con los niveles de aprendizaje.

En general, se va de los tipos simples a los complejos, es decir, que se comienza con la adquisición de datos, luego conceptos, principios, resolución de problemas, etc. Esto no significa que toda la materia comience con aprendizajes simples y termine con complejos, sino que dentro de cada tema se da dicha secuencia.

Ahora bien, el contenido curricular, cuando se basa en las disciplinas (entendidas como "cuerpos de conocimientos sobre un mismo objeto en una totalidad coherente e interrelacionada"¹⁶), está constituido por los componentes fundamentales de las mismas: conceptos, grupos conceptuales y principios.

En el esquema de una materia o área aparecen distintos niveles de contenido, que se corresponden con los elementos estructurales de la disciplina. Dichos niveles son los siguientes:

Información Específica

Constituye el nivel más bajo dentro de los contenidos: datos, fechas, métodos, procedimientos, características, lugares, etc. Estos datos no tienen valor en sí mismos, sino que constituyen la materia prima para el aprendizaje de conceptos y principios; son el material que el alumno necesitará trabajar para comprender dichas ideas.

Dado que son la materia prima para la elaboración de los conceptos, el dominio de los hechos no puede ser el centro de la enseñanza.

¹⁶ Avolio de Cols, Susana, Op. Cit., p. 137.

“La selección cuidadosa de los datos que se aprenderán durante el desarrollo del curso, eliminará el enciclopedismo de los programas escolares”.¹⁷

Conceptos en el Currículo

Los conceptos que constituyen la estructura de la materia o área son tomados de la estructura de la disciplina, y una vez aprendidos permiten comprender los datos relacionados. En el plan deben figurar los conceptos fundamentales que deben aprender los alumnos para lograr los objetivos de la materia o área en un determinado curso.

Grupos Conceptuales

Los grupos conceptuales son tomados de la estructura de la disciplina, están formados por dos o más conceptos del mismo nivel de generalidad, que

se integran para conferir a un concepto básico, un significado más amplio y profundo.

El grupo conceptual puede indicar una secuencia en la enseñanza, que tiene como fin aprender primero los conceptos fundamentales y luego los menos importantes. Estos grupos sirven como elementos organizadores de los conocimientos que integran el contenido del currículo.

Principios y Generalizaciones

Los principios y generalizaciones son la sustancia básica de lo que se enseña; son más complejos que los conceptos, puesto que el alumno debe conocer éstos antes de comprender los principios que los relacionan.

¹⁷ Idem, p.139.

Al elaborar el planeamiento, se pueden estructurar todos los contenidos en torno a los principios fundamentales, de los que se derivarán conceptos y hechos específicos.

Ahora bien, señalábamos al principio de este tema que en los lineamientos curriculares figuran los contenidos organizados de determinada manera, dichos niveles de contenidos en la actualidad se organizan y desarrollan principalmente bajo la forma de unidades.

En el concepto de unidad pueden distinguirse dos aspectos:

- a) El plan de unidad, que se refiere al proyecto en el que el maestro determina objetivos, selecciona y organiza contenidos, actividades, técnicas y recursos que lo orientarán para guiar las experiencias de aprendizaje de una manera inteligente.

- b) La enseñanza de unidades o unidad de trabajo, que se refiere a la realización de lo planificado, a las actividades que docente y alumnos realizan para lograr los objetivos propuestos. La unidad de trabajo es lo que sucede verdaderamente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Integrando ambas acepciones podemos decir que la unidad no es sólo una forma de organizar los elementos del currículo, sino que implica un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual lo planificado se pone en marcha.

“La unidad es una organización de objetivos, actividades y medios, centrada en un propósito o problema y preparada por el docente para ser desarrollada en una situación de enseñanza aprendizaje”.¹⁸

¹⁸ *Ibidem*, p. 167.

La unidad como forma de organización debe contener un eje, esto es, el centro organizador de los contenidos y actividades que se desarrollan en la misma.

Dicho eje puede ser un concepto, un principio, un tema, una actividad, etc., ello dependerá de cuál es el tipo de organización curricular establecido en los lineamientos o bases curriculares, en los planes y programas de estudio. Si el currículo está organizado en materias, los ejes de las unidades serán los conceptos, temas o principios básicos de las mismas; si está organizado en áreas, los ejes o centros organizadores de cada unidad serán los conceptos o principios correspondientes a cada área; si está organizado sobre la base de las experiencias, el eje de las unidades será una necesidad, un interés o un propósito de los alumnos.

El eje de una unidad es la idea central, un principio que los alumnos deben aprender. Esta idea permite determinar cuáles son las dimensiones del tema que es necesario destacar, los detalles relevantes, las relaciones más significativas, los contenidos que se estudiarán y la forma de cambiarlos.

La enunciación del eje en forma de idea o principio es un procedimiento válido para cualquier materia o tema. Su función principal es estructurar la unidad y orientar en la selección de contenidos, y al mismo tiempo permite lograr la secuencia entre las distintas unidades del curso y con los otros cursos.

Ahora bien, cada unidad debe contener su propio objetivo, los objetivos de la unidad son las conductas que los alumnos deben adquirir, modificar o perfeccionar al finalizar el aprendizaje de la unidad, deben ser específicos y adaptados a la situación concreta de enseñanza-aprendizaje, deben derivarse de los planes generales de la asignatura.

Una completa formulación de objetivos en cada unidad ayuda a determinar los contenidos y las actividades de aprendizaje, por lo que deben ordenarse de modo que favorezcan la secuencia de aprendizaje, cada uno de ellos apoyándose en el que se logró previamente y servirá de base para el que se aprenda con posteridad.

Si no se tiene en cuenta la secuencia de aprendizaje, se corre el riesgo de incluir en la unidad contenidos que requieran capacidades, percepciones y niveles de conocimiento superiores a los que los alumnos poseen, o por el contrario se pueden repetir objetivos del mismo nivel de complejidad, provocando que no haya progreso en el aprendizaje, sino simplemente acumulación de contenidos nuevos en cada unidad.

Cada unidad debe partir de un objetivo general que son los que tradicionalmente se denominan objetivos centrales, son tomados del plan general de la asignatura, constituyen el núcleo de la unidad y establecen la relación entre el plan general de la asignatura y los de las distintas unidades, llamados también direccionales.

Estos objetivos expresan el enfoque que se quiere dar al proceso de enseñanza-aprendizaje, indican el producto final que deben lograr los alumnos, y su función principal es orientar en la selección de los objetivos específicos u operacionales. Este tipo de objetivos se relacionan íntimamente con el eje de la unidad.

Los objetivos específicos de la unidad pueden llamarse operacionales, si reúnen las condiciones de ser conductas terminales y observables, tradicionalmente se les denominan auxiliares o particulares.

Estos objetivos se derivan de cada objetivo general y su función principal en el planeamiento de la unidad.

Los objetivos específicos de la unidad en los distintos niveles cognoscitivos hacen referencia a las operaciones lógicas o procesos del pensamiento que los alumnos deben aprender al finalizar el proceso de aprendizaje.

Así pues, la selección de contenidos está determinada por los objetivos direccionales y operacionales de la unidad. En primer lugar se deben seleccionar los conceptos y principios centrales de la unidad y luego los hechos o detalles específicos que se consideren necesarios para comprender dichas ideas.

Los conceptos y principios de la unidad representan el conocimiento esencial que todos los alumnos deben aprender. Orientan la selección, interpretación y organización de la información específica.

El docente debe enumerar para cada unidad los conceptos o principios que los alumnos deben aprender.

Por último, señalaremos que los contenidos seleccionados deben responder a determinados requisitos:

- ❖ Ser adecuados a los objetivos que se deben lograr.
- ❖ Representar la estructura conceptual de la materia o disciplina, es decir, deben seleccionarse para la unidad los contenidos o ideas importantes para comprender la materia o disciplina.
- ❖ Ser significativos, es decir, que deben despertar el interés de los alumnos e incentivarlos para que profundicen el conocimiento.
- ❖ Ser adecuados al nivel, capacidad y experiencia de los alumnos.

1.4.4 Metodología de la Enseñanza

En cuanto a lo que se refiere a la metodología de la enseñanza Nérici aborda dos conceptos importantes, el *método* y la *técnica*; del primero de ellos refiere que "la palabra método viene del latín, *methodus* que, a su vez, tiene su origen en el griego, en las palabras *meta* (meta) y *odos* (camino)".¹⁹ Método significa, por lo tanto, camino para llegar a un lugar determinado.

Didácticamente, método quiere decir camino para alcanzar los objetivos estipulados en un plan de enseñanza, o camino para llegar a un fin.

La palabra técnica "es la sustantivación del adjetivo técnico, cuyo origen está en la palabra griega *technikos* y en la latina *technicus*, que quiere decir relativo al arte o conjunto de procesos de un arte o de una fabricación. Simplificando, técnica significa cómo hacer algo".²⁰

Por consiguiente, el método indica el camino y la técnica muestra cómo recorrerlo.

El método y la técnica representan la manera de conducir el pensamiento y las acciones para alcanzar una meta preestablecida. Representan, asimismo la organización del pensamiento y de las acciones para obtener mayor eficiencia en lo que se desee realizar, pues el pensar o el actuar sin un orden determinado, dan como resultado casi siempre una pérdida de tiempo y de esfuerzos, cuando no también de material.

La educación, el proceso educativo, si quiere llegar a un buen término en cuanto a la consecución de sus objetivos, tiene que actuar metódicamente, es decir, metodológicamente.

¹⁹ Nérici, Imideo G. Op. Cit., p. 230.

²⁰ Nérici, Imideo G. Op. Cit., p. 233.

La metodología de la enseñanza no es, por lo tanto, sino el conjunto de procedimientos didácticos, implicados en los métodos y las técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a un buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de la enseñanza y, en consecuencia, los de la educación, con un mínimo de esfuerzo y un máximo de rendimiento.

La metodología de la enseñanza debe encararse como un medio y no como un fin, por lo que el docente debe estar dispuesto a alterarla, siempre que su juicio crítico sobre la misma se lo sugiera.

Ahora bien, tratando de hacer una diferenciación entre el método didáctico y la técnica didáctica, se dice que:

- a) "El método didáctico es el conjunto de procedimientos lógicos y psicológicamente estructurados de los que se vale el docente para orientar el aprendizaje del educando, a fin de que éste desarrolle conocimientos, adquiera técnicas o asuma actitudes e ideas".²¹

Por lo que el método debe estar lógicamente estructurado, pues debe presentar justificativos de todos sus pasos, a fin de que no esté basado en aspectos secundarios o aun en el capricho de quien debe dirigir el aprendizaje de los alumnos.

Debe estar psicológicamente estructurado, porque debe responder a las peculiaridades comportamentales y a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos a que se destina, niños, adolescentes o adultos, o si no, deficientes, normales o bien dotados intelectualmente.

- b) La técnica didáctica, "es también un procedimiento lógico y psicológicamente estructurado, destinado a dirigir el aprendizaje del

²¹ Nénci, Imideo G. Op. Cit., p. 238.

educando, pero en un sector limitado o en una fase del estudio de un tema, como la presentación, la elaboración, la síntesis o la crítica del mismo".²²

En otras palabras, es el recurso particular del que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos del método.

Así pues, en su aplicación, un método puede hacer uso de una serie de técnicas para la consecución de los objetivos que persigue.

1.4.4.1 Métodos

Nérci señala que "todo método de enseñanza tiene que seguir el esquema de desarrollo de un ciclo docente que, fundamentalmente, consta de tres partes: planeamiento, ejecución y evaluación".²³

1. Fase de planeamiento – Es la fase en la que se establece el contenido a estudiar y se precisan los detalles de desarrollo de la acción didáctica. Esta fase está mas ligada al docente.
2. Fase de ejecución – Comprende cuatro subfases, que son la motivación y presentación, la realización, elaboración y las conclusiones.
 - a. Motivación y presentación. Mediante un proceso de motivación, se predispone a la clase para las tareas a realizar, así como también, en líneas generales, se presenta el contenido o el tema que será sujeto de estudio.
 - b. Realización. Se procede al estudio propiamente dicho, en base al método que se haya elegido.

²² Nérci, Imideo G. Op. Cit., p. 239.

²³ Nérci, Imideo G. Op. Cit., p. 241.

- c. **Elaboración.** Después del estudio sistemático del asunto en cuestión, se realizan tareas tendientes a la fijación e integración del aprendizaje, en forma de discusiones, ejercicios, aplicaciones, etc.
 - d. **Conclusiones.** Terminada la fase anterior, se hace que el alumno saque conclusiones con respecto a los trabajos realizados, o al contenido estudiado.
3. **Fase de evaluación** – Esta es la última fase y consta de pruebas de evaluación o de cualquier otro recurso que permita al docente hacer una evaluación del estudio realizado por cada educando, a fin de prever reajustes en el contenido o en la metodología una rectificación del aprendizaje o la recuperación de educandos.

Para Nérci²⁴ los métodos de enseñanza-aprendizaje pueden ser clasificados de la siguiente forma:

- I. **Métodos en cuanto a la forma de razonamiento.**
 - ❖ **Método deductivo.** Se realiza cuando el aprendizaje se basa en conocimientos de conceptos o principios generales de los cuales son extraídas conclusiones y consecuencias.
 - ❖ **Método inductivo.** Se realiza cuando los conocimientos parten del estudio de casos particulares para llegar a principios y reglas generales.
 - ❖ **Método analógico o comparativo.** Se realiza cuando el pensamiento va de lo particular a lo particular. Cuando, al comparar casos particulares, se llega a una conclusión por semejanza.

²⁴ Nérci, Imideo G. citado en Chávez Maury, Alfonso y Medina Gómez, Cecilia. Op. Cit., págs. 144-155.

II. Métodos en cuanto a la coordinación de la materia.

- ❖ Método lógico. Cuando el contenido de los temas es presentado en forma de antecedentes y consecuentes de un problema. La ordenación es a base de causa-efecto.
- ❖ Métodos psicológicos. Cuando se presenta el contenido atendiendo a los intereses, necesidades y experiencias de los alumnos.

III. Métodos en cuanto a la concretización de la enseñanza.

- ❖ Método simbólico o verbalístico. Cuando el contenido es transmitido a través de la palabra oral, por parte del profesor.
- ❖ Método intuitivo. Cuando los conocimientos se adquieren a través de experiencias concretas y directas de los alumnos. Se lleva a cabo mediante el auxilio de objetivaciones o concretizaciones de cosas traídas o sustitutos inmediatos.

IV. Métodos en cuanto a la sistematización de la materia.

- ❖ Método de sistematización. Se presenta cuando el contenido de los temas es estructurado en forma rígida (en función del índice de un libro) o semi-rígida permitiendo cierta flexibilidad para la adaptación a las condiciones reales del curso.
- ❖ Método ocasional. Cuando se estructura el contenido aprovechando la motivación del momento. Las sugerencias y ocurrencias de los alumnos orientan la dirección de los temas del curso.

V. Métodos en cuanto a las actividades de los alumnos.

- ❖ Método pasivo. Se realiza cuando se acentúa la actividad del profesor y la pasividad física e intelectual de los alumnos. Básicamente este método propicia el desarrollo de la memoria como único recurso

cognoscitivo para aprender y considera al profesor como único propiciador del aprendizaje.

- ❖ Método activo. Se realiza cuando, a través de la participación activa de los alumnos, se lleva a cabo en ellos el aprendizaje. Con este método un curso se desarrolla con base en la activación e incentivos del alumno.

VI. Métodos en cuanto a la globalización de los conocimientos.

- ❖ Método de globalización. Cuando a través de un centro de interés conceptual, los conocimientos se desarrollan a través de un conjunto de diversos contenidos ensamblados de acuerdo con las necesidades que surjan en el transcurso de las actividades.
- ❖ Método no globalizado o de especialización. Cuando el contenido de los temas o asignaturas es tratado de forma aislada, sin articulación entre sí.
- ❖ Método de concentración. Es cuando se convierte un tema en central, funcionando otras temas como auxiliares.

VII. Métodos en cuanto a la relación entre el profesor y el alumno.

- ❖ Método individual. Destinado a realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un solo alumno con un profesor.
- ❖ Método recíproco. Realizado a través de la preparación de alumnos para que colaboren como monitores (sistema Lancasteriano) en el aprendizaje de los demás alumnos.
- ❖ Método colectivo. Es aquel que organiza las actividades a realizar entre un profesor y varios alumnos.

VIII. Métodos en cuanto al trabajo del alumno.

- ❖ Método de trabajo individual. Cuando las actividades escolares son realizadas por cada alumno en particular, sin relacionarse con sus compañeros, de manera formal, para lograr su aprendizaje.
- ❖ Método de trabajo colectivo. Es el que se basa en la adquisición de conocimientos a través de la interacción de los alumnos de un grupo. De la reunión de esfuerzos de los alumnos y de la colaboración entre ellos resulta el trabajo total.
- ❖ Método mixto de trabajo. Cuando se planean estudios socializados e individualizados.

IX. Métodos en cuanto a la aceptación de lo enseñado.

- ❖ Método dogmático. Se realiza a través de la imposición al alumno de lo que el profesor dice sin darle oportunidad de contradecirlo.
- ❖ Método heurístico. Consiste en provocar la motivación del alumno para comprender lo señalado y aceptar argumentos propios que presente el alumno.

X. Métodos en cuanto al abordaje del tema de estudio.

- ❖ Método analítico. Cuando se presenta un fenómeno a través de las partes que lo constituyen.
- ❖ Método sintético. Cuando se llega al conocimiento de un fenómeno considerando la interrelación con sus partes como constitutivas de un todo (método sincrético).

XI. Métodos de enseñanza individualizada.

Son aquellos que atienden a las diferencias individuales y organizan las actividades y contenido en función del aprendizaje gradual y realista del alumno.

XII. Método de enseñanza socializada.

Son aquellos que se basan en la integración social del alumno, el trabajo en equipo y el desarrollo de un sentimiento comunitario en el aprendizaje.

1.4.4.2 Técnicas

Olga Madaura²⁵ señala algunas sugerencias para la aplicación de técnicas, las más importantes son:

- ✓ Es conveniente comenzar por utilizar las técnicas más fáciles. Entendemos por más fáciles, las técnicas cortas o más estructuradas, donde los pasos están previstos de tal forma que queda poco margen para la improvisación del docente. Esto le dará mayor seguridad.
- ✓ Si no se tiene ninguna experiencia, se deben comenzar a aplicar las técnicas en cursos poco numerosos, predispuestos al trabajo grupal, que no tengan problemas disciplinarios y donde el espacio físico reúna las condiciones que la técnica requiere.
- ✓ Cuando se planifiquen las técnicas, calcular bien el tiempo, de tal forma que no deba postergar su terminación para otra clase.
- ✓ Cuando se den las indicaciones hay que procurar que los alumnos las escuchen con atención, si hay dudas, repita la consigna cuantas veces sea necesaria.
- ✓ Es necesario recordar que la técnica no debe ser aplicada para llenar unos minutos que le quedan en un módulo, porque está de moda,

²⁵ Madaura, Olga. "Técnicas Grupales y Aprendizaje Afectivo", Edit. Humanitas, Buenos Aires, Argentina, 1989, págs. 23-26.

etc., sino porque está convencido de la eficacia de la misma y cree en la posibilidad de lograr un objetivo.

- ✓ Cuando termine el desarrollo de una técnica dé a conocer el nombre de la misma a los alumnos y suscite un diálogo sobre el objetivo perseguido.
- ✓ Como la dinámica de grupos cabalga entre lo psicológico y lo didáctico, es bueno tomar conciencia de que como docente no se deben hacer interpretaciones psicológicas. Por ello las reflexiones deben tener que ver con lo observado en el desarrollo de la técnica, con el objetivo propuesto, evitando hacer proyecciones.
- ✓ Cuando la aplicación de una técnica requiera la agrupación de alumnos o la elección de unos pocos, puede elegir entre los siguientes criterios: a) dejar que se agrupen libremente o se ofrezcan como voluntarios, b) decidirlo por sorteo, c) elegir según su propio criterio.

Las técnicas que a continuación se describirán corresponden a algunas técnicas de enseñanza-aprendizaje que propone Nérci.²⁶

1. Técnica expositiva. Consiste en la exposición oral, por parte del profesor, del contenido de los temas.
2. Técnica del dictado. Consiste en la toma de apuntes, por parte de los alumnos, de lo que el profesor va diciendo.
3. Técnica biográfica. Consiste en el relato de hechos o problemas a través de la vida de los personajes que los provocan.

²⁶ Nérci, Imideo G. Op. Cit. págs. 329-406.

4. Técnica exegética. Consiste en la lectura comentada de textos, por parte del profesor y de los alumnos.
5. Técnica cronológica. Consiste en presentar los hechos o problemas en el orden y secuencia de su aparición en la realidad.
6. Técnica de las efemérides. Se basa en el estudio de personalidades, acontecimientos, fechas significativas, en relación con el calendario.
7. Técnica del interrogatorio. Consiste en la realización de preguntas al alumno, por parte del profesor, con diversos fines. Dentro de este tipo de técnicas se encuentran las siguientes:
 - ❖ Técnica de la argumentación. Interrogatorio destinado a la verificación de lo que el alumno ha estudiado por cuenta propia.
 - ❖ Técnica del diálogo. Interrogatorio destinado a propiciar la reflexión en los alumnos, con carácter más constructivo y amplio que la argumentación.
 - ❖ Técnica catequista. Consiste en la organización del contenido de los temas en forma de preguntas escritas, cuya respuesta memoriza el alumno.
8. Técnica del estudio de casos. Consiste en la presentación del contenido de los temas a través de problemas concretos para que los alumnos propongan las soluciones correspondientes.
9. Técnica de problemas. Consiste en presentar el material de estudio a través de problemas que han de ser resueltos por los alumnos.

10. Técnica de la demostración. Se basa en la deducción. Presentar en forma oral o a través de material, razones encadenadas lógicamente que confirmen determinadas afirmaciones.
11. Técnica de la experiencia. Consiste en la repetición de un fenómeno y explicarlo. Propicia al alumno una vivencia objetiva del material de estudio.
12. Técnica de la investigación. Consiste en el trabajo del alumno, individual o en grupo, que desarrolla para demostrar la verdad a través del estudio de la información recabada en diversas fuentes.
13. Técnica de la tarea dirigida. Es aquella que dirige, a través de instrucciones precisas, la actividad extraescolar del alumno.
14. Discusión en pequeños grupos. Intercambio mutuo de información, ideas y opiniones entre los miembros de un pequeño grupo (5 a 20 personas).
15. Discusión 66. Intercambio de ideas, información y opiniones dentro de un grupo formado por seis personas. Se discute por seis minutos.
16. Diálogos simultáneos. Descomposición del grupo en subgrupos de dos personas para que discutan.
17. Simposio. Grupo de charlas, discursos o exposiciones verbales, presentados por varios individuos sobre las diversas fases de un solo tema. El tiempo y el tema los controla a menudo un moderador.

18. La mesa redonda. Discusión ante un auditorio por un grupo seleccionado de personas (por lo general de tres a seis) bajo un moderador.
19. Examen por una comisión. Es el interrogatorio hecho al profesor o a otra persona, por parte del grupo.
20. Promoción de ideas. Interacción informal del grupo que consiste en la libre y espontánea expresión de todo aquello que sugiera un tema de estudio. Su característica es la rapidez y el dinamismo en la expresión de las ideas.
21. Dramatización. Es el desarrollo de "papeles teatrales", establecidos o espontáneos, realizados por los integrantes de un grupo.

Por último, es preciso aclarar, que casi todos los métodos pueden asumir el papel de técnicas, así como casi todas las técnicas pueden asumir el papel de métodos, según la amplitud que adquieran al orientar el aprendizaje. Si se aplica la exposición al estudio de un tema o unidad, puede decirse que se empleó el método expositivo. Pero si aquella se emplea en un momento dado de una discusión o de una demostración, se dirá que se utilizó la técnica expositiva.

Lo mismo puede decirse del interrogatorio. Si, durante todo el transcurso de una clase, el asunto se estudia con base a preguntas del profesor a los alumnos, puede decirse que se emplea el método del interrogatorio, pero si éste se aplica sólo en algunos momentos de una clase expositiva, podrá decirse que se utilizó la técnica del interrogatorio.

1.4.4.3 Material Didáctico

La expresión *material didáctico* ha tenido y sigue teniendo un gran número de acepciones, entre las más usuales se encuentran: medios didácticos, recursos audiovisuales o didácticos, materiales educativos o multisensoriales por mencionar algunos. Siendo la más usual la arriba mencionada; entendiéndose por material didáctico:

“Todos los medios y recursos que facilitan el proceso enseñanza-aprendizaje, dentro de un contexto educativo global y sistemático, que estimula la función de los sentidos para acceder más fácilmente a la información, adquisición de habilidades, destrezas, a la formación de actitudes y valores”.²⁷

Una de las tareas del docente es seleccionar los materiales más adecuados para planificar las unidades en función de los objetivos propuestos, por lo cual determina para cada objetivo las actividades más adecuadas y luego selecciona para cada una de ellas el material o recurso más eficiente.

Utilidad

“Pueden ser útiles por una característica básica, y es precisamente la de proveer experiencias sensoriales, ya sea que estén ofreciendo una experiencia nueva o recapturando una olvidada, pueden comunicar a través de ojos y oídos, una impresión más realista y vivaz. Para aprender, una persona debe ser capaz de clasificar sus experiencias y generalizar sobre ellas; debe poder traducir objetos y acciones en conceptos que le permitirán razonar, formular actitudes y convicciones”.²⁸

²⁷ Ogalde Careaga, Isabel. "Los Materiales Didácticos", Edit. Trillas, México, 1982, p. 77.

²⁸ Bachman, Jhon W. "Cómo Usar Materiales Audiovisuales", Edit. Diana, México, 1975, p. 41.

Finalidad

- ❖ Aproximar a la realidad, ofreciendo una noción más exacta de los hechos o fenómenos estudiados.
- ❖ Motivar a los sujetos.
- ❖ Apoyar a la fijación del aprendizaje a través de la impresión más viva y sugestiva que provocan los materiales.
- ❖ Permitir que se manifiesten las aptitudes y el desarrollo de habilidades específicas.
- ❖ Fijación de aprendizajes significativos.
- ❖ Concretar e ilustrar lo que se está exponiendo verbalmente.
- ❖ Economizar esfuerzos para guiar a la comprensión.
- ❖ Facilitar la percepción y la comprensión de los hechos y conceptos.

Criterios para su Selección

1. Características de los alumnos: Los materiales deben ser adecuados a la capacidad, conocimientos, experiencias previas y ritmo de aprendizaje de los alumnos.
2. Objetivos: Los medios pueden ser adecuados a los objetivos de aprendizaje que se deseen alcanzar.
3. Utilidad: Los recursos deben ser accesibles, para el momento en que se les requiera, por lo tanto deben ser cómodos y prácticos.
4. Precisión: Los medios deben proporcionar una información tan exacta como sea posible.
5. Economía: Ante recursos de igual valor, en función de los criterios anteriores, debe optarse por el más económico.

Planeación de los Materiales

Los materiales dentro de la planeación juegan un papel importante ya que su utilidad radica en la forma en como se manejen, de la función que se les asigne, así como, de su adecuación a los objetivos que se persiguen y al nivel educativo y sociocultural que tengan los alumnos.

Al planear los materiales se sugiere considerar:

- ✓ El tipo de apoyo.- Manual, visual, auditivo o audiovisual.
- ✓ El propósito del material.- Informar, motivar, impactar, reafirmar conocimientos, presentar un problema o relacionar información.
- ✓ Tiempo de elaboración y aplicación.- Lapso aproximado de su diseño, estructuración, así como del tiempo y espacio con que se cuenta para que sean utilizados.
- ✓ El costo.- El valor aproximado que se invertirá en ellos.
- ✓ Texto.- Se deben diseñar textos limpios, teniendo especial cuidado en su redacción y en su ortografía, considerando además, que el lenguaje sea acorde al tipo de alumnos a quienes se dirige.
- ✓ Imágenes o fotografías.- Se debe valorar si el material requiere de algún tipo de imagen.

Clasificación del Material Didáctico

La clasificación de los materiales didácticos puede ser auditiva, visual o audiovisual, dependiendo de las experiencias que se deseen lograr en el alumno, ya que cada uno de ellos ofrece diversas ventajas y beneficios, en función de los resultados esperados en el momento en que son aplicados durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Así tenemos la siguiente clasificación:

VISUALES	AUDITIVOS	AUDIO-VISUALES	EXPERIMENTALES	ELECTRÓN- COS
Rotafolio. Franelógrafo. Pizarrón. Carteles. Fotografía. Grabados. Pinturas. Diapositivas. Periódicos Revistas. Libros.	Grabaciones en cassette. Grabaciones en cinta. Grabaciones en discos. Programas de radio.	Programas de televisión. Películas sonoras. Obras de teatro. Diapositivas con sonido.	Material de laboratorio. Plastilina, arcilla.	Computadora Retroproyector Videocassetera

1.5 EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La evaluación es una actividad frecuente y común en nuestra vida diaria, constantemente nos vemos obligados a tomar decisiones, para lo cual previamente debemos realizar alguna forma de valoración.

En la tarea docente la evaluación depende fundamentalmente de la capacidad del docente para formular juicios fundamentados y objetivos sobre el valor de un determinado aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para elaborar dicho juicio, los instrumentos constituyen una valiosa ayuda dada su función de proporcionar información objetiva, sobre la cual el docente tomará decisiones.

Se puede definir la evaluación educacional como "el proceso de recoger información útil, juzgarla y utilizarla en la toma de decisiones futuras".²⁹

Tipos de Evaluación

La evaluación educacional es un concepto amplio, que se puede aplicar en distintas situaciones y oportunidades. La evaluación puede clasificarse utilizando los siguientes criterios:

- A) Según el Objeto a Evaluar
- B) Según el propósito

Según el Objeto a Evaluar

Susana Avolio³⁰ indica que si se toma como criterio el objeto a evaluar surgen los siguientes tipos de evaluación:

TIPOS DE EVALUACIÓN	OBJETO A EVALUAR
DEL APRENDIZAJE	RESULTADOS DE APRENDIZAJE LOGRADOS POR LOS ALUMNOS
DE LA ENSEÑANZA	ACCIÓN DEL EDUCADOR: OBJETIVOS, CONTENIDOS, TÉCNICAS DE ENSEÑANZA, RECURSOS AUXILIARES, TÉCNICAS DE LA EVALUACIÓN
INSTITUCIONAL	ESCUELA: ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA, ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA, RECURSOS, RELACIONES CON LA COMUNIDAD
DEL SISTEMA	SISTEMA EDUCATIVO EN SUS DIVERSOS NIVELES Y MODALIDADES

Por la naturaleza de nuestro trabajo, son los dos primeros tipos los que nos ocupan, de ahí que sólo de ellos elaboremos algunas precisiones.

²⁹ Avolio de Cols, Susana. "Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje", Ediciones Marymar, Buenos Aires, Argentina, 1987, p. 56.

³⁰ Idem., p. 63.

Evaluación del Aprendizaje

El objeto de evaluación en este caso, es el proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos por los alumnos, es decir, los cambios de conducta logrados, al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluación de la Enseñanza

El objeto de la evaluación en este caso, es la tarea del docente; los objetivos propuestos, las actividades realizadas, los recursos utilizados, las técnicas de evaluación, la forma de estructurar los contenidos, etc.

Es decir que se evalúa la acción del docente, no sólo al juzgar el planeamiento curricular elaborado, sino también al apreciar el valor de las actividades de aprendizaje realizadas por los alumnos, la puesta en marcha del currículo.

La enseñanza se puede evaluar en forma indirecta a partir de la evaluación de los alumnos, ya que de los resultados de aprendizaje obtenidos, se puede inferir la calidad de enseñanza realizada.

La enseñanza también se puede evaluar en forma directa. Para ello el docente puede realizar una autoevaluación o solicitar a los alumnos que participen emitiendo su opinión sobre la tarea realizada. También es tarea específica del director y del supervisor juzgar la calidad de la enseñanza, pudiéndolo efectuar a través de las observaciones de clases, análisis de planteamientos, etc.

Lo fundamental en este tipo de evaluación es que debe tender a un perfeccionamiento futuro de la tarea docente.

Según el Propósito

Tomando como criterio de clasificación el propósito con el que se realiza, surgen los siguientes tipos de evaluación, como al respecto lo indica Avolio³¹:

Sumativa

Es la que se realiza fundamentalmente con un propósito de tipo formal y administrativo. La evaluación de los alumnos es sumativa cuando el principal propósito consiste en asignar calificaciones. En este caso, se desea estimar, en términos generales, el grado en que los resultados se alcanzaron durante todo el desarrollo de un curso o una parte considerable del mismo, expresándose dicha estimación mediante una calificación. Por lo común, una evaluación sumativa se refiere a los objetivos generales de una unidad o del curso y se realiza en periodos preestablecidos, por ejemplo, al finalizar cada bimestre, trimestre, a mitad del año, a fin de año.

Formativa

Es la que se realiza fundamentalmente con el propósito de mejorar la tarea futura, provee realimentación y permite efectuar correcciones en cada etapa del proceso educacional.

La evaluación del aprendizaje es formativa cuando pretende determinar qué aspectos de la tarea han sido realizados, que objetivos se lograron, que tipo de aprendizaje es necesario enfatizar, etc.

Se refiere a objetivos específicos y se realiza en forma permanente, ya que su función principal consiste en proporcionar al alumno y al docente, información sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje a medida que el mismo se realiza.

³¹ *Ibidem.*, p. 17.

Diagnóstica

Se puede realizar antes de iniciar la tarea, con la finalidad de describir la situación en la que se va a desarrollar la acción educativa. La evaluación del aprendizaje es diagnóstica cuando tiende a describir las características del alumno antes de iniciar un proceso de aprendizaje: su capacidad, experiencias, conocimientos previos, intereses, etc. También se puede realizar durante y al finalizar un proceso de aprendizaje con la finalidad de detectar deficiencias, descubrir sus causas, etc., para tomar las medidas correctivas adecuadas.

Los tres tipos de evaluación mencionados se hallan íntimamente relacionados. Por ejemplo, una evaluación realizada con el principal propósito de asignar calificaciones, puede ser igualmente empleada con fines formativos si se analizan los resultados obtenidos como base para la enseñanza futura; así mismo una evaluación sumativa, realizada al final de un curso, puede ser utilizada para diagnosticar en qué punto se encuentran los alumnos, para iniciar el aprendizaje en el curso siguiente.

Valoración de los Resultados de Aprendizaje

La evaluación del aprendizaje da la pauta para todos los otros tipos de evaluación, puesto que a través de la calidad de los resultados logrados por los alumnos, se puede juzgar de una manera indirecta la calidad de la enseñanza, de la tarea institucional y, aun, del sistema.

La valoración del aprendizaje es un proceso sistemático, por el cual el docente recoge datos acerca del proceso y de los resultados de aprendizaje logrados por sus alumnos y los juzga, para determinar en que medida se acercan a los objetivos propuestos. En esta función del juicio de valor emitido se adecuará el proceso de enseñanza futuro.

El proceso evaluativo implica recoger datos válidos y variados sobre los resultados de aprendizaje logrados por los alumnos. Para ello será necesario utilizar distintos instrumentos.

Para haber una evaluación correcta, hay que tener una clara definición de lo que se debe lograr (objetivos). Esto requiere que se emita un juicio de valor, basado en el mayor apoyo objetivo posible y que exprese con la mayor exactitud posible la realidad.

El papel de la evaluación en la enseñanza, es servir de fundamento, permitir un mejoramiento constante y garantizar una acción racional y eficaz.

Existe actualmente una palabra que sintetiza la esencia del concepto de evaluación hasta ahora desarrollado: "feed-back" o realimentación. Este término tomado de la teoría de la comunicación se refiere al proceso por el cual, ante un mensaje del emisor, el receptor emite una señal, que indica si captó o no el mensaje; para que se dé realimentación, el emisor debe captar la señal emitida por el receptor y continuar la comunicación sobre la base de dicha señal. La evaluación, cumple en la enseñanza una función de retroalimentación.

Relación entre Objetivos y Evaluación del Aprendizaje

Con respecto a la relación objetivos y evaluación, es fundamental que los docentes tengan en cuenta que si bien, la formulación de objetivos específicos en cada unidad didáctica, constituye una guía para la enseñanza, la evaluación no debe limitarse a juzgar si se alcanzó en forma fragmentaria y aislada cada uno de ellos, sino que debe tender a valorar los objetivos generales, que se refieren a productos integrales del aprendizaje.

La relación entre los distintos objetivos de aprendizaje y los instrumentos de medición, ya se manifiesta en el momento de elaborar el planeamiento de cada unidad didáctica.

Para la evaluación de cada objetivo será necesario seleccionar y construir el instrumento de medición más adecuado. En algunos casos, con un mismo instrumento se pueden evaluar distintos objetivos; en otros la evaluación de un objetivo requerirá distintos instrumentos.

Medición en Educación

Susana Avolio³² indica que la medición puede definirse como el acto por el cual se asignan números, para representar propiedades de los objetos, según ciertas normas establecidas.

En educación asignamos símbolos numéricos a distintas características de los alumnos, para ello utilizamos un instrumento que nos brinda una norma.

En la medición de algunos resultados de aprendizaje, por ejemplo, lo referido al dominio cognoscitivo se puede lograr mayor precisión, estableciendo distintos grados de rendimiento, por lo tanto los símbolos utilizados pueden ser números, por ejemplo del 1 al 100. En algunos casos en lugar de asignar números se asignan palabras que indican cualidades (Sobresaliente, Distinguido, Muy Bien, Bien, Regular, Deficiente), por ello se le llama medición cualitativa, para diferenciarla de la anterior que se denomina cuantitativa.

Algunos de los aspectos que se pueden medir en educación son los siguientes:

- ❖ Aptitudes, es decir las posibilidades de un sujeto, su capacidad general o su capacidad para un dominio específico. Este tipo de medición no puede ser realizada por el docente, ya que requiere una capacitación especial en psicología, para aplicar e interpretar los instrumentos.

³² Avolio, op. cit., p. 23.

- ❖ Adaptación social-emocional, su propósito es medir los rasgos de la personalidad en el dominio social y afectivo. Este tipo de medición debe ser realizado por el psicólogo, no por el docente.
- ❖ Rendimiento, es la medición de lo que el alumno ha aprendido como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado.

La medición en educación se realiza de una manera indirecta, es decir, no se puede describir el proceso de aprendizaje en sí, sino que se infiere su calidad, a través de los resultados logrados por los alumnos. Hay que establecer con toda claridad cuáles son los resultados que se considerarán como indicadores para describir el proceso, es decir, cuáles son las conductas que se observarán en cada caso, para determinar si el proceso de aprendizaje se ha cumplido. Si no existe relación entre las conductas observadas y el proceso evaluado, la medición no es válida.

Relación entre Medición y Valoración de los Resultados del Aprendizaje

La evaluación se va a apoyar en la medición, que es el proceso por el cual se recogen y analizan datos objetivos acerca de los resultados de aprendizaje logrados por los alumnos; es un paso previo para poder emitir un juicio acerca del rendimiento de un alumno. La medición brinda una base objetiva para emitir juicios de valor.

La evaluación es más amplia que la medición, pues implica además de datos obtenidos al aplicar un instrumento de medición, el juicio de valor que sobre su base se realiza.

El dato recogido aplicando un instrumento de medición, solo tendrá significación si se lo evalúa, es decir se lo juzga en función de determinados criterios y se lo interpreta a luz de todos los otros datos que se posean.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el docente mide cuando toma pruebas, describe objetivamente el trabajo de un grupo, corrige una redacción o una carpeta, teniendo en cuenta ciertas pautas, etc. En todos estos casos, recoge datos objetivos sobre los resultados de aprendizaje logrados. El docente evalúa cuando juzga cada uno de esos datos en función de todos los demás y de los objetivos establecidos.

Proceso Evaluativo

La evaluación implica ciertas decisiones personales. Por ejemplo, el docente es responsable de la formulación de objetivos, la obtención de conclusiones, la interpretación de resultados, los juicios emitidos.

El docente deberá aplicar ciertos principios científicos, que den fundamento y objetividad a las decisiones y juicios que deba formular.

Los pasos del proceso evaluativo son:

1. Reconocimiento de una necesidad de información; el docente desea información sobre sus alumnos.
2. Determinación del tipo de información que se busca y la clase de instrumento o técnica que se necesita.
3. Especificación de los resultados de aprendizaje que deben ser evaluados, es decir, de los objetivos que guían la recolección y análisis de datos.
4. Recolección de datos, ello incluye:
 - ❖ Selección de situaciones, problemas o estímulos que le brinden al alumno la oportunidad de expresar los resultados de aprendizaje logrados.
 - ❖ Determinación de los medios para que el alumno registre las respuestas.

- ❖ Determinación de los criterios de corrección de las respuestas de los alumnos.
- ❖ Administración del instrumento o técnica.
- ❖ Corrección del instrumento.

5. Análisis y valoración de los resultados, en comparación con los objetivos formulados anteriormente.

6. Utilización de los resultados para decisiones futuras.

Instrumentos que Permiten Juzgar el Logro de los Objetivos en el Dominio Cognoscitivo

Pruebas

Los instrumentos más empleados por el docente para apreciar los resultados alcanzados en el dominio cognoscitivo son las pruebas estructuradas y semiestructuradas, sean escritas u orales.

"Las pruebas estructuradas se caracterizan fundamentalmente por el gran número de preguntas o situaciones, admiten una sola respuesta correcta."³³ Si el alumno expresa su respuesta escribiendo una palabra o símbolo, las preguntas se llaman de recordación. Si el alumno para responder debe seleccionar la respuesta correcta entre una serie de posibilidades presentadas, las preguntas se denominan de conocimiento.

Dentro de cada uno de estos tipos se pueden considerarse a su vez distintas formas de presentar las preguntas. Por ejemplo, dentro de las de recordación, se puede formular una pregunta directa, una oración en la que haya espacios que el alumno debe completar, un diagrama en el que se deben identificar sus elementos, un mapa en el que se deben identificar los accidentes geográficos, etc. Todos estos casos, si bien tienen una forma de

³³ Avolio, op. cit. p. 40.

presentación diferente presentan un rasgo común: exigen del alumno que escriba la respuesta mediante una frase, palabra, número u otro símbolo.

Las preguntas de reconocimiento también pueden adoptar distintas formas, por ejemplo, pueden consistir en la presentación de un enunciado ante el cual el alumno debe decidir si es verdadero o falso, en un enunciado con varias respuestas posibles, dos listas de elementos que el alumno debe relacionar, distintos elementos que se deben ordenar, etc. En todos los casos, el rasgo común es que requieren de la selección de la respuesta correcta entre una serie de alternativas presentadas. La respuesta consiste en una marca (cruz, círculo, tilde, etc.) junto a la respuesta que se considera correcta.

Las preguntas de las pruebas semiestructuradas, se caracterizan por el hecho de que, si bien dejan un margen de libertad para que el alumno redacte su respuesta, se fijan ciertos límites, tanto al contenido que se incluirá como a la forma de la respuesta. Los límites al contenido se establecen al especificar el tema sobre el que el alumno debe responder, y los límites para la forma de respuesta se fijan indicando en la pregunta el tipo de conducta que el alumno debe evidenciar al elaborar su respuesta, por ejemplo: explicar, describir, comparar, resumir, analizar, sintetizar, esquematizar, etc.

Las pruebas no estructuradas se caracterizan porque permiten al alumno una libertad casi total para elaborar su respuesta. Debe seleccionar los datos que incluirá, elegir una forma de organizarlos y también la extensión que le dará a su respuesta.

La clasificación de las preguntas en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas responden a la forma en que las mismas se redactan.

a) Preguntas de recordación.

Las preguntas de recordación que incluyen las preguntas directas, espacios en blanco, asociación, identificación y localización, son especialmente indicadas cuando lo que se desea evaluar es la capacidad para recordar hechos, el reconocimiento de terminología, de principios, de métodos, de procedimientos, interpretaciones sencillas de datos, etc.

Es decir, que se usan principalmente para evaluar el primer nivel de conocimiento, correspondiente a la información.

b) Preguntas de reconocimiento

Los distintos tipos de preguntas incluidos en este grupo permiten juzgar el logro de diversos objetivos.

- Preguntas de doble alternativa

Son válidas para evaluar la capacidad para identificar la corrección de una afirmación, de una definición, de un principio, etc., para determinar si el alumno es capaz de distinguir hechos de opiniones, de establecer relaciones de causa y efecto, etc.

En general, no son adecuadas para evaluar niveles superiores de conocimiento.

- Preguntas de apareamiento

Son válidas para evaluar la habilidad del alumno para identificar la relación entre dos elementos. Algunas de las relaciones que se pueden establecer son: fechas y acontecimientos históricos, términos y definiciones, reglas y ejemplos, símbolos y conceptos, autores y libros, máquinas y usos, partes y funciones, etc.

- Preguntas de selección múltiple

Estas preguntas permiten evaluar una amplia variedad de resultados de aprendizaje, desde el nivel de conocimiento más

sencillo hasta el más complejo, así mismo se adapta a los distintos temas.

c) Preguntas semiestructuradas

Este tipo de preguntas permite evaluar todos los tipos de niveles de conocimiento. Por ejemplo: recordar datos sobre una base dada, comparar elementos sobre un criterio establecido, establecer relaciones de causa y efecto, resumir, elaborar un esquema, etc.

d) Ejercicio interpretativo

Este tipo de pregunta es especialmente adecuado para evaluar niveles superiores dentro de los objetivos del dominio cognoscitivo, por ejemplo, la habilidad para aplicar un principio, interpretar relaciones, reconocer inferencias, reconocer hipótesis, reconocer la validez de las conclusiones, reconocer las limitaciones de los datos, etc.

Instrumentos Basados en la Observación

Los objetivos del dominio cognoscitivo pueden evaluarse mediante observación. Esta puede ser de proceso o de producto.

Se denomina observación de proceso a "aquella en la cual el docente o persona que actúe como observador registre los datos a medida que desarrolla la actividad individual o grupal."³⁴

Se denomina observación de producto aquella en la cual se juzga el aprendizaje mediante el análisis de la calidad de un producto elaborado por los alumnos, sea en forma individual o grupal.

³⁴ Avolio, Op. Cit., p. 49.

Los instrumentos utilizados para registrar los datos, tanto en la observación de procesos como de productos, son las listas de control y las escalas de apreciación o de clasificación.

La lista de control o de cotejo, consiste en una serie de categorías que requieren que el observador indique simplemente si el alumno realizó o no una conducta, si en la actividad aparece una determinada característica, si el producto presenta una determinada cualidad, etc.

El docente colocará junto a cada categoría "SI" o "NO" para indicar la presencia o ausencia del aspecto observado.

Las escalas consisten en una serie de categorías, ante cada una de las cuales el observador debe emitir un juicio, expresando mediante determinados símbolos la calidad de la actuación o del producto evaluado. Por ejemplo: "Muy bien", "Bien", "Regular", "Deficiente".

La escala se distingue de la lista de control por la complejidad de la conducta a observar y por el tipo de juicio requerido del observador.

La Calificación

La calificación se puede definir como "el código mediante el cual el docente expresa la evaluación realizada, sobre los resultados de aprendizaje logrados por los alumnos".³⁵

Puede adoptar distintas formas: números, letras, palabras, enunciado detallado, resultados logrados, etc. En cualquiera de esos casos, expresa mediante distintos símbolos, el juicio de valor formulado por el docente y su validez depende de cómo se efectúe la evaluación, del conocimiento que se tenga del alumno, de la calidad de los instrumentos utilizados y de los datos que se tuvieron en cuenta para evaluar.

³⁵ Avolio, Op. Cit., p. 182.

El puntaje es el resultado de la aplicación de algún instrumento de medición, es decir, la cantidad de puntos que un alumno obtiene cuando se le aplica cualquier instrumento de medición. El puntaje es el resultado de la medición. La calificación, en cambio, es el resultado de la evaluación, e implica la interpretación y ponderación de los puntajes.

Los puntajes se pueden clasificar en brutos y derivados. Puntaje bruto es sencillamente el número de puntos obtenidos en una prueba u otro instrumento, una vez que se lo ha corregido, sobre la base de un patrón previamente establecido. Por ejemplo, se puede asignar a cada respuesta correcta el mismo valor o se puede asignar distinto puntaje a cada una de ellas.

El puntaje bruto resume la actuación del alumno, pero no se lo puede interpretar, si no se dispone de otros datos.

Por ejemplo, ¿qué significa que un alumno obtuvo en una prueba 70 puntos si no se conoce otra información, como el puntaje máximo posible en la prueba, el rendimiento promedio del curso, etc.?

Los puntajes derivados, surgen al interpretar el puntaje bruto obtenido por un alumno en función de una norma, que puede ser el rendimiento del curso, el rendimiento logrado por los alumnos de ese mismo nivel en otras escuelas, etc. Los puntajes derivados tratan de lograr una cierta uniformidad en los puntajes, de modo que sea factible comparar los resultados obtenidos en distintos instrumentos.

El docente determinará el peso de los distintos puntajes, en función de los objetivos propuestos. Los datos que reflejen los objetivos fundamentales tendrán más valor que aquellos que se refieren a objetivos de menor importancia. Este procedimiento de otorgar distinto peso a los diversos datos para asignar la calificación, se denomina ponderación de puntajes.

El docente puede adoptar para asignar las calificaciones, dos criterios distintos: absoluto o relativo:

Si se adopta el criterio absoluto, la base de la calificación es el rendimiento del alumno, es decir, lo que sabe o puede hacer en el momento actual.

No se considera su capacidad, progreso, esfuerzo, sino que simplemente se compara su rendimiento con el que se esperaba que alcanzara. El criterio fundamental es el logro de objetivos, por lo tanto dos alumnos que obtienen igual rendimiento, merecen igual calificación aunque existen diferencias entre ellos, en cuanto a su capacidad y al esfuerzo realizado para obtener dicho rendimiento.

Si se adopta un criterio relativo, la base de la calificación es además del rendimiento, la capacidad, el progreso y el esfuerzo realizado. Es decir, que dos alumnos que obtengan resultados similares, pueden lograr distintas calificaciones, en función del análisis de los otros factores mencionados.

El docente debe elegir cuál es el criterio que adoptará para calificar. Uno de los principales factores que tendrá en cuenta para decidir es el nivel de enseñanza en el que se desarrolla su tarea, ya que si bien ambos criterios pueden tenerse en cuenta, el énfasis de uno u otro variaría, según se trate de enseñanza primaria, media o superior. En el nivel primario, prevalecerá el criterio relativo, se tendrá en cuenta en mayor medida la capacidad, esfuerzo y progreso de cada alumno; en cambio en la enseñanza superior, prevalecerá el criterio absoluto, considerándose fundamentalmente el rendimiento logrado.

Ahora bien, la calificación según cual sea el código empleado puede adoptar distintas formas:

- Números 0 a 10, 0 a 100, etc.

Sus limitaciones son evidentes y dependen en parte de su misma naturaleza y en parte del mal uso que se hace de ellos.

Uno de sus inconvenientes es que resulta imposible resumir en un solo número los distintos aspectos del rendimiento. Además, el número no expresa el diferente peso de los diversos objetivos o el valor que el docente le asigna al esfuerzo, al progreso, al rendimiento y a la capacidad.

Otra limitación, es que los números tienden a transformarse en un fin en sí mismos, esto se debe en parte a la poca información que proveen y en parte al mal uso que hacen de ellos, que los han llevado a convertirse en símbolos vacíos carentes de significación para el alumno.

- Letras: A, B, C, D, etc.

No son muy utilizadas, adolecen de dificultades similares a las mencionadas para los números.

- Palabras como: "Sobresaliente", "distinguido", "muy bueno", "bueno", "regular", "satisfactorio", "insuficiente", etc.

El uso de estos símbolos tiende a superar las dificultades de los números y de las letras. Sin embargo, no logran real significado si no se les relaciona con los objetivos de aprendizaje, es decir, que sólo serán efectivos, en la medida en que exista una clara relación entre el símbolo y los resultados de aprendizaje que describe.

1.6 PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Luiz Alves de Mattos considera al planeamiento de la enseñanza como la "previsión inteligente y bien calculada de todas las etapas del trabajo escolar y la programación racional de todas las actividades, de modo que la enseñanza resulte segura, económica y eficiente".³⁶

Imídio G. Nérici al respecto señala que el "planeamiento es la previsión de las actividades con sus fases y prioridades, así como los recursos materiales y humanos necesarios para la realización de una empresa, teniendo como mira la mayor eficiencia y economía en la ejecución de la misma".³⁷

Se distinguen tres tipos de planes de enseñanza:

- 1) *Plan anual o de curso*, es una visión de conjunto de todo el trabajo previsto para el año escolar o período de duración del curso (semestral, trimestral o mensual) y "consiste principalmente en distribuir, delimitar y cronometrar el trabajo, para cubrir debidamente el trabajo previsto."³⁸
- 2) *Plan de unidad didáctica*, que se restringe a cada unidad didáctica por su turno. Contiene aclaraciones más amplias sobre el contenido y las actividades de los alumnos previstas para cada una de las unidades didácticas del programa anual.
- 3) *Plan de clase*, o de lección, en el que se prevé el desarrollo del contenido de cada lección o clase y las actividades correspondientes en el desarrollo de cada unidad didáctica.

³⁶ Mattos, Luiz Alves de. Op. cit., p. 87.

³⁷ Nérici, Imídio G. Op. cit., p. 63.

³⁸ Mattos, Luiz Alves de. Op. cit., p. 89.

Si bien los principales elementos de los que han de constar cada uno de estos planes, varían de un autor a otro tanto, existen componentes generales que a saber son los siguientes:

Plan de Curso

- ❖ Título, nombre de la institución, curso o grado, fecha y nombre del profesor.

- ❖ Objetivo(s) general(es) que se pretende(n) alcanzar durante el curso.

- ❖ Distribución cronológica de las clases. Mattos sugiere que para organizar este plan cronológico, se coteje, con el calendario del año escolar, cuántos días de clase están realmente reservados para eso; del total resultante o total bruto, se descuenta un 20%, como margen mínimo de seguridad para faltas eventuales, enfermedades y otros imprevistos y otro tanto calculado para exámenes, obteniendo un "total líquido".

En tanto, Nérici considera que el tiempo disponible para el curso ha de ser el primer elemento por atender en el plan, previendo las clases destinadas a exámenes, preparación de pruebas, apreciación de pruebas y un descuento del 15% como margen de seguridad sobre el total de clases señaladas por el calendario escolar a fin de establecer un total neto de horas de clase disponibles.

Sea que se siga a un autor u otro, de acuerdo con dicho resultado neto, se efectúa entonces la distribución cronológica de las unidades, estableciendo en este plan el número de clases específicas designadas para cada unidad.

- ❖ Contenido programático de la asignatura, dividido en unidades, esto no es más que la precisión del contenido temático que se desarrollará durante el curso.
- ❖ Medios auxiliares o material didáctico que se requerirán en las respectivas unidades didácticas a cuya enseñanza deberán servir, teniendo en cuenta el existente en la escuela o institución, el que pueden elaborar los alumnos y el que será preciso adquirir.
- ❖ Esbozo del método que se va a aplicar para enseñar las unidades programadas o plan de acción didáctica, esto es, una caracterización sumaria del método que va a emplear y de los procedimientos didácticos o técnicas docentes que pretende utilizar para desarrollar dichas unidades.
- ❖ Los trabajos de investigación a realizarse durante el período lectivo.
- ❖ Relación de actividades de los alumnos. El docente indicará las principales actividades de clase o extraclase que se propone realizar con los alumnos durante el período escolar en conexión con las unidades didácticas previstas.
- ❖ Los procesos de evaluación del aprendizaje que serán llevados a la práctica durante el curso.
- ❖ La bibliografía y las informaciones, es decir, una lista bibliográfica mínima y fundamental, indicando uno o dos libros básicos que deberán ser estudiados, indicación de revistas u otras publicaciones de interés para el curso, así como de otras fuentes: institutos, centros de estudio, etc. que puedan suministrar información relativa a la actividad, área de estudio o disciplina en cuestión.

Plan de Unidad

Los elementos necesarios para el planeamiento de una unidad son prácticamente los mismos del planeamiento del curso, sólo que, ahora, en forma más precisa. Los principales elementos son:

- ❖ Encabezamiento, consignando los mismos puntos que el encabezamiento del plan de curso, pero especificando el título de la unidad de que se trata.
- ❖ El tiempo disponible, es decir, el tiempo, en horas clase, reservado al estudio de la unidad en cuestión.
- ❖ Los objetivos didácticos u objetivos particulares derivados del objetivo general del plan de curso, que describan con precisión los tipos de comportamiento que se desean lograr con el estudio del contenido de la unidad.
- ❖ Las subunidades que constituyen los *todos* menores que integran la unidad y que deben estudiarse como un todo, esto implica plasmar el contenido esquemático de los temas abarcados por la unidad, descendiendo a sus divisiones y subdivisiones
- ❖ El material didáctico relativo al estudio de la unidad en cuestión.
- ❖ El plan de acción didáctica, con la indicación precisa de los métodos y técnicas de enseñanza específicos para el estudio de la unidad.
- ❖ Los trabajos, consistentes en ejercicios, tareas, investigaciones y lecturas a realizar.
- ❖ Las actividades extracurriculares que resulten oportunas.

- ❖ La evaluación del aprendizaje.
- ❖ La bibliografía.

Plan de Clase

El plan de clase, consta de las siguientes partes.

- ❖ Encabezamiento, como en los anteriores, mencionando, además el tema especial que se va a tratar en la lección y la indicación de la unidad didáctica de que forma parte.
- ❖ Los objetivos de alcance inmediato para dicha clase.
- ❖ La indicación del contenido programático de la clase, consistente en la parte específica de la unidad que se abordará durante la clase.
- ❖ Escala cronométrica de la marcha de la clase, subdividiéndola o delimitándola en tres, cuatro o cinco fracciones de tiempo, de duración variable. Se pretende de ese modo sacar el máximo provecho de los minutos u horas que dura una clase. Esta escala no debe ser seguida de forma rígida por el docente; sirve sólo como indicación aproximada del tiempo del que podrá disponer para explicar cada punto o elemento del tema o para emplear los procedimientos didácticos convenientes, lo que conducirá a establecer el desarrollo y profundidad de cada actividad evitando así que el tema quede mutilado por falta de tiempo.
- ❖ La indicación del material a utilizar.
- ❖ El plan de acción didáctica, con la indicación de los métodos y técnicas a utilizar para esa clase en particular.

- ❖ Los procedimientos de integración y fijación del aprendizaje.
- ❖ Los deberes o tareas para hacer en el hogar, cuando los haya.
- ❖ La evaluación del aprendizaje.
- ❖ La bibliografía.
- ❖ La crítica de la clase, de acuerdo con los siguientes puntos: ¿qué fue lo que no se realizó del plan?, ¿por qué?, ¿se alcanzaron los objetivos?, ¿qué es lo que debe verse, o reverse, de esta clase en la próxima?, puntos de vista significativos u observaciones con respecto a la clase.

1.7 PERFIL DOCENTE

Según Zarzar Charur Carlos "para ser un buen docente es importante integrar tres condiciones: saber la materia, saber enseñarla y saber propiciar en los alumnos aprendizajes significativos"³⁹, para lograr esto, el docente debe desarrollar ciertas habilidades básicas para que pueda desarrollar eficazmente su labor docente.

Habilidades

- ❖ Definir los objetivos de aprendizaje.

En la planeación didáctica es fundamental definir los objetivos de aprendizaje ya que de esto depende todo lo demás: estructuración del contenido, organización del curso, diseño de actividades de aprendizaje dentro y fuera del aula, mecanismos y criterios de evaluación, etc.

- ❖ Diseñar el plan de trabajo de un curso y redactar el programa.

³⁹ Zarzar Charur, Carlos. "Habilidades Básicas para la Docencia". Edit. Patria, México, 1999, págs. 13-17.

Mientras que un plan de estudios consiste en la planeación general de toda una carrera o de un nivel escolar, el programa de estudios se refiere únicamente a la planeación de una materia.

Existen tres tipos de programas de estudio: el institucional, el del profesor y el del alumno.

- ❖ Desarrollar el encuadre en las primeras sesiones.

Llamamos encuadre a la definición del marco dentro del cual se desarrollará una actividad (en este caso un curso escolarizado).

El objetivo general del encuadre es que los alumnos tengan claro qué se va a hacer, para qué se va a hacer y cómo se va a hacer, y que acepten y se comprometan concientemente en los lineamientos. Se trata de establecer un acuerdo formal entre las partes que rijan o norme la actividad que se desarrollará.

El encuadre en cuanto a técnica de trabajo, hace alusión a una serie de actividades que se realizan con el grupo de clase, antes de que se inicie formalmente el curso en cuestión.

En este sentido, el encuadre incluye algunas actividades que, aunque no van directamente encaminadas al objetivo expuesto, sí contribuyen de manera indirecta a que éste pueda ser alcanzado más efectivamente.

El encuadre en cuanto a técnica de trabajo, se integra por las siguientes actividades:

1. Presentación de los participantes
2. Análisis de expectativas
3. Presentación del programa
4. Plenario de acuerdos y de organización operativa
5. Prueba de diagnóstico

- ❖ Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes.

Una vez terminado el encuadre, inicia el curso formalmente, es decir, se empiezan a trabajar los contenidos temáticos del curso. A partir de este momento, y hasta el final del semestre o curso escolar, la función del profesor se realizará mediante la instrumentación de actividades de aprendizaje y de evaluación del aprendizaje, las cuales diseñó previamente, al hacer la planeación didáctica de las unidades temáticas.

- ❖ Integrar y coordinar equipos de trabajo y grupos de aprendizaje.

Una de las tareas prioritarias del profesor que desea trabajar grupalmente con sus alumnos es convertir a este conglomerado de personas en un auténtico grupo de aprendizaje, para ello se requiere de ciertas condiciones:

1. Existir un objetivo común que supere los intereses particulares y que sea asumido como objetivo por todos los participantes.
2. La disposición de todos los participantes, o el deseo de trabajar cooperativamente, de integrar un grupo de trabajo.
3. La existencia de redes de comunicación fluidas, libres, en todos los sentidos y en todos los niveles.
4. Que los participantes se conozcan, de tal forma que cada uno pueda hacer aportaciones para la tarea, en la medida de sus conocimientos, capacidades y habilidades.
5. Que el grupo se corresponsabilice de su proceso de aprendizaje.

En la didáctica grupal existen dos tipos de equipo de trabajo. Los primeros son los que se organizan en clase para discutir o trabajar un tema durante lapsos cortos de tiempo, esto para propiciar la integración del grupo. El segundo tipo de equipos de trabajo se organiza para todo el semestre o curso escolar, y su objetivo es realizar trabajos de mayor duración y

profundidad para leer, estudiar, discutir, preparar exposiciones, desarrollar investigaciones o trabajos de campo, redactar ensayos o reportes, etc.

A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor realiza una gran diversidad de funciones, asume diferentes roles o papeles con el fin de propiciar el aprendizaje en sus alumnos. Estas funciones son:

1. Como planificador, cuando prepara su semestre escolar, cuando elabora su plan de trabajo y cuando diseña su planeación didáctica.
2. Como organizador, cuando plantea a los alumnos la metodología de trabajo, organiza equipos, distribuye tareas, programa actividades y presentaciones, etc.
3. Como expositor, cuando presenta un tema a sus alumnos y cuando utiliza la técnica expositiva como instrumento para el aprendizaje.
4. Como orientador, cuando responde las dudas o preguntas de sus alumnos, cuando los guía y asesora en la realización de tareas y trabajos, así como cuando los retroalimenta sobre las fallas y los aciertos que tuvieron.
5. Como coordinador, cuando dirige, orienta, controla y supervisa el trabajo que realizan los equipos pequeños y/o el grupo total.
6. Como moderador, cuando realiza una sesión plenaria con el grupo: indica el tema, la tarea y la metodología, da la palabra a quien la solicita, anota en el pizarrón las ideas sobresalientes y, antes de terminar, saca las conclusiones generales a que se llegó y clarifica los puntos pendientes por discutir.

Relaciones de Poder que Determinan la Eficiencia en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Velázquez Mastretta⁴⁰, señala que existen cinco tipos de relaciones de poder que pueden manifestarse, por sí solos o combinarse entre sí, dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje, éstos son:

❖ Poder legítimo

El poder legítimo del profesor universitario y su autoridad del cargo, se derivan necesariamente de la cultura o de la organización universitaria, pero solo si ésta se acepta como legítima y supeditada a los estatutos vigentes. Los profesores, en funciones docentes y académicas pueden aceptar el poder y la influencia de aquellos que se hallan en la parte superior de la organización universitaria. Así sucede también con el alumnado; éste acepta el poder legítimo que a los profesores les es conferido. Sin embargo, tal poder no justifica la anuencia didáctica.

❖ Poder experto

El poder experto, basado en la autoridad de los conocimientos es especialmente importante. Dentro de una organización universitaria, los profesores con poder experto pueden ejercer una gran influencia con el alumnado en una reunión de profesores y con las autoridades universitarias. El poder experto en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un "status" que nos proyecta hacia la confianza de los alumnos.

❖ Poder carismático

El poder carismático, se puede describir como poder de identificación o referencia, se basa en el atractivo del profesor para los alumnos.

⁴⁰ Velázquez Mastretta, Gustavo. *El Liderazgo del Profesor Universitario. En busca de la Efectividad Docente*. Edit. Limusa, México, 1985 pág. 37.

El poder carismático tiene mucha relación con la emisión y recepción de mensajes. El producto del emisor es el mensaje y el profesor se convierte en emisor y receptor del mensaje. En estos términos, todo profesor debe ser empático. Esto significa que ha de adaptarse a la sensibilidad de sus alumnos para que ellos sientan y quieran como él.

La obediencia y eficiencia de los alumnos depende no tanto del "genio" que los dirige sino del poder carismático que el profesor genere. El que los alumnos reaccionen virtuosa o viciosamente está condicionado al "modo" de mandar, es decir, las virtudes ajenas del alumnado entero, están en función de la calidad carismática del profesor universitario.

El poder carismático y la motivación van de la mano, el profesor que es capaz de inspirar, animar y estimular a los alumnos para desarrollar su trabajo, tiene a su favor un cincuenta por ciento en el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

❖ Poder premiador

Este tipo de poder se basa en la aptitud del profesor para recompensar a sus alumnos y puede estar estrechamente ligado al poder carismático. En el salón de clase el poder premiador está vinculado al poder legítimo del profesor para conceder mejores calificaciones por desempeños en ejercicios, problemas, discusiones, debates y participación.

Los alumnos siempre esperan una recompensa por su desenvolvimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje como resultado de una necesidad que intentan satisfacer, que es la autorrealización.

❖ Poder coercitivo

El poder coercitivo es la facultad de castigar cuando no se cumple con las obligaciones que normativamente se establecen. Sin embargo, este

poder no es necesariamente absoluto, aunque en muchos casos condiciona la disciplina en el aprendizaje.

Tal poder, y aplicado en los grupos de trabajo en clase, implica necesariamente la censura y la sanción.

La censura en sí es una sanción, una coerción. El acierto fundamental del profesor consiste en emplearla como un factor positivo. La humillación o depresión que indujese en el alumno desvirtuaría su valor educativo.

Los Rasgos Tipo de Profesor

Otro aspecto importante a considerar cuando se elabora un perfil docente, son los denominados rasgos tipo, esto se refiere a las actitudes que se asumen ante el grupo de trabajo, lo cual se encuentra vinculado con el tipo de liderazgo que los docentes ejerzan.

De acuerdo con Velásquez Mastretta⁴¹, existen tres rasgos-tipo que pueden ser asumidos por un docente, éstos son:

- 1) El rasgo tipo BT (batallador tenaz)
 - ❖ Acepta la agresión.
 - ❖ Rechaza el afecto.
 - ❖ Busca el dominio por la fuerza o por el poder.
 - ❖ Manda, intimida y controla el reconocimiento.
 - ❖ Inicia discusiones y debates.
 - ❖ Exige y corrige.
 - ❖ Belicoso ante los otros.
 - ❖ Teme ser "blando" y con esta actitud perder poder.
 - ❖ Necesita cordialidad, consideración a los demás, objetividad, humildad.

⁴¹Idem., p. 48.

2) El rasgo tipo CA (colaborador amistoso)

- ❖ Acepta el afecto y rechaza la agresión.
- ❖ Busca la aceptación.
- ❖ Juzga a los demás por el entusiasmo y la cordialidad.
- ❖ Ofrece elogios, favores y su amistad.
- ❖ Apoya, concilia intereses y suaviza tensiones.
- ❖ Es bondadoso y "blando".
- ❖ Resulta flojo y sentimental ante los otros.
- ❖ Teme la desertión y el conflicto, pues siente que afectan su poder legítimo.
- ❖ Necesita fuerza, integridad, firmeza y afirmación de sí mismo.

3) El rasgo tipo PO (pensador objetivo)

- ❖ Rechaza tanto el afecto como la agresión interpersonal.
- ❖ Busca la corrección.
- ❖ Juzga a los demás por la capacidad cognoscitiva.
- ❖ Influye en los demás con argumentos lógicos, con hechos.
- ❖ Obtiene información, define, aclara, critica y pone a prueba a los demás.
- ❖ Es excesivamente analista.
- ❖ Resulta pedante ante los otros.
- ❖ Teme las emociones y actos irracionales.
- ❖ Necesita de la capacidad para amar y luchar.

Con base en lo señalado por Velázquez M.⁴², los estilos de liderazgo en un docente pueden asumir la siguiente clasificación:

Estilos del Liderazgo Inapropiados (Menos Efectivos)**I. Profesor misionero**

- ❖ Evita el conflicto.

⁴² Ibidem., p. 54.

- ❖ Agradable, amable y cálido.
- ❖ Busca la aceptación de sí mismo, dependiente.
- ❖ Facilita las cosas.
- ❖ Evita iniciar cosas, pasivo, no da indicaciones.
- ❖ No se preocupa por las tareas, normas y control.

II. Profesor de transacción

- ❖ Emplea la participación en exceso.
- ❖ Cede y es débil.
- ❖ Evita tomar decisiones y produce decisiones amorfas.
- ❖ Destaca la tarea y las relaciones cuando esto es inapropiado.
- ❖ Idealista, ambiguo, desconfía de él.

III. Profesor desertor

- ❖ Trabaja según lo fija el reglamento, las tareas se desarrollan al mínimo y abandona con frecuencia el proceso.
- ❖ Evita verse implicado, rehuye la responsabilidad y el compromiso.
- ❖ Da pocas opiniones y sugerencias útiles.
- ❖ Carente de creatividad y originalidad.
- ❖ Obstaculiza a los demás y dificulta las cosas.
- ❖ Renuente al cambio, no coopera y no se comunica.

IV. Profesor autócrata.

- ❖ Critica y amenaza.
- ❖ Toma todas las decisiones.
- ❖ Exige obediencia y suprime conflictos.
- ❖ Quiere acción y resultados inmediatos.
- ❖ Se comunica sólo "hacia abajo", actúa sin consultar.
- ❖ Tímido e impopular.
- ❖ Exigente, es decir, "duro".

Estilos de Liderazgo Apropriados (Más Efectivos)

Profesor promotor

- ❖ Mantiene canales libres de comunicación y presta atención.
- ❖ Desarrolla el talento de los alumnos.
- ❖ Trabaja bien con los demás y coopera.
- ❖ Los demás confían en él y él confía en los demás.

Profesor ejecutivo

- ❖ Utiliza el trabajo en equipo en la toma de decisiones que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ❖ Utiliza la participación en forma adecuada.
- ❖ Induce compromiso con los objetivos educacionales.
- ❖ Estimula un desempeño mejor.
- ❖ Coordina a los demás en el trabajo educativo.

Profesor burócrata

- ❖ Sigue las ordenes, reglas y procedimientos.
- ❖ Confiable y digno de fe.
- ❖ Mantiene un grupo en marcha.
- ❖ Observa los detalles y es eficiente.
- ❖ Racional, lógico y auto controlado.
- ❖ Imparcial, justo y equitativo.

Profesor autócrata benévolo

- ❖ Decidido y muestra tener iniciativa.
- ❖ Trabajador y enérgico.
- ❖ Termina las cosas y es dedicado a su trabajo.
- ❖ Evalúa la cantidad, la calidad, el tiempo y el rendimiento personal.
- ❖ Logra resultados.
- ❖ Tiene conciencia del costo educativo, del compromiso universitario y de los ideales.

Los elementos anteriores, constituyen la base teórica que permite diseñar un perfil docente acorde a las necesidades, tanto de la institución educativa como de la asignatura a impartirse.

CONCLUSIONES

El presente capítulo nos da un amplio panorama acerca de los elementos que se deben considerar en la planeación didáctica de una asignatura, para ello fue necesario, primero, diferenciar qué es educación, enseñanza, aprendizaje y didáctica, para posteriormente profundizar en lo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual, como observamos en el desarrollo de este capítulo, permite adquirir conocimientos, desarrollar hábitos, destrezas o habilidades que puedan ser aplicables a nuestra vida diaria.

Consideramos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual se va a dar la dinámica entre el docente, el alumno y los contenidos que comprenden a la asignatura a impartirse, y para que este sea eficaz, el docente tiene que remitirse primero a la tarea de establecer la teoría que le dictará los preceptos para planear el curso, y posteriormente a ello requiere de un estudio a profundidad de la asignatura como tal, de la relación que guarda con otras asignaturas que paralelamente son afines, así como de aquellas que con posterioridad se verá vinculada.

Otra de las consideraciones que derivamos de este capítulo, es la de plantear objetivos que conduzcan a un cambio de conducta, es decir, que durante la impartición del curso y a su término, el estudiante haya adquirido los conocimientos, las destrezas o habilidades que le permitan en un futuro ser aplicables a su quehacer profesional.

Asimismo, otro de los aspectos importantes es el de tomar en cuenta que el tiempo real de las sesiones para el desarrollo de cada una de las unidades temáticas, así como la selección de las técnicas, del método, de los materiales didácticos y del tipo de evaluación, respaldarán la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual, aunado al perfil del docente en

relación a la asignatura a impartirse, contribuirá al logro del objetivo del plan de estudios de la carrera.

Con todo lo arriba mencionado damos cuenta de la relevancia que tiene cada uno los elementos teóricos y metodológicos para la construcción de la enseñanza en términos de aprendizaje.

CAPÍTULO II. LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL EN EL PLAN DE ESTUDIOS 1996

Con la finalidad de abordar la signatura Trabajo Social en la Atención Individualizada, consideramos importante reparar en algunos aspectos de la formación del Licenciado en Trabajo Social dentro del Plan de Estudios 1996, ya que ello permitirá brindar una visión general del Licenciado en Trabajo Social que actualmente la Universidad Nacional Autónoma de México, a través, de la Escuela Nacional de Trabajo Social busca formar, esto es, un profesionista que:

“Será capaz de abordar su objeto de estudio desde una perspectiva interdisciplinaria, integral: sujetos (individuo, grupo, comunidad, sociedad en general) con necesidades y problemas que requieren de su intervención para conducir a un cambio”.⁴³

Así pues, el actual Plan de Estudios define al Trabajo Social como “una disciplina que mediante su metodología de intervención contribuye al conocimiento y transformación de los procesos para incidir en la participación de los sujetos y en el desarrollo social.”⁴⁴

⁴³ Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social 1996, ENTS-UNAM, México, 1996, p. 1.

⁴⁴ Comisión Coordinadora del Proceso de Reestructuración del Plan de Estudios. Propuesta Curricular para la Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura de Trabajo Social, Tomo I, Documento de Fundamentación, versión 3 de junio de 1996, ENTS-UNAM, México, 1996, p.53.

Con el fin de lograr lo antes mencionado, el Plan de Estudios comprende un objetivo general, complementado con cinco objetivos específicos.

2.1 OBJETIVOS DEL PLAN DE ESTUDIOS

2.1.1 Objetivo General

El objetivo general del Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social aprobado el 10 de junio de 1996 es "formar profesionistas en Trabajo Social con una perspectiva transdisciplinar, capaces de diseñar y desarrollar modelos para la atención, promoción de alternativas de solución y prevención de problemas sociales a nivel individual, grupal, comunitario y de la sociedad en general."⁴⁵

2.1.2 Objetivos Específicos

Como objetivos específicos el Plan contempla:

1. Analizar, explicar y comprender las necesidades y problemas sociales.
2. Diseñar y desarrollar investigaciones sociales.
3. Diseñar, desarrollar y evaluar propuestas de políticas y planeación social.
4. Diseñar, desarrollar y evaluar modelos y proyectos de atención, prevención y promoción social.
5. Diseño y desarrollo de modelos de evaluación social.

⁴⁵ Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social 1996. Op. cit., p. 4.

2.2 PERFIL DEL LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL

Ahora bien, bajo tales objetivos se pretende que "el egresado de la Licenciatura en Trabajo Social, al término de su formación, sea un profesional capacitado para intervenir en problemas de carácter social a nivel individual, grupal, comunitario y de la sociedad en general, para lo cual deberá contar con los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes:

Conocimientos en:

- ❖ Teorías epistemológicas y socioeconómicas para la comprensión e interpretación de la realidad social.
- ❖ Política, planeación, necesidades y problemas sociales como espacio de intervención profesional.
- ❖ Teorías biopsicológicas y socioculturales acerca de los sujetos de intervención.
- ❖ Metodologías de investigación, planeación e intervención social.
- ❖ Formas de interrelación del hombre con su hábitat.

Habilidades para:

- ❖ Analizar el contexto socioeconómico y cultural y los efectos de éste en la población.
- ❖ Diseñar, proponer y operar políticas sociales.
- ❖ Diseñar y desarrollar investigaciones sociales.
- ❖ Planear, administrar y evaluar proyectos sociales.
- ❖ Diseñar y desarrollar modelos de intervención para la atención de problemas específicos.
- ❖ Promover la participación de individuos, grupos y comunidades y la sociedad en general en la solución de las problemáticas que les aquejan.

Actitudes de:

- ❖ Creatividad, imaginación e iniciativa para proponer alternativas de solución a situaciones problema.
- ❖ Respeto al ser humano cualesquiera sin distinción de raza, sexo, religión o condición.
- ❖ Responsabilidad para dirigir sus conocimientos y habilidades hacia la promoción de medidas que coadyuven a la prevención y atención de necesidades y problemas sociales desde una perspectiva crítica.
- ❖ Liderazgo para conducir a individuos, grupos y comunidades a la búsqueda de soluciones a sus problemas.
- ❖ Iniciativa para mantenerse actualizado de manera permanente.
- ❖ Aceptación y promoción del trabajo interdisciplinario.

2.3 ESTRUCTURA ACADÉMICA CURRICULAR

2.3.1 Estructura de Áreas y Subáreas

El Plan de Estudios, para su operación, está organizado en cuatro áreas cada una de las cuales hace referencia a un determinado aspecto de formación; a su vez, las áreas están conformadas por subáreas, mismas que se componen de un conjunto ad hoc para alcanzar los objetivos generales y particulares de las mismas. La estructura de estos elementos es la siguiente⁴⁶:

1. Aspecto: marco referencial general y particular de la teoría social.

Área: Histórico Social

Subáreas: Básica

Teórico Social

Económica

Problemas Contemporáneos

⁴⁶ Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social 1996. Op. cit., p. 13.

2. Aspecto: ámbito particular de intervención profesional.
Área: Política Social y Necesidades Sociales
Subáreas: Problemática Social
Socio-Jurídica
Planeación Social

3. Aspecto: dimensión integral del sujeto de intervención.
Área: Sujeto y Hábitat
Subáreas: Psicología
Población y Salud
Cultura y Sociedad

4. Aspecto: propuesta profesional para el desarrollo social.
Área: Metodología y Práctica del Trabajo Social
Subáreas: Investigación Social
Planeación y Administración de Proyectos Sociales
Intervención Profesional
Práctica Escolar

2.3.2 Objetivos Generales de las Áreas y Subáreas

Cada una de las áreas y sus subáreas correspondientes persiguen un objetivo de formación, ellos son⁴⁷:

ÁREA: HISTÓRICO SOCIAL

Proporcionar a los estudiantes los elementos teóricos de las diferentes concepciones sociales y económicas que le permitan analizar la realidad internacional y nacional contemporánea, así como valorar los diferentes métodos y estrategias de intervención de Trabajo Social desde una perspectiva histórica.

⁴⁷ Idem., p. 16.

Subárea Básica:

Analizar el proceso de construcción teórica y metodológica que ha tenido el Trabajo Social en su desarrollo histórico, así como la influencia de las teorías sociales y corrientes filosóficas.

Subárea Teórico-Social:

Proporcionar los conocimientos que permitan comprender e interpretar la realidad desde las diferentes teorías sociales y sus elementos metodológicos para abordar el estudio de ésta.

Subárea Económica:

Brindar los conocimientos que proporcionan las diferentes teorías para comprender el desarrollo económico.

Subárea de Problemas Contemporáneos:

Analizar los escenarios de los principales problemas sociopolíticos y económicos, tanto a nivel nacional como internacional desde una perspectiva analítica.

ÁREA: POLÍTICA SOCIAL Y NECESIDADES SOCIALES

Proporcionar los conocimientos que permitan analizar las necesidades y problemas sociales generados en la realidad nacional; así como la respuesta de la política social del Estado Mexicano, y las estrategias de la sociedad civil y de los organismos nacionales e internacionales en materia de Bienestar Social y Desarrollo Social.

Subárea Problemática Social:

Analizar las condiciones en que se satisfacen las necesidades sociales a fin de identificar los factores que contribuyen a generar la problemática social.

Subárea Socio-Jurídica:

Brindar los elementos jurídicos que permitan conocer la fundamentación legal y social de los derechos humanos, así como la aplicación de los sistemas de procuración y administración de justicia hacia la sociedad.

Subárea Planeación Social:

Brindar los elementos de la planeación social que permitan instrumentar estrategias de intervención micro y macrosociales frente a la problemática social, a partir del conocimiento de las diferentes regiones socioeconómicas del país.

ÁREA: SUJETO Y HÁBITAT

Desarrollar en el estudiante la capacidad de valorar las diferentes dimensiones del sujeto e identificar las formas de relación y su interacción e integración con el ambiente físico, social y cultural en que se desarrolla.

Subárea Población y Salud:

Brindar los conocimientos para comprender, interpretar y explicar la dinámica de la población y su relación con los factores demográficos y de salud pública a fin de generar procesos que propicien el equilibrio y la defensa del medio ambiente.

Subárea Psicología:

Proporcionar al estudiante los conocimientos que le permitan identificar y analizar los procesos psicológicos del sujeto, así como los factores que influyen en las expresiones y conductas individuales, grupales y sociales.

Subárea Cultura y Sociedad:

Identificar y analizar las relaciones de convivencia, promoción y defensa de las identidades de los sujetos que propician su participación en los procesos sociales.

ÁREA: METODOLOGÍA Y PRÁCTICA DE TRABAJO SOCIAL

Proporcionar al estudiante los conocimientos que le permitan comprender, analizar y aplicar los elementos que constituyen el proceso metodológico para la intervención profesional.

Subárea de Investigación Social:

Conocer y analizar las premisas epistemológicas de las diferentes estrategias y modelos de investigación, ubicándola como un proceso creativo de explicación e interpretación de la realidad.

Subárea de Planeación y Administración de Proyectos Sociales:

Identificar los elementos que intervienen en el proceso de planeación social a través del diseño, administración y evaluación de proyectos sociales.

Subárea de Intervención Profesional:

Dotar de los instrumentos teóricos, metodológicos y técnicos para diseñar y dirigir procesos de organización, educación, promoción y autogestión social.

Subárea de Práctica Escolar:

Abrir un espacio de formación integral, donde se articulen los conocimientos teórico-metodológicos con la realidad social, para identificar necesidades sociales, así como promover y realizar estrategias orientadas a la búsqueda de alternativas de solución, que lo habiliten para el ejercicio profesional.

CONCLUSIONES

La conclusión a este capítulo nos lleva a hacer una reflexión acerca de cuál es el marco de referencia fundamental que permea al Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social 1996, así como la orientación en la que se desarrolla a fin de intentar establecer qué tipo de Trabajador Social es el que se pretende formar en el actual contexto.

Lo anterior nos conduce a hacer un breve recuento histórico de los diferentes marcos teóricos y orientaciones que influyeron a los Planes de Estudio bajo los cuales la UNAM ha formado Trabajadores Sociales.

Así tenemos que en el Plan de Estudios 1940, Plan donde se otorgaba el grado de técnico en Trabajo Social, es clara la influencia de un marco teórico positivista ya que las asignaturas del área básica de Trabajo Social presentaron una importante influencia de los métodos de investigación de las ciencias sociales propuestos por Augusto Comte, de ahí que se tuviera una orientación sociológica y, además, psicoanalítica en tanto que su objetivo de estudio radicaba en los problemas individuales con una importante influencia de la escuela diagnóstica; el Trabajador Social era en aquel entonces un profesionista que auxiliaba a otros, principalmente del área médica y jurídica.

El Plan de Estudios de 1954 conserva el mismo marco teórico y la orientación de su antecesor por lo que el Trabajador Social que formaba siguió siendo un auxiliar dentro de las instituciones.

En el Plan 1969, detectamos un cambio en la orientación de la profesión, ya que se estableció que el Trabajador Social es quien se ocupa de las necesidades individuales, pero fundamentalmente de los problemas sociales que afectan a la mayoría del país. Se pensó entonces que el Trabajo Social debía intervenir en las políticas nacionales en materia de lo

social, contribuyendo al progreso en el nivel de vida de la población, realizando investigaciones de los problemas sociales y proponiendo soluciones, mediante la utilización de los recursos de la comunidad. Esta concepción de la profesión cambió la orientación de un nivel individualista con un enfoque microsocioal a un nivel macrosocioal.

Para 1976, el Plan de Estudios aprobado en dicho año, tuvo como marco de referencia fundamental, el marxismo y la dialéctica, desarrollándose esta nueva opción dentro de una orientación sociológica en los contenidos del Plan, ya que éstos se vincularon, principalmente, a la teoría del conocimiento.

Para este momento el Trabajador Social debió concebir la atención de los problemas sociales como una responsabilidad social compartida entre la sociedad civil y el Estado y donde su tarea primordial fue establecer una relación directa con la población, que le permitiera conocer de cerca sus necesidades y carencias.

Su acción entonces, se localizó de manera concreta en la concertación de los recursos institucionales y los recursos del demandante, para coadyuvar con este último, como parte integrante de la sociedad en la resolución de su necesidad.

Dicho Plan dio prioridad a la formación del Trabajador Social para su actuación en el nivel comunitario con el fin de promover la organización social, como requerimiento para el desarrollo del país.

Ahora bien, el Plan de Estudios 1996 advertimos que está permeado por un enfoque sistémico en tanto que se habla de formar profesionistas en Trabajo Social con una perspectiva transdisciplinar, principio característico de dicho enfoque, que se distingue por integrar los múltiples aspectos que interactúan en la realidad a la que necesariamente debe ser entendida como

una totalidad y además, explicada con una perspectiva multidisciplinaria que permita identificar las relaciones que resultan de dicha interacción, facilitando el diseño de estrategias de cambio y de transformación para incidir en la realidad.

La influencia de este enfoque se reafirma al hablarse en el actual Plan de Estudios de un Trabajador Social que a partir de aquella perspectiva transdisciplinaria sea capaz de diseñar y desarrollar modelos generadores de un cambio, cambio que incida en los diversos ámbitos de la realidad de su objeto de estudio.

Así pues, el Trabajador Social bajo este proceso de formación contemporáneo se vislumbra como un profesionalista que poseerá un panorama incluyente de la diversidad de componentes y niveles de la realidad, que actúan en torno y en los que actúa el individuo, el grupo y la comunidad. Un profesionalista que retoma la individualidad del sujeto pero que no pierde de vista los ámbitos de los que forma parte.

CAPÍTULO III. LA ASIGNATURA DE TRABAJO SOCIAL EN LA ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA DENTRO DEL PLAN DE ESTUDIOS 1996

El plantear una propuesta en torno a la planeación didáctica, nos obliga primero a conocer la naturaleza actual de la asignatura tal como se presenta dentro del currículo vigente de la carrera, pues consideramos que dicha planeación debe ser el producto final de una serie de consideraciones previas respecto a aquella, es decir, debe surgir luego del análisis de la asignatura desde diversos aspectos.

Así pues, este capítulo busca aprehender a la asignatura, a través, de sus múltiples componentes: cuáles son sus antecedentes; cómo se ubica en el Plan de Estudios; con qué asignaturas y cómo guarda relación en cuanto a la dependencia entre los conocimientos de que dotan, cuál es el objetivo que persigue; qué contenido temático la constituye; y, por último bajo qué modalidad pedagógica se imparte.

3.1 ANTECEDENTES DE LA ASIGNATURA DENTRO DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA CARRERA EN LA UNAM

Desde la fundación de la carrera de Trabajo Social en la UNAM, han existido 5 Planes de Estudio, dos de ellos otorgaron el grado de Técnico en Trabajo Social, "el primero de 1940 tuvo una vigencia de 14 años y el segundo de 1954 de 15 años".⁴⁸ Y otros tres de nivel Licenciatura, de esos "el primero de 1969 tuvo una vigencia de 8 años y fue resultado del proceso de Reforma Universitaria, que a partir de 1968 se dio en la UNAM.

⁴⁸ Apodaca Rangel, María de Lourdes, et. al. "Propuesta de Plan de Estudios", ENTS-UNAM. México, 1988, p. 33.

En 1973 la Carrera de Trabajo Social logra su independencia académica de la Facultad de Derecho y se crea la Escuela Nacional de Trabajo Social. En 1974, asume la Dirección de la ENTS el Dr. Manuel Sánchez Rosado y con él se impulsa la evaluación del Plan de Estudios, ya que se consideraba que dicho Plan estaba fuertemente impregnado de una visión paramédica y parajurídica.⁴⁹ El 16 de noviembre de 1976, el H. Congreso Universitario, aprueba el nuevo Plan de Estudios, mismo que mantuvo una vigencia de 20 años.

Ante la preocupación de que el quehacer profesional desarrollado por el Trabajador Social requería de un nuevo marco de referencia y de interpretación, así como de estrategias de investigación e intervención que permitan diseñar y desarrollar modelos de acción profesional para atender las necesidades sociales y contribuir al Desarrollo Social, se cuestionó la vigencia de la formación que la Escuela proporcionaba a través del Plan de Estudios que se venía desarrollando desde 1976.

En vista de lo anterior, "en julio de 1992, el H. Consejo Técnico de la Escuela Nacional de Trabajo Social autorizó a la Directora de la Escuela, Lic. Nelia Tello Peón, a conformar una Comisión Coordinadora del Proceso de Reestructuración del Plan de Estudios...".⁵⁰, después de cuatro años de trabajo en ese sentido, el H. Consejo Universitario aprobó el 10 de junio de 1996 el Plan de Estudios vigente.

Ahora bien, a través del desarrollo de la carrera, a lo largo de la historia de sus planes de estudio, la asignatura que hoy conocemos como "Trabajo Social en la Atención Individualizada" ha presentado importantes transformaciones:

⁴⁹ Idem., p. 33.

⁵⁰ Comisión Coordinadora del Proceso de Reestructuración. Op. cit., p. 1.

Así tenemos que para 1940 la formación del profesional en la atención individualizada formó parte fundamental del objetivo del Plan de Estudios ya que, el enfoque de las asignaturas referentes al área básica de Trabajo Social "fue retomando la experiencia de las escuelas estadounidenses y europeas, cuyo objetivo de estudio radicaba en los problemas individuales..."⁵¹

La enseñanza teórica y práctica que se dio a las primeras generaciones de Trabajadoras Sociales "se refería principalmente a Trabajo Social de casos".⁵² Así lo señala también Elí Evangelista quien tomando como base el currículum del Plan de Estudios 1940 afirma que "se busca formar auxiliares en las áreas médica y jurídica principalmente retomando elementos de la psicología para intervenir en las problemáticas individuales".⁵³

En el primer Plan de Estudios a nivel Licenciatura, el de 1969, la formación de los estudiantes en el Trabajo Social de Casos adquirió especial importancia de forma tal que a partir del segundo semestre y hasta el cuarto, se impartió mediante una asignatura concreta denominada "Teoría del Trabajo Social de Casos I, II y III" respectivamente, asignaturas que, como su nombre lo indica, instruían al alumno a nivel teórico en materia de atención individualizada y eran complementadas a través de la impartición, en esos mismos tres semestres, de prácticas específicas.

La explicación al por qué de la importancia adquirida por este método tradicional del Trabajo Social en dicho Plan de Estudios, puede encontrarse en el contexto ideológico sobre el cual se desarrollaba en esos años el quehacer del Trabajador Social "el quehacer profesional es resguardado por numerosos hábitos de cientificidad (de acuerdo a las corrientes teóricas del positivismo y funcionalismo) o contruidos con los arsenales metódicos y

⁵¹ Apodaca, Rangel, María de Lourdes, et. al. Op. cit., p. 53.

⁵² Valero Chávez, Aida. "El Trabajo Social en México. Desarrollo y Perspectivas", Edit. ENTS-UNAM, México, 1996, p. 101.

⁵³ Evangelista Martínez, Elí. "Historia del Trabajo Social en México, Edit. Plaza y Valdes Editores, México, 1998. P. 93.

técnicos que permitieron mayor eficiencia y cobertura social sin peligro de desestabilización del orden social imperante".⁵⁴, "el principal objetivo del Trabajo Social es resolver científica y prácticamente, sobre una base individual o colectiva los numerosos conflictos que surgen por los diversos problemas socioeconómicos".⁵⁵

Sin embargo, este interés otorgado en el Plan 1969 al Trabajo Social de Casos como método principal de intervención en su calidad de integrante de la Metodología Tradicional del Trabajo Social, tuvo un fuerte declive en la formulación del siguiente Plan de Estudios, ello se origina a raíz del movimiento de Reconceptualización, en el que se cuestionó la profesión en relación con el momento histórico que se vivía, argumentándose que carecía de una clara definición en medio de una realidad social en crisis.

"La Reconceptualización se explica por el reto que representaba una realidad social en crisis, motivando a algunos profesionales a plantearse cuestiones tales como ¿A quién estamos sirviendo?, ¿Qué metodología se emplea?, ¿Es, esta, una forma de mantener el "status quo"?, ¿Acaso no somos los profesionales encargados de corregir las disfuncionalidades del sistema?, etc".⁵⁶

Durante este movimiento "son polemizadas e impugnadas las corrientes positivista y funcionalista, emergiendo como alternativa para el análisis de la realidad el materialismo histórico. Es así, como los objetivos de adaptar e integrar a los individuos al sistema social, son reemplazados por los de transformar a la sociedad a partir de la concientización, organización y movilización de los sectores populares".⁵⁷

⁵⁴ Idem, p. 97.

⁵⁵ Castellanos, María, citada por Evangelista Martínez, Elí. Op. cit., p. 98.

⁵⁶ Apodaca Rangel, María de Lourdes, et. al. "Investigaciones que Apoyan la Evaluación del Plan de Estudios Vigente en la ENTS aprobado en 1976", Documento Interno, ENTS-UNAM, México, 1985, p. 24.

⁵⁷ Evangelista Martínez, Elí. Op. cit., p. 108.

Cobra importancia el aspecto metodológico que permitió nuevos enfoques sustentados en un conocimiento más científico de la realidad latinoamericana, por lo que se cuestiona fuertemente a la llamada metodología tradicional, considerándose que "los métodos de caso, grupo y comunidad significaban esquemas conceptuales inadecuados en su forma de abordar la realidad social"⁵⁸, así pues, "en América Latina de 1965 a 1975 se rechaza en las aulas universitarias el Trabajo Social de Caso, argumentando su carácter positivista y la no correspondencia a la realidad de estos países".⁵⁹

Bajo este contexto, se vio la necesidad del Plan de Estudios de la Licenciatura en la UNAM, puesto que el anterior, se dijo, no satisfacía "la formación del Licenciado en Trabajo Social que el país necesita ya que tiene serias deficiencias en cuanto a la enseñanza de aspectos de economía, sociología, planeación y política social, problemática socioeconómica y política de México, ecología, demografía, estadística, investigación social, comunicación social, y metodología en Trabajo Social"⁶⁰; además se consideró que el enfoque de ese Plan era principalmente de carácter microsocioal y en aquel momento se pensó que se requería una orientación a nivel macrosocioal.

Así pues, la reestructuración del Plan de Estudios, influenciada por el "movimiento de reconceptualización", principalmente en el aspecto metodológico y en el campo profesional, negando los métodos tradicionales del Trabajo Social, tuvo como resultado la desaparición total del Trabajo Social de Casos en la formación del estudiante, como se señala en el siguiente cuadro comparativo de los Planes de Estudio de Trabajo Social a nivel Licenciatura 1969-1976:

⁵⁸ *Ibidem.*, p. 109.

⁵⁹ Torres Díaz, Jorge H. "Historia del Trabajo Social", Edit. Humanitas, Buenos Aires, Argentina, 1987, p. 188.

⁶⁰ "Plan de Estudios de la Licenciatura de Trabajo Social 1976", Op. cit., 23.

Comparación de Planes de Estudio de Trabajo Social
Nivel Licenciatura 1969 – 1976⁶¹

MATERIAS QUE SE MANTIENEN	MATERIAS QUE CAMBIAN DE NOMBRE		MATERIAS QUE DESAPARECEN
	PLAN 1969	PLAN 1976	
<ul style="list-style-type: none"> - Historia del Trabajo Social - Psicología - Sociología - Investigación Social - Derecho - Salud Pública - Administración - Antropología - Teoría del Trabajo Social - Prácticas de Trabajo Social - Estadística - Relaciones Humanas y Públicas - Seminario Sobre Política y Planificación Social - Seminario de Tesis 	Desviación de la Personalidad	Salud Mental	Teoría y Prácticas de Trabajo Social de Casos I, II y III
	Supervisión en Trabajo Social	Teoría de Trabajo Social VI	
	Teoría Social de Grupos VI	Teoría de Trabajo Social III	
	Trabajo Social en la Organización de la Comunidad	Teoría de Trabajo Social V	
	Visitas a Instituciones de Servicio Social, Instituciones de Asistencia y Rehabilitación Social	Seminario Sobre Instituciones	
	Instituciones para la Seguridad y el Bienestar Social	Prácticas de Trabajo Social VII	
	Derecho Penal y Penitenciario	Seminario sobre Ciencias Penitenciarias y Criminología	
	Derecho Social	Derecho Constitucional	
	Derecho Familiar	Seminario sobre Derecho Familiar	

⁶¹ Apodaca Rangel, María de Lourdes. Op. cit. p. 76.

De esta manera, el Plan de Estudios 1976 formó generaciones de profesionistas sin conocimientos concretos en materia de casos ya que ninguna de sus asignaturas teóricas fungió como equivalente, y en consecuencia el esquema de la práctica escolar no contempló la atención individualizada.

Ahora bien, el intentar explicar por qué después de esa eliminación absoluta de la enseñanza del Trabajo Social de Caso se da un retorno de la misma, nos remite a la evaluación efectuada por algunos académicos al Plan de Estudios 1976, donde al respecto se señala:

"En el actual Plan de Estudios se observa un recorte arbitrario y contradictorio del saber profesional. Sin hacer una explicación del "ánimo" generalizado durante la época (el cual consistió en negar las instituciones como un área de intervención profesional), son anuladas en el Plan de Estudios aquellas asignaturas específicas que tratan de los llamados "Métodos Tradicionales", fundamentalmente el Trabajo Social de Casos..."⁶²

En esta evaluación, al hacerse una crítica a dicha eliminación se justifica, en parte, la necesidad del retorno del Trabajo Social de Casos como asignatura:

"Decimos que esto significa retorno arbitrario del saber profesional, porque no hay ninguna razón válida (y menos aún, el considerar como argumento una cuestión ideológica; como por ejemplo, que el Trabajo Social de Casos sea "reaccionario" o que sea "funcionalista") para descartar del Plan de Estudios una parte importante del saber especializado, que es lo mismo que borrar "de un plumazo" parte sustancial de la historia de la profesión, y, más aún, negar una forma dominante del ejercicio profesional actual".⁶³

⁶² García Salord, Susana, et. al., "Proposiciones para un Cambio Curricular en la ENTS". Documento Interno, ENTS-UNAM, 1985, p. 44.

⁶³ Ídem. p. 47.

En su fundamentación, el Plan de Estudios 1996 señala que ante el actual contexto socioeconómico del país, es necesario "formar profesionistas capaces de incidir en la búsqueda de alternativas, que propicien una participación consciente y responsable de los sujetos sociales tanto en los niveles individuales como colectivos, que permitan conocer, analizar, superar y prevenir estos problemas, así como promover alternativas para el Desarrollo Social".⁶⁴

3.2 UBICACIÓN DE LA ASIGNATURA EN EL PLAN DE ESTUDIOS 1996

La asignatura Trabajo Social en la Atención Individualizada es cursada durante el cuarto semestre de la licenciatura perteneciendo al Área Histórico Social, subárea básica; es impartida bajo la modalidad pedagógica de seminario, con una duración de un semestre comprendido en 2 sesiones por semana de 2 horas cada una, para hacer un total de 24 sesiones aproximadamente. Con su acreditación se obtienen 6 de los 346 créditos obligatorios de la carrera.

3.3 SU RELACIÓN CON OTRAS ASIGNATURAS DENTRO DEL MAPA CURRICULAR DE LA CARRERA

Entendemos por relación, aquella que se establece con las asignaturas que le anteceden y preceden en semestres dentro del Plan de Estudios. Se trata de asignaturas cuyos conocimientos están directamente relacionados con los conocimientos que son necesarios para el desarrollo de la atención individualizada. Ellas son:

- "Desarrollo Histórico del Trabajo Social" (1er Semestre). En tanto que en esta asignatura se identifica el surgimiento del Trabajo Social, las etapas de su desarrollo histórico así como las formas de intervención que se

⁶⁴ Comisión Coordinadora del Proceso de Reestructuración del Plan de Estudios. Op. cit., p. 18.

fueron delimitando, aspectos que sientan las bases para el posterior abordaje de la historia del Trabajo Social de Casos. Permite un primer acercamiento hacia las formas de intervención, entre ellas la que a nuestra asignatura ocupa, desde una perspectiva histórica; asimismo, al hacerse una caracterización del Trabajo Social respecto a su objeto de intervención, objetivos, funciones y metodologías, se introduce al alumno a la delimitación de su sujeto de intervención cuando se trabaja en casos.

- "Teoría Social I, II y III" (Asignaturas seriadas del 1er al 3er semestre). Guardan relación en el sentido de que el análisis de las diversas corrientes del pensamiento de la sociología que en ellas se efectúa, permitirá establecer la naturaleza del Trabajo Social de Casos, identificar su orientación ideológica a lo largo de su desarrollo histórico a partir de la influencia de una u otra teoría. De igual forma, dichas corrientes teóricas brindan un referente que permite interpretar la realidad social al abordar un caso.
- "Necesidades y Problemas Sociales" (1er semestre). Se relaciona puesto que la atención individualizada se efectúa a partir de las necesidades y problemas y su manifestación a través de demandas, por ello es importante que en esta asignatura se identifica la naturaleza de dichas necesidades y problemas y cómo se constituyen en objeto de intervención profesional.
- "Política Social" (2º semestre). Proporciona elementos que contribuyen a identificar la atención que se brinda a las necesidades sociales ligada a las instituciones (campo desde el cual se da la atención individualizada), permitiendo identificar la gama de políticas particulares que instrumenta el Estado para impulsar el desarrollo social.
- "Investigación Social I" (2º semestre). Esta asignatura brinda conocimientos importantes dado que la investigación es paso

fundamental en el proceso de atención individualizada; permite al alumno definir para qué y cómo se investiga mediante la aportación de elementos teóricos y prácticos en la elaboración de técnicas e instrumentos de investigación, sus modalidades, tipos y usos.

- “Bienestar Social” (3er semestre). Siendo la finalidad de la atención individualizada procurar un estado de bienestar para el individuo, su familia y grupo, es de importancia comprender los aspectos inherentes al Bienestar Social así como la función social de diversas instituciones públicas y privadas que son potencialmente útiles en el tratamiento de un sujeto de caso.
- “Psicología Social” (3er semestre). Si consideramos que un caso no es independiente, ni mucho menos se le puede tratar como aislado, al abordarlo es fundamental comprender los procesos que se dan al interior del grupo en el que el sujeto de atención interactúa y cómo ellos influyen en el comportamiento de un individuo, así como la actitud que éste adopta al interior del mismo.
- “Derechos Humanos” (4º semestre). Siendo el individuo un sujeto de derechos, la defensa y violación de ellos es un campo para la atención individualizada, así pues esta asignatura al brindar los fundamentos legales, sociales y filosóficos de los derechos humanos, da al alumno un marco de referencia para la aplicación del método de casos en la atención a víctimas y victimarios con el fin de trabajar en la atención, promoción y defensa de esos derechos.
- “Psicología del Desarrollo Humano” (4º semestre). Al cursar esta asignatura se obtienen los conocimientos que permitan la interpretación del comportamiento de un individuo que presenta una problemática determinada, dichos conocimientos son de utilidad prioritaria durante el proceso de atención individualizada puesto que, nos llevan a analizar

cómo se han ido desarrollando las diferentes etapas en el proceso biopsicosocial de la personalidad del sujeto de caso y los factores que han llevado a su posible deterioro.

- "Procuración y Administración de Justicia" (5° semestre). Al proporcionar elementos teóricos y jurídicos acerca del Sistema de Impartición y Administración de Justicia en México, esta asignatura guarda relación con la atención individualizada en tanto que el profesional tiene en determinados casos vinculación con los sujetos del delito (activo y/o pasivo). Permite además, identificar los derechos y obligaciones de los que gozan las personas dentro del sistema en cuestión a fin de ubicar la intervención del Trabajo Social, en casos relacionados con la Administración y Procuración de Justicia.
- "Salud Pública" (5° semestre). Ya que en la atención individualizada son comunes los casos que implican problemas relacionados con la salud, es importante esta asignatura puesto que se encarga de analizar y valorar los factores que intervienen en el proceso salud-enfermedad.
- "Situación Jurídica de la Familia" (6° semestre). La presente asignatura da el contexto legal en materia familiar, de ahí la importancia que guarda para el Trabajo Social de Casos puesto que la familia constituye la unidad de atención más importante en la atención individualizada, por tanto es necesario que el estudiante de la carrera reciba los elementos que desde un marco socio-legal, le permitan abordar la diversidad de problemas que se suscitan dentro del núcleo familiar.
- "Familia y Vida Cotidiana" (6° semestre). Como ya mencionamos, la familia es primordial en calidad de unidad de atención en el Trabajo Social de casos por lo que esta asignatura reviste especial relación al ser la proveedora de un panorama vinculado a las características, tipología y estructura de ella, panorama que lleva a comprender su conexión con la

conformación de la personalidad del individuo para una adecuada atención.

- "Salud Mental" (6º semestre). La relación con esta asignatura radica en que permite conocer cuáles son los factores biológicos y sociales que influyen en el deterioro de la salud mental del sujeto de intervención del caso, lo que permitirá actuar en áreas de vulnerabilidad para la prevención y tratamiento de problemas en el individuo que tienen su origen en dicho deterioro.
- "Comunicación Social" (6º semestre). La presente asignatura llevará al alumno a conocer y entender el proceso de comunicación, identificando los elementos que lo conforman, lo que le permitirá detectar las barreras de comunicación que se establezcan en el binomio sujeto de intervención/profesionista y asimismo, valorar los procesos de comunicación que el individuo establece en los diferentes grupos donde interactúa para establecer si repercuten y cómo, en la problemática que presenta.

3.4 ANÁLISIS DEL OBJETIVO DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA

Para hacer el análisis del objetivo de aprendizaje de la asignatura es conveniente revisar su estructura y ubicar en qué nivel cognoscitivo está situado. Comencemos por analizar su estructura.

El objetivo debe estar constituido por los siguientes componentes, éstos son los que han de dar cuerpo al enunciado:

- ✓ ¿Quién?, elemento que indica el sujeto sobre el que se ejercerá la acción;
- ✓ ¿Qué?, esto es, el propósito que pretendemos alcanzar;

- ✓ ¿Cómo?, lo que hace referencia a la forma en que se va a alcanzar el objetivo; y,
- ✓ ¿Para qué?, es decir, la utilidad que vamos a tener como resultado de la conclusión del objetivo.

El objetivo que plantea la asignatura es el siguiente:

"El estudiante analizará las concepciones, el proceso metodológico y los diferentes modelos de intervención individualizada aplicados en Trabajo Social"⁶⁵.

Observamos que este objetivo responde a las preguntas ¿Quién? que en este caso se trata del estudiante; ¿Qué? refiriéndose a lo que se pretende realice el estudiante al concluir el semestre. Sin embargo, hace falta que responda a las preguntas ¿Cómo?, es decir, la forma que va a garantizar que se concluya el objetivo y ¿Para qué?, la utilidad que vamos a tener como resultado de la conclusión del objetivo.

Estas ausencias representan un inconveniente importante, ya que no se tienen los elementos que den direccionalidad a la enseñanza del docente, pues no se especifica el propósito de "analizar" y por tanto no se dan las pautas sobre las cuales debe planearse su actuación.

Ahora bien, para ubicar en qué nivel cognoscitivo se encuentra el objetivo, es necesario revisar la taxonomía de B. Bloom, que es una clasificación de los objetivos educacionales, su uso puede facilitar la obtención de cierta perspectiva respecto a ciertos comportamientos en conjuntos específicos de planes de educación, ayuda a especificar los objetivos de tal manera que resulte más fácil planificar las experiencias de aprendizaje y preparar los medios adecuados para la evaluación.

⁶⁵ Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social. Programas de estudio: 4º Semestre. Aprobado por el H. Consejo Técnico el 6 de junio de 1995, p. 5.

De acuerdo con dicha clasificación, el objetivo de la asignatura que nos ocupa, se encuentra en el nivel de **análisis**, ya que eso es lo que propone que el alumno realice, ello subraya el fraccionamiento del material en sus partes constitutivas, la determinación de las relaciones prevalecientes entre dichas partes y comprender de qué manera están organizadas.

Sin embargo, la sola mención de un verbo en un objetivo, no da de facto el nivel, éste tiene que ver con la utilidad que se le dará, al carecer el objetivo de la mención de ella, nos imposibilita para precisar con exactitud qué nivel cognoscitivo es entonces el que él docente habrá de perseguir durante el desarrollo de los contenidos temáticos de la asignatura.

3.5 ANÁLISIS DEL CONTENIDO TEMÁTICO

El contenido temático de la Asignatura Trabajo Social en la Atención Individualizada⁶⁶ comprende cuatro unidades, veamos su estructura:

Unidad I. Naturaleza del Trabajo Social de Casos

- A. Situación económica y política en Europa, Estados Unidos, Latinoamérica y México a fines del siglo XIX y principios del siglo XX.
- B. Proceso histórico del método de Trabajo Social de Casos.
- C. Bases psicológicas, sociológicas y antropológicas del método.
- D. Principios éticos en la relación profesional.

Unidad II. Modelos de Trabajo Social para la Atención Individualizada: Mary Richmon, María Castellanos, Guadalupe Sandozky, Gordon Hamilton, Evelyn Davison, Helen Harris Perlman, Ricardo Hill.

- A. Bases filosóficas, psicológicas y sociológicas de los modelos.
- B. Metodología.

⁶⁶ Idem. págs. 5-6.

- C. Técnicas e instrumentos utilizados en el proceso metodológico.
- D. Diferenciaciones.

Unidad III. La Metodología para la Atención Individualizada en Trabajo Social, Proceso, Técnicas e Instrumentos.

- A. Investigación.
 - 1. Fase inicial: la persona, hechos, significado y causas del problema.
 - 2. Las técnicas: la entrevista, la observación, la visita domiciliaria, el familiograma.
- B. Diagnóstico social.
 - 1. Impresión diagnóstica
 - 2. Diagnóstico dinámico.
 - 3. Diagnóstico clínico.
 - 4. Diagnóstico etiológico.
- C. Pronóstico social.
- D. Plan social.
 - 1. Características: realismo, bilateralidad, flexibilidad.
 - 2. Los recursos personales.
 - 3. Los recursos familiares.
 - 4. Los recursos comunitarios.
 - 5. Los recursos institucionales.
- E. Tratamiento social.
- F. Evaluación y cierre de caso.
- G. Registro de casos y reportes.
 - 1. Estudio socioeconómico.
 - 2. Caso social individual: ficha previa, relato objetivo, retrato psicofísico, historia social, relato subjetivo, diagnóstico, plan social.

Unidad IV. Áreas de Intervención y Funciones del Licenciado en Trabajo Social en la Atención Individualizada.

A. Áreas de intervención profesional.

1. Instituciones públicas.
2. Organismos descentralizados y paraestatales.
3. Organismos no gubernamentales.
4. Instituciones privadas.

B. Funciones del licenciado en Trabajo Social.

1. Investigación.
2. Gestión.
3. Promoción.
4. Prevención.
5. Administración.

C. Técnicas sociográficas.

Observemos que la primera unidad da una aproximación a la asignatura desde una perspectiva histórica permitiendo con ello, conocer los orígenes del Método de Trabajo Social de Casos y definirlo.

La unidad dos, proporciona elementos que permiten identificar las diversas propuestas metodológicas para el abordaje de casos, ello lleva, al mismo tiempo a comprender cuál ha sido la evolución del método a través del tiempo.

La tercera unidad permite distinguir las fases metodológicas del Trabajo Social de Casos para la intervención profesional ante los problemas individuales y dota al alumno de conocimientos referentes al uso de las técnicas e instrumentos de los que se vale el Trabajador Social en el estudio de un Caso.

La cuarta unidad permite conocer los posibles campos de acción dentro de los cuales puede laborar un trabajador social desarrollando el método de atención individualizada.

Veamos, lo primero que advertimos en el contenido temático es que está organizado por unidades, ahora bien, de acuerdo con Susana Avolio, las unidades deben responder a un eje, es decir, a una idea central que es el principio que los alumnos deben aprender al estudiar una unidad; esta idea permite determinar qué dimensiones del tema es necesario destacar y sus detalles relevantes para determinar los contenidos que se estudiarán en esa unidad. En el caso del contenido temático de la asignatura que nos ocupa, podemos decir que los títulos de cada unidad funcionan como ejes, ya que cada título permite estructurar la unidad y orientar en la selección de sus determinados contenidos, es decir, cuáles son los temas que deben constituirlos.

Sin embargo, pese a que cada tema cuenta con su respectivo eje, no posee un objetivo específico para cada una de ellas, por lo tanto, el contenido temático no señala las conductas que los alumnos deben adquirir, modificar o perfeccionar al finalizar el aprendizaje de la unidad.

Esta ausencia representa un grave problema, pues mediante los objetivos de cada unidad se conduce al alumno al progreso en el alcance del objetivo del curso, careciéndose de ellos se priva entonces de un indicador que señale cuál es el enfoque que se debe dar al proceso de enseñanza-aprendizaje en cada unidad, es decir, si bien cada unidad del contenido temático establece qué enseñar no indica para qué, esto es, no precisa qué nivel cognoscitivo se buscará alcanzar con la enseñanza de una unidad en particular: enseñar para que el alumno conozca, comprenda, aplique, analice, etc., y ello provoca que decidir el nivel al que se ha de llegar, dependa del docente y por lo tanto varíe la enseñanza de un grupo a otro.

Debido a la falta de objetivos específicos analizamos la pertinencia de los temas de cada unidad en relación con el objetivo general de la asignatura, recordemos que es el siguiente:

"El estudiante analizará las concepciones, el proceso metodológico y los diferentes modelos de intervención individualizada aplicados en Trabajo Social".⁶⁷

Observemos que las unidades no responden al orden de aprendizaje que plantea el objetivo, donde se plantea analizar el proceso primero y los modelos después, sin embargo, el orden de las unidades plantea enseñar primero los modelos y después el proceso. Lo que se repara con esto es que el contenido temático no posee una determinación de la estructura del aprendizaje con relación al objetivo.

Dicha estructura implica dar a la enseñanza un ordenamiento adecuado, indicando cuáles son los resultados parciales que es necesario adquirir progresivamente como requisito para obtener el producto final.

Esto, va más allá de una cuestión de forma, involucra una cuestión de fondo ya que el contenido temático debe guardar correspondencia con el objetivo en el sentido de que ha de seguirse un orden en cómo y cuál información debe aprenderse primero y cual después, por lo que el orden en que se presenten los temas es crucial ya que de esta manera se toma en cuenta qué aprendizaje depende de otro.

Ahora bien, el objetivo indica que en cada unidad se analizará "algo": la unidad I responde al análisis de las concepciones de la atención individualizada, la unidad II al análisis de los diferentes modelos y la III

⁶⁷ Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social. Programas de estudio: 4° Semestre, p. 5.

al análisis del proceso. La pregunta es ¿será importante que el alumno **analice** el proceso histórico del método de Trabajo Social de Casos?, ¿No bastará solo con que lo comprenda (segundo nivel cognoscitivo en la taxonomía de B. Bloom)?, ¿Acaso no es suficiente con que el alumno sea capaz de traducir con sus propias palabras la definición del Trabajo Social de Casos?, ¿No bastará, también, con que sea capaz de resumir los antecedentes del método, reduciéndolo a sus datos esenciales?.

De lo que queremos dar cuenta con las interrogantes anteriores, es que al existir sólo el objetivo general que indica "analizar", verbo que generaliza para todos los temas, hace que se pierda la precisión del nivel cognoscitivo que se requiere en la enseñanza de cada unidad.

Por otra parte, en cuanto a los temas que dan cuerpo al contenido temático de la asignatura en cuestión, advertimos que, si bien comprende aspectos fundamentales del Trabajo Social en la Atención Individualizada, presenta exceso de algunos y carencia de otros:

No obstante, que indudablemente es importante señalar el contexto en que surge el Trabajo Social de Casos, observamos que algunos temas presentan algunos inconvenientes: en la unidad I "Naturaleza del Trabajo Social de Casos", el tema A "Situación económica y política en Europa, Estados Unidos, Latinoamérica y México a fines del siglo XIX y principios del siglo XX" representa una repetición de contenidos con relación a la asignatura "Desarrollo Histórico del Trabajo Social", impartida durante el primer semestre de la carrera, donde, a través, de sus unidades II y III se contempla ya dicho tema. En la unidad II "Etapas iniciales del desarrollo histórico del Trabajo Social" por conducto del tema A "Contexto histórico, económico, político y social (internacional y nacional) y en la unidad III "La profesionalización del Trabajo Social" mediante el tema A "Contexto histórico, económico, político y social (América y México). Así pues, dicho tema constituye una duplicidad por lo que consideramos no debería estar

contemplado como un apartado específico que ha de revisarse en la asignatura que nos ocupa, pudiéndose desarrollar a la par que se examina el tema relativo al proceso histórico del método de Trabajo Social de Casos a fin de contextualizarlo.

Siguiendo con el análisis sobre la pertinencia de los temas, dentro de la unidad I percibimos una omisión importante: no se hace hincapié en las definiciones del Trabajo Social de Casos y si bien en la asignatura del primer semestre antes señalada ya se hace un acercamiento a esta metodología tradicional (Unidad VI "Construcción metodológica"), donde posiblemente se defina al método (y decimos posiblemente porque no se precisa en su contenido temático que así sea), consideramos pertinente que la asignatura específica para el estudio de dicho método, contemple estas definiciones y que ellas fungan como los conceptos que constituyen la estructura de la materia y una vez aprendidos permitirán comprender los temas relacionados.

Asimismo, distinguimos la falta de relación de un tema con el eje de la unidad a la que pertenece: el tema C "Técnicas sociográficas" de la unidad IV cuyo eje o idea central es "Áreas de intervención y funciones del licenciado en Trabajo Social en la Atención Individualizada". Consideramos que las técnicas sociográficas deben desplazarse a la unidad III "La metodología para la atención individualizada en Trabajo Social, proceso, técnicas e instrumentos", donde como el eje lo indica, tiene cabida la enseñanza de dichas técnicas.

Uno de los principales problemas que se presentan en torno a los temas que se han de desarrollarse en la asignatura, de acuerdo al contenido temático actual, es que si bien se otorga especial importancia a las propuestas de diversos autores en torno al Trabajo Social de Casos, no se enseña el sustento teórico que permita establecer la fundamentación de la actuación, asimismo el proceso metodológico carece de precisiones en

relación con qué aspectos ha de enseñarse al estudiante sobre cada fase de dicho proceso.

Así pues, el contenido temático presenta problemas en dos sentidos: en cuanto a su composición dado que los temas que contempla, lo hacen incompleto; y, en cuanto a su estructura, donde exhibe carencias que, como en el caso de los objetivos específicos por unidad, representan un importante sector de corrección.

3.6 MODALIDAD PEDAGÓGICA BAJO LA QUE SE IMPARTE

En el Plan de Estudios se contemplan cuatro modalidades del proceso enseñanza-aprendizaje, a las que define como⁶⁸:

Clases teóricas: basadas en la exposición del profesor frente al grupo, en función a ello se generan las condiciones para el discernimiento, a través de la participación de los estudiantes en el proceso de elaboración de opiniones y conceptualizaciones temáticas.

Prácticas: consisten en realizar un proceso de intervención en una localidad geográfica y un espacio institucional específico. Tiene como eje central la realización de un procedimiento metodológico que permitirá al estudiante desarrollar las habilidades y actitudes que requiere para su ejercicio profesional, aplicando de manera integral los conocimientos y capacidades adquiridas en su proceso formativo.

Talleres: son instancias de vinculación teórica-práctica y de elaboración en relación a hechos referenciales específicos. En ellos, se investiga, se reflexiona, se planea la acción y se diseñan instrumentos que son aplicados.

⁶⁸ Comisión Coordinadora del Proceso de Reestructuración del Plan de Estudios. Op. cit., págs. 62-63.

Los resultados de dicha aplicación se someten a un proceso colectivo de ordenamiento y sistematización, durante el cual, el profesor asume la función de coordinador, motivador y orientador del proceso enseñanza-aprendizaje.

Seminarios: combinan la investigación documental y de campo, sobre los contenidos de la asignatura, con el trabajo en equipos y la exposición de éstos frente al grupo, coordinados y asesorados por el profesor.

Aunado a lo anterior, la asignatura de "Trabajo Social en la Atención Individualizada", actualmente se encuentra bajo la modalidad pedagógica de "seminario", lo cual ofrece ciertas ventajas por ejemplo, tiene por objeto la investigación o estudio intensivo de un tema en reuniones de trabajo debidamente planificadas, los alumnos no reciben la información elaborada, sino que son ellos quienes la indagan por sus propios medios de colaboración, permite al alumno desarrollar la capacidad de investigar; fomentando en él, el sentido de responsabilidad de un aprendizaje, busca desarrollar aptitudes para el trabajo de colaboración y equipo.

Sin embargo, debido a la importancia que tiene la asignatura (ya que el Trabajo Social en la Atención Individualizada forma parte de uno de los tres niveles de intervención del Trabajador Social) debe ir más allá de la investigación y del conocimiento; bajo éstos argumentos se considera que dicha asignatura debiera ser impartida bajo la modalidad Teórico-Práctica, logrando con ello que al alumno se le prepare para su inserción en el campo laboral, ya que en la actualidad son más el número de instancias tanto públicas como privadas que imparten servicios en donde se requiere brindar la Atención Individualizada.

CONCLUSIONES

Del desarrollo de este capítulo observemos cómo la enseñanza del Método de Trabajo Social Casos, después de haber sido eliminada por años de las aulas, es retomada en el actual Plan de Estudios al ser un método de intervención profesional que indiscutiblemente continúa en uso, situación que representa un acierto en tanto que le devuelve parte de su especificidad a la carrera.

Sin embargo, observemos también, que por la forma en que se plantea ahora dicha enseñanza, no se dota al estudiante de una sólida preparación para la aplicación del método de Trabajo Social de Casos que le permita desarrollarlo eficazmente, ello se debe a varias razones:

En primer lugar, el área en que la asignatura es ubicada la reduce a abordarla, a través, de una perspectiva histórica que, si bien le permite conocer y determinar su naturaleza, no le da elementos teóricos, metodológicos y técnicos que le permitan aplicarlo en su futuro ejercicio profesional.

Asimismo, el objetivo que la asignatura plantea contribuye a dicha limitación ya que otorga al aprender el Método de Casos la visión de conocerlo para valorarlo, lo que se refleja después en el contenido temático, en el que uno de los principales problemas que se vislumbra es que enseña proceso metodológico, pero no sustento teórico.

Así pues, desde nuestro punto de vista, la forma en que está planteado el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, en su estado actual, requiere de una serie de modificaciones de manera que, una vez cursada, los conocimientos que haya proporcionado contribuyan de manera sólida en la formación profesional del estudiante.

CAPÍTULO IV. PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ASIGNATURA DE TRABAJO SOCIAL EN LA ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA

Corresponde ahora abordar la propuesta curricular para la asignatura, para ello creemos conveniente separar cada uno de los aspectos que se relacionan con la misma y en cada uno de ellos plasmar nuestras propuestas.

Como primer punto proponemos reubicar a la asignatura dentro del Plan de Estudios de la licenciatura, posteriormente abordaremos la modalidad pedagógica bajo la que se imparte, los objetivos tanto general como por unidad temática de la asignatura, el contenido temático, la bibliografía, forma de evaluación y por último, el perfil docente.

4.1 REUBICACIÓN DE LA ASIGNATURA DENTRO DEL MAPA CURRICULAR DE LA CARRERA

Siendo el Trabajo Social de Casos un método de intervención profesional que continúa en uso, el estudiante requiere aprenderlo no sólo a través de su desarrollo histórico, sino dotándole además de los elementos teóricos, metodológicos y técnicos que le permitan aplicarlo en su futuro ejercicio profesional.

Uno de los problemas que enfrenta la asignatura "Trabajo Social en la Atención Individualizada" es que al estar ubicada en el área Histórico Social, limita a aprender el Método de Trabajo Social de Casos a través de sus orígenes, su desarrollo y los aportes de los diferentes modelos que han surgido hasta la actualidad, aspectos que si bien contribuyen a que el

estudiante analice la naturaleza de método, no le aportan conocimientos que lo habiliten realmente en su aplicabilidad.

Así pues, se requiere que el estudiante no sólo valore el método, sino que lo analice y lo aprenda en su momento operativo, ello nos lleva a sugerir su ubicación dentro del Área de Metodología y Práctica de Trabajo Social, área que proporciona al estudiante "los conocimientos que le permitan comprender, analizar y aplicar los elementos que constituyen el proceso metodológico para la intervención profesional".

Ahora bien, aprender el Método de Trabajo Social Casos para su desarrollo en la práctica, hace necesario que el estudiante cuente con un bagaje teórico y metodológico del cual se le haya dotado anticipadamente, por lo que consideramos que "Trabajo Social en la Atención Individualizada" debe ser impartida una vez que se hayan cursado las asignaturas que transmiten los conocimientos previos indispensables para adquirir y aplicar eficientemente el método, como lo son:

- Necesidades y Problemas Sociales
- Investigación Social I
- Teoría Social I, II y III
- Psicología Social
- Psicología de Desarrollo Humano
- Situación Jurídica de la Familia
- Familia y Vida Cotidiana
- Salud Mental
- Comunicación Social

Por lo tanto, proponemos que "Trabajo Social en la Atención Individualizada" sea impartida durante el sexto semestre de la carrera, lo cual dará lugar a que el estudiante posea un bagaje de conocimientos necesarios para ser retomado en el proceso de aprendizaje de la asignatura que nos ocupa.

4.2 MODALIDAD PEDAGÓGICA

Respecto a la Modalidad pedagógica, proponemos que la asignatura "Trabajo Social en la Atención Individualizada" sea impartida bajo la modalidad Teórico-Práctica, ya que por un lado se abordarán los conocimientos teóricos relacionados con las Teorías Contemporáneas del Trabajo Social en la Atención Individualizada; se conocerán también los aportes teóricos más relevantes que se han venido dando desde los inicios del Trabajo Social Individualizado hasta nuestros días, comprendiendo además, el abordaje de cada de una de las etapas del proceso metodológico, así como de las técnicas e instrumentos que en ellas se requiere utilizar, y de las funciones que debe realizar el profesionista de Trabajo Social en la Intervención Individualizada.

Si bien tenemos que los contenidos temáticos arriba mencionados deben aprenderse mediante un estudio teórico, (en el cual el docente a partir de exposiciones frente al grupo, desarrolle el contenido de algunos de estos temas, propiciando la participación de los estudiantes en un proceso de retroalimentación), también debe buscarse su aplicabilidad, para que llegado el momento, ellos puedan realizar las actividades escolares correspondientes al curso, una de las cuales será el acudir en equipos a una institución pública o privada que les permita contrastar las fases del proceso metodológico que en ellas se aplica durante la intervención de un caso, con el contenido teórico abordado en el curso.

Otra de las actividades que sustentarán el carácter teórico-práctico de la asignatura, será el llevar un caso hipotético por estudiante, de tal forma que pueda aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual se auxiliarán de películas sugeridas por el docente que tengan relación con la atención brindada por el Trabajo Social de Casos y de asesorías que el docente le proporcionará para orientar y enriquecer la experiencia del alumno frente a un caso.

4.3 OBJETIVO GENERAL DE LA ASIGNATURA

El objetivo general que proponemos se alcance al término del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura que nos ocupa, es el siguiente:

“El estudiante, a partir del análisis del método de Trabajo Social de Casos, identificará los elementos teóricos y metodológicos que le permitan intervenir en un caso hipotético”.

Este objetivo representa un cambio importante en relación con el que se plantea actualmente dentro Plan de Estudios, en los siguientes sentidos:

En primer lugar, deja atrás la visión de abordar el método de Trabajo Social de Casos desde su perspectiva histórica que determina *conocerlo para valorarlo* y que no le dota de conocimientos que lo habiliten realmente en su aplicabilidad, en su lugar, el objetivo propuesto, busca que el estudiante lo aprenda de manera tal que pueda analizar y aplicar los elementos que constituyen el proceso metodológico para la intervención profesional.

En lo referente a su estructura, a diferencia del otro, este objetivo contiene los cuatro elementos que dan direccionalidad a la actuación del docente, es decir, que permiten determinar cómo y con qué fin va a dirigir el aprendizaje, dichos elementos son:

- ¿Quién? El estudiante;
- ¿Qué? Identificará los elementos teóricos y metodológicos del método de Trabajo Social de Casos;
- ¿Cómo? A partir de su análisis;
- ¿Para qué? Para intervenir en un caso hipotético.

Por otra parte, se constituye como un reto, para el docente y para el estudiante mismo, al situarse en un nivel taxonómico de síntesis, lo que implica que éste último, aprenda el método dividido en sus partes constitutivas esenciales (ello se refleja en cada unidad temática propuesta, en las que se aborda una particularidad de la totalidad del método), para posteriormente sintetizarlo al reunir esos elementos que fue aprendiendo por separado, pero estableciendo siempre una conexión entre ellos, abordando un caso hipotético.

Así pues, consideramos que el objetivo propuesto conduce efectivamente al estudiante en su habilitación para el uso del método de Trabajo Social de Casos.

4.4 OBJETIVOS POR UNIDAD TEMÁTICA

Ahora bien, el que el objetivo general de la asignatura sea alcanzado, depende en mucho de que se apoye en objetivos particulares, por unidad temática, que constituyan por sí mismos un escalafón y que al integrarse, permitan llegar al nivel taxonómico que aquel pretende: el de síntesis.

Los objetivos particulares que proponemos, son los siguientes:

UNIDAD I “Naturaleza del Trabajo Social de Casos”

Objetivo: El estudiante identificará, a través, de una revisión histórica del Trabajo Social de Casos, los elementos teóricos que sustentan nuestro quehacer profesional, a fin de explicar su naturaleza.

UNIDAD II “Teorías Contemporáneas de Trabajo Social en la Atención Individualizada”

Objetivo: El estudiante analizará las teorías contemporáneas de Trabajo Social en la Atención Individualizada, mediante la identificación de sus principios básicos, que le permitan determinar su relación en la intervención.

UNIDAD III “El Proceso Metodológico de Trabajo Social en la Atención Individualizada”

Objetivo: El estudiante analizará el proceso metodológico de Trabajo Social en la Atención Individualizada, determinando las relaciones prevalecientes entre sus fases, para definir su quehacer operativo.

UNIDAD IV “Técnicas e Instrumentos para el Trabajo Social en la Atención Individualizada”

Objetivo: El estudiante identificará las técnicas e instrumentos auxiliares en el método de Trabajo Social en la Atención Individualizada, por medio de su vinculación con las fases del proceso metodológico en las que se emplean, para facilitar su selección y uso.

UNIDAD V “Funciones del Trabajador Social en la Atención Individualizada”

Objetivo: El estudiante distinguirá las funciones propias del Trabajador Social en la Atención Individualizada, identificando las acciones factibles a desarrollar, con la finalidad de establecer sus alcances y limitaciones como profesional.

4.5 CONTENIDO TEMÁTICO DE LA ASIGNATURA

De acuerdo con los objetivos anteriores, el contenido temático que proponemos aborde la asignatura es el siguiente:

UNIDAD I “ Naturaleza del Trabajo Social de Casos”

- 1.1 Génesis del Trabajo Social de Casos
- 1.2 Aportes al Trabajo Social de Casos de Mary Richmond, Perlman, Gordon Hamilton, Evelyn Davison y Ricardo Hill.
 - 1.2.1 Influencias psicológicas, sociológicas y filosóficas de los autores

- 1.3 Definiciones de Trabajo Social de Casos
- 1.4 Principios éticos en la relación profesional

UNIDAD II “Teorías Contemporáneas de Trabajo Social en la Atención Individualizada”

- 2.1 Teoría Psicodinámica
- 2.2 Teoría de la Intervención en Crisis
- 2.3 Teoría Centrada en la Tarea
- 2.4 Teorías Conductistas
- 2.5 Teorías Cognitivas
- 2.6 Teorías de Sistemas
 - 2.6.1 Teoría de Sistemas Generales
 - 2.6.2 Teoría de Sistemas Ecológicos
- 2.7 Teorías Socio-psicológicas
 - 2.7.1 Teoría de Roles
 - 2.7.2 Teoría de la Comunicación
- 2.8 Teorías Humanistas
- 2.9 Teorías Existenciales
- 2.10 Teorías Radicales
- 2.11 Teorías de la Potenciación y de la Defensa

UNIDAD III “El Proceso Metodológico de Trabajo Social en la Atención Individualizada”

- 3.1 Investigación
 - 3.1.1 Definición y características
 - 3.1.2 Fuentes: directas e indirectas
 - 3.1.3 De la persona (usuario)
 - 3.1.4 De la naturaleza del problema
 - 3.1.5 De los recursos disponibles
 - 3.1.6 De los factores que posibilitan y/o dificultan la atención
- 3.2 Diagnóstico social
 - 3.2.1 Definición y características

- 3.2.2 Tipos de diagnósticos
- 3.2.3 Reglas para realizar un diagnóstico
- 3.3 Pronóstico social
 - 3.3.1 Definición y características
 - 3.3.2 Reglas para realizar un pronóstico social
- 3.4 Plan social
 - 3.4.1 Definición y características
 - 3.4.2 Elementos de un plan social
 - 3.4.3 Factores a considerar para su elaboración
- 3.5 Tratamiento social
 - 3.5.1 Definición y características
- 3.6 Evaluación y cierre de caso
 - 3.6.1 Definición y características

**UNIDAD IV “Técnicas e Instrumentos para el Trabajo Social en la
Atención Individualizada”**

- 4.1 Técnicas
 - 4.1.1 La entrevista
 - 4.1.2 La observación
 - 4.1.3 Retrato psico-físico
 - 4.1.4 Sociográficas
 - 4.1.5 Familiograma
 - 4.1.6 Visita domiciliaria
 - 4.1.7 Historia social
 - 4.1.8 Relato objetivo, subjetivo y espontáneo
 - 4.1.9 Interrogatorio
- 4.2 Instrumentos
 - 4.2.1 Historiales
 - 4.2.2 Informes
 - 4.2.3 Sumarios
 - 4.2.4 Planillas

- 4.2.5 Ficha Previa
- 4.2.6 Cédula socioeconómica
- 4.2.7 Diario

UNIDAD V “Funciones del Trabajador Social en la Atención Individualizada”

- 5.1 Investigación
- 5.2 Gestión
- 5.3 Promoción
- 5.4 Prevención
- 5.5 Administración
- 5.6 Supervisión

4.6 BIBLIOGRAFÍA PARA LA ASIGNATURA

La propuesta que hacemos, gira también en torno a la bibliografía sobre la que se apoyará el desarrollo del contenido temático de la asignatura. Los libros que a continuación presentamos, son los que cubren cada uno de los temas propuestos en las unidades del contenido, cabe aclarar que el listado de ellos se presenta en orden alfabético, pero en las cartas descriptivas se señala específicamente el libro que apoya cada tema.

Bibliografía Básica

1. Acevedo Ibañez, Alejandro. “El Proceso de la Entrevista”. Conceptos y modelos, Edit. Limusa, México, 1992.
2. Ander Egg, Ezequiel. “Apuntes para una Historia del Trabajo Social”, Edit. Humanitas, 2ª. Edición, Buenos Aires, Argentina, 1980.
3. Ander Egg, Ezequiel. “Introducción al Trabajo Social”, Edit. Humanitas, España, 1996.

4. Ander Egg, Ezequiel. "Reflexiones en Torno a los Métodos del Trabajo Social", Edit. El Ateneo, México, 1992.
5. Aramburu, Lourdes. "Trabajo Social". Conceptos y Herramientas Básicas, Barcelona, España.
6. Arteaga Basurto, Carlos. "Manual Básico de Supervisión", Ediciones ENTS, México, 1995.
7. Barros Nidia. "El Informe en Servicio Social", Edit. Humanitas, Buenos Aires, Argentina, 1980.
8. Barros Penas, Simonovich. "El Informe en Servicio Social", Edit. Humanitas, 2ª. Edición, Buenos Aires, Argentina, 1976.
9. Bertalanffy Ludwing, Van. "Teoría General de los Sistemas", Edit. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1976.
10. Bray, L. De. "La Asistencia Social Individualizada", Edit. Aguilar, España, 1964.
11. Camacho González, Lizbeth (Coordinadora). "Modelo de Atención Individualizada". Guía para su Construcción, Edit. ENTS-UNAM, México, 1998.
12. Castellanos, C. María. "Manual de Trabajo Social", Edit. Prensa Médica Mexicana, México, 1993.
13. Colomer, Monserrat y Doménech Rosa. "La Supervisión en el Trabajo Social", Edit. Humanitas, Buenos Aires, Argentina, 1991.

14. Davison, Evelyn. "Trabajo Social de Casos", Edit. Continental, México, 1973.
15. Díaz Perdiguero, Ana, et. al. "Un Modelo de Ficha Social". Manual de Utilización, Edit. Siglo XXI, 2ª. Edición, Madrid, España, 1986.
16. Díaz Portilla, Isabel. "Entrevista Psicodinámica". Edit. Pax, México, 1990.
17. Du Ranquet, Mathilde. "Los Modelos en Trabajo Social". Intervención con Personas y Familias, Edit. Siglo XXI, México, 1996.
18. Fernández Barrera, Josefina. "La Supervisión en el Trabajo Social", Edit. Paidós, España, 1997.
19. Flores González, María Luisa. "Antecedentes de la Ayuda en el Mundo y en México", Edit. ENTS-UNAM, México, 1988.
20. Galeana de la O. Silvia (Coordinadora). "Promoción Social", Ediciones Plaza y Valdés, México, 1999.
21. Hamilton, Gordon. "Teoría y Práctica del Trabajo Social de Casos", Edit. Prensa Médica Mexicana, México, 1992.
22. Herbert, Martín. "Psicología en el Trabajo Social", Edit. Pirámide, Madrid, 1992.
23. Hill, Ricardo. "Caso Individual". Modelos Actuales de Práctica, Edit. Humanitas, Buenos Aires, Argentina, 1994.
24. Hill, Ricardo. "Trabajo Social de Casos", Edit. Humanitas, Buenos Aires Argentina, 1994.

25. Kadushin, Alfred. "La Entrevista en el Trabajo Social", Edit. Extemporáneos, 4ª. Edición, México, 1983.
26. Kissnerman, Natalio. "Atención Individualizada y Familiar", Edit. Humanitas, Vol. VII, Buenos Aires, Argentina, 1995.
27. Lawrence, Shulman. "Técnicas Fundamentales para la Práctica Directa de Trabajo Social con Clientes". Guía para el Instructor de Prácticas, Edit. ENTS-UNAM, 2ª. Edición, México, 2001.
28. Lima Boris, Alexis. "Contribución a la Epistemología del Trabajo Social", Edit. Humanitas, Argentina, 1986.
29. Meave Partida, Edna. "La Metodología de la Supervisión y la Asesoría Profesional en el Trabajo Social", Edit. ENTS- UNAM, México.
30. Meave Partida, Edna. "Metodología para el Estudio Social de Casos", Etme Ediciones, 6ª Edición, México, 1998.
31. Moix Martínez, Manuel. "Introducción al Trabajo Social", Edit. Trivium, Madrid, 1991.
32. Muñoz, Alberto. "Técnicas Básicas de Programación", Edit. Escuela Española, Madrid, 1996.
33. Payne, Malcom. "Teorías Contemporáneas del Trabajo Social", Edit. Paidós, Barcelona, 1995.
34. Perlman, Helien H. "Trabajo Social Individualizado", Edit. Rialp, Madrid, 1980.

35. Porcenkansky, Teresa. "Lógica y Relato en Trabajo Social", Edit. Humanitas, Buenos Aires, Argentina, 1982.
36. Richmond, Mary. "El Caso Social Individual", Edit. Humanitas, Buenos Aires Argentina, 1977.
37. Robertis, Cristina, et.al. "Metodología de la Intervención en Trabajo Social", Edit. El Ateneo, 2ª. Edición, México, 1992.
38. Sánchez Rosado, Manuel (Compilador). "Manual de Trabajo Social". Edit. ENTS-UNAM, México, 1996.
39. Scarón de Quintero, Ma. Teresa, et. al. "El Diagnóstico Social", Edit. Humanitas, 2ª. Edición, Argentina, 1977.
40. Sheriff, Teresa. "Supervisión en Trabajo Social", Edit. Ecro, Buenos Aires Argentina, 1986.
41. Torres Díaz, Jorge H. "Historia del Trabajo Social", Edit. Humanitas, Argentina, 1987.
42. Tuerlinckx, Julia. "Asistencia Social Individualizada", Edit. Aguilar, Madrid, España, 1962.
43. Valcárcel, María del Pilar. "Métodos y Técnicas de Intervención", Vol. I, Edit. Barcelona Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona, 1990.
44. Valero Chávez, Aída (Compiladora). "Antología de Lecturas Básicas para Trabajo Social de Casos", Edit. Cetus núm. 5, México, 1998.

45. Valero Chávez, Aída (Compiladora). "El Trabajo Social en México, Desarrollo y Perspectivas", Edit. ENTS-UNAM, México, 1994.

Bibliografía Complementaria

1. Contreras Wilhem, Yolanda. "Manejo de Conflictos Familiares". Diferentes Técnicas Terapéuticas, Edit. Centro de Estudios sociales y Económicos de México, s/año.
2. Friedlander, Walter A. "Conceptos y Métodos de Servicio Social", Edit. Kapelusz, (última edición), Buenos Aires, Argentina.
3. Kisnerman, Natalio. "Didáctica para el Trabajo Social", Edit. Humanitas, Buenos Aires, Argentina, 1982.
4. Montaldo, Eddy A. "Psicología y Servicio Social Individual", Edit. Humanitas, Buenos Aires Argentina, 1973.
5. Salzberger, Witterberg. "La Relación Asistencial". Aportes del Psicoanálisis Kleiniano, Edit. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina, 1980.

4.7 FORMAS DE EVALUACIÓN

Al inicio del curso se efectuará una evaluación diagnóstica, aplicándose para ello una técnica didáctica (interrogatorio) mediante la cual el docente indagará los conocimientos previos que los estudiantes poseen y que resultan importantes para que adquieran los que nuestra asignatura les proporcionará.

A los resultados de esta evaluación no se les asignará una calificación, ya que su utilidad radicaré en determinar la situación real de conocimientos

del grupo en la que el docente iniciará su acción de enseñanza a fin de decidir si habrá de detenerse un momento, cuánto y cómo para reforzar los posibles puntos débiles y/o continuar con la planeación didáctica tal como se tiene.

Ahora bien, nuestra evaluación del curso será formativa, ya que se efectuará a lo largo del semestre, cada vez que se desarrolle una experiencia de aprendizaje, a fin de que nos proporcione información constante para registrar el avance de los estudiantes sobre el objetivo.

Bajo dicho entendido, la metodología de evaluación que proponemos es la siguiente:

a) Objetivo de la evaluación:

Determinar el alcance del estudiante sobre el objetivo de aprendizaje de la asignatura, a través, de su desempeño durante el desarrollo del curso, a fin de asignar una calificación que refleje dicho alcance.

b) Variables que se utilizarán en la evaluación:

- Calidad del desempeño por estudiante, es decir, la forma en que trabajó (su participación como miembro activo dentro del grupo) a lo largo del curso.
- Cantidad de aprendizaje por estudiante, esto es, el alcance que obtuvo con relación al objetivo de la asignatura.

c) Fuentes de recolección de información a evaluar:

- Controles de lectura.
- Fichas de contenido.
- Ensayos.
- Participación individual oral y escrita.
- Participación en labores de equipo.
- Exposiciones (a partir de trabajos en equipos en clase y extraclase).

- Trabajo extraclase: investigación sobre una institución donde se aplique el Método de Casos.
- Trabajo individual sobre un caso hipotético.

d) Forma de análisis de los datos:

La información obtenida habrá de analizarse con base en los siguientes elementos:

- Los controles de lectura: que su contenido abarque la totalidad de la lectura designada y/o los aspectos relevantes del tema; que muestren las ideas centrales de la lectura efectuada, en forma parafraseada; que se presenten en condiciones de limpieza, escritos en computadora, con carátula, bibliografía, notas al pie (en caso de citas textuales), y un comentario o reflexión personal acerca del tema.

A cada aspecto señalado se le asignará un puntaje cuya suma dará la calificación del control respectivo. Se obtendrá un promedio final de las calificaciones de los controles, asignando a este el porcentaje de calificación final que le corresponda.

- Las fichas de contenido: que su extensión abarque la totalidad de los temas solicitados; que presenten las características de forma propias de su tipo.
- Los de ensayos: que en su contenido se desarrollen las ideas clave, de acuerdo al tema que trate; presentados en condiciones de limpieza, escritos en computadora, con carátula y referencias bibliográficas.

De cumplir con esos requisitos se tomará en cuenta únicamente la entrega de las fichas y los ensayos (no se calificarán) y se asignará un porcentaje de calificación final.

- La participación individual, oral y escrita: que conteste a preguntas directas que se le efectúan en clase; que su contenido constituya una verdadera aportación para enriquecer el aprendizaje en grupo, ya sea a través de un comentario o una pregunta oportuna.

Cada participación se anotará en la lista de asistencia; se tomará el número máximo de participaciones efectuadas por un estudiante y a partir de ellas se establecerá el porcentaje de calificación final que corresponda, elaborando una tabla como las anteriores, empezando con 10% para dicho número máximo.

- La participación en labores de equipo: que el estudiante trabaje activamente al interior del equipo (organice, comente, sugiera, contribuya a elaborar los productos físicos solicitados), que establezca una actitud cooperativa y cordial.
- Las exposiciones a partir de trabajos en equipos en clase y extraclase (este análisis se aplicará tomando en cuenta el trabajo del equipo en general): que se domine el tema; calidad del contenido con base a determinados indicadores; calidad y uso del material didáctico de apoyo; y, manejo de grupo.

Los aspectos anteriores se considerarán juntos para calificación; cada participación se anotará en la lista de asistencia y se asignará un porcentaje de calificación final.

- El trabajo extraclase (Investigación de una institución donde se trabaje el Método de Casos): organización del equipo; contenido de

la información recogida; forma de sistematizar la información; calidad de la exposición para presentarla ante el grupo (forma de hacerlo y material didáctico); puntualidad en la entrega de resultados.

De presentar las características antes señaladas se asignará un porcentaje de la calificación final a esta actividad.

- El caso hipotético: aplicación de los conocimientos obtenidos en el curso en cada etapa del trabajo; puntualidad en la entrega de resultados parciales y finales, presentados en condiciones de orden y limpieza, escritos en computadora, con carátula.

De presentar las características antes señaladas se asignará un porcentaje de la calificación final a esta actividad.

Sugerimos que los estudiantes que obtengan un porcentaje menor a 75, presentarán examen final, ello debido a que se considerará que no tuvieron un alcance suficiente del objetivo de aprendizaje, por lo que será necesario confirmar éste mediante la aplicación de dicho examen. Ello en vista de que el objetivo como docente, será lograr una verdadera fijación e integración del aprendizaje en el estudiante de los contenidos temáticos de la asignatura, de manera que ésta contribuya en su sólida formación profesional.

4.8 PERFIL DEL DOCENTE

En nuestra propuesta curricular, es imposible pasar por alto el perfil docente que debe cubrir la persona que imparta la asignatura.

Hablar de un perfil docente significa remitirnos al conjunto de rasgos o características sobresalientes que definen al docente adecuado para ejercer

su profesión, bajo ésta línea consideramos que quien imparta la asignatura que nos ocupa, sea un licenciado en Trabajo Social, con experiencia en el área de Atención Individualizada, que además esté convencido de su vocación y gusto por la docencia, debe ser capaz de integrar tres elementos: saber la materia, saber enseñarla y saber propiciar aprendizajes significativos (aquellos que adquieren sentido o significado para el alumno), para lograr esto, tiene que contar con ciertas aptitudes como la facilidad de palabra, la capacidad de escuchar y ser empático, el manejo de grupos, la aceptación auténtica de cada uno de sus alumnos, etc.

Sabemos que la eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje es determinada por las relaciones de poder que se generen en el aula, por lo que proponemos que exista un poder experto, basado en la autoridad de los conocimientos del docente, un poder carismático, ya que el docente es capaz de inspirar, animar y estimular a los alumnos para desarrollar su trabajo y por último de un poder premiador, que se basa en la aptitud del profesor para recompensar a sus alumnos.

También es conveniente que desarrolle ciertas habilidades básicas en el aula como lo son definir los objetivos de aprendizaje del Trabajo Social en la Atención Individualizada, diseñar el plan de trabajo del curso y redactar el programa, diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes, etc.

Bajo el entendido de que, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente realiza una gran diversidad de funciones y asume diferentes roles o papeles con el fin de propiciar el aprendizaje en sus alumnos, consideramos que en este caso las funciones que habría que desarrollar son:

- ✓ Como planificador: Prepara su semestre escolar, elabora su plan de trabajo y diseña su planeación didáctica.

- ✓ Como organizador: Cuando plantea a los alumnos la metodología de trabajo, organiza equipos, distribuye tareas, programa actividades y presentaciones, etc.

- ✓ Como orientador: Cuando responde las dudas o preguntas de sus alumnos, cuando los guía y asesora en la realización de tareas y trabajos.

- ✓ Como coordinador, cuando dirige, orienta, controla y supervisa el trabajo que realizan los equipos pequeños y/o el grupo total.

- ✓ Como moderador: Cuando realiza una sesión plenaria con el grupo: debe indicar el tema, la tarea y la metodología, dar la palabra a quien la solicita, anotar en el pintarrón las ideas sobresalientes y, antes de que termine, sacar las conclusiones generales a que se llegó y clarificar los puntos pendientes por discutir.

Para concluir, el docente debe ser un líder, capaz de mantener los canales libres de comunicación, desarrollar el talento de los alumnos, confiar en los demás, estimular el desempeño, ser confiable, racional, lógico y equitativo.

CONCLUSIONES

Este capítulo es considerado como uno de los más importantes, ya que contiene una serie de ideas traducidas a propuestas, producto de nuestras experiencias como alumnas de la Escuela Nacional de Trabajo Social y del Centro de Educación continua; donde cursamos el Diplomado sobre "Trabajo Social y Práctica Docente", como docentes en la práctica laboral y tomando en cuenta nuestro marco teórico, mismo que le da a nuestras propuestas una base científica, una razón de ser.

Según nuestro punto de vista es conveniente reubicar a la asignatura dentro del área de "Metodología y Práctica de Trabajo Social" puesto que de ese modo, proporcionaría al estudiante los conocimientos que le permitan comprender, analizar y aplicar los elementos que constituyen el proceso metodológico de Trabajo Social de Casos para su intervención profesional.

Otro aspecto a considerarse es que se imparta en el sexto semestre de la carrera, porque facilitaría su comprensión, ya que el estudiante para entonces contaría con una serie de conocimientos previos para la asignatura.

Respecto a la modalidad pedagógica más adecuada para su impartición, proponemos la de "Teórico-Práctica", ya que si bien es cierto que la cuestión teórica sirve como base y guía para nuestra asignatura, poco serviría si no es llevada a la praxis.

El objetivo general de la asignatura fue nuestro punto de partida porque nos sirvió para elaborar los objetivos por unidad temática, seleccionar, organizar y evaluar los contenidos temáticos por unidad, las actividades, técnicas de enseñanza y por último, para seleccionar las formas de evaluación acordes a nuestra propuesta.

Con el objetivo general propuesto lo que deseamos es lograr modificaciones de conducta como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, lo que pretendemos es que el estudiante a partir de un análisis del Método de Casos (conocer e identificar sus elementos, explicarlos y establecer la relación que guardan entre sí), intervenga en un caso (hipotético), que lo lleva a aplicar la teoría.

En lo que se refiere a los contenidos temáticos, resulta interesante destacar que obedecen a una estructura y orden adecuados para lograr un aprendizaje eficaz. Fueron determinados, con base en el objetivo que queremos alcanzar, seleccionamos para cada unidad los contenidos con el fin de comprender la asignatura y los adecuamos al nivel, capacidad y experiencia de los alumnos.

El papel de la evaluación en nuestra propuesta es importante ya que permite el mejoramiento constante tanto del educando, como del educador, pretendemos evaluar todo lo relacionado al proceso de enseñanza-aprendizaje: los resultados de aprendizaje logrados por los alumnos (como prioridad), la acción del docente (Objetivos, contenidos, técnicas de enseñanza, recursos auxiliares, etc.).

Finalmente, nuestra propuesta incluye un perfil docente que se ajusta a las necesidades de la asignatura que nos ocupa.

CAPÍTULO V. PLANEACIÓN DIDÁCTICA DE LA ASIGNATURA TRABAJO SOCIAL EN LA ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA

En este quinto y último capítulo abordaremos el tema de la planeación didáctica de la asignatura, a través, de la planeación de cada una de las sesiones que la constituyen. Hay que recordar que lo anterior es parte constitutiva del Planeamiento de la Enseñanza, y su importancia radica en el hecho de que está en juego la formación y habilitación de las nuevas generaciones.

5.1 PLANEACIÓN DIDÁCTICA POR SESIÓN

Organizar y prever los contenidos, las estrategias, las actividades y los medios, no es otra cosa que la *planeación didáctica* la cual no es un momento en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino que ésta se efectúa de manera permanente durante todo el proceso e implica un replanteamiento del plan inicial, es decir, revisión y reajuste constante de todos y cada uno de los elementos que participan e interactúan en la planeación didáctica.

A continuación presentamos la planeación didáctica por sesión de la asignatura "Trabajo Social en la Atención Individualizada" misma que prevé el desarrollo del contenido de cada lección o clase y las actividades correspondientes en el desarrollo de cada unidad didáctica.

Asimismo nos dimos a la tarea de diseñar el formato de planeación didáctica con el cual el docente trabajará la programación de la asignatura que nos ocupa, cabe destacar que fue elaborado en función de la misma.

Veamos la planeación didáctica por sesión:

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL**

ASIGNATURA: Trabajo Social en la Atención Individualizada

PRESENTACIÓN DEL CURSO

OBJETIVO (S) DE LA SESIÓN: El estudiante conocerá el objetivo y contenido del programa de la asignatura, así como los criterios de evaluación.

PROFESOR:

FECHA:

SESIÓN: 1

DURACIÓN: 2 HORAS.

TEMA Y SUBTEMA	TÉCNICA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
Encuadre del curso	La telaraña (30 min.)	Presentación por alumno (nombre y expectativas hacia el curso), concluyendo con la presentación del docente.	<ul style="list-style-type: none"> Estambre 	<ul style="list-style-type: none"> Participación individual 	
	Expositiva (30 min.)	El docente presentará los objetivos del curso, el contenido temático, la metodología de trabajo y los criterios de evaluación y calificación.	<ul style="list-style-type: none"> Acetatos Retroproyector Pintarrón Marcadores Borrador Copias del programa de la asignatura para el alumno 		
	Determinación de las reglas del juego (10 min.)	El docente destacará la conformación de 5 a 7 equipos para la visita a una Institución (durante el desarrollo de la unidad III)	<ul style="list-style-type: none"> Papel Bond Marcadores Masking tape 	<ul style="list-style-type: none"> Participación individual 	
	Interrogatorio (30 min.)	Los estudiantes y el docente, determinarán reglas emanadas del grupo, para el desarrollo del curso, fijándolas en un folio.	<ul style="list-style-type: none"> Listado de preguntas 	<ul style="list-style-type: none"> Participación individual 	

OBSERVACIONES:

Tarea: el estudiante investigará definiciones de Trabajo Social de Casos (para comentar en clase)

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL**

ASIGNATURA: Trabajo Social en la Atención Individualizada

UNIDAD PROGRAMÁTICA: I "Naturaleza del Trabajo Social de Casos"

OBJETIVO (S) DE LA SESIÓN:

- El estudiante distinguirá los acontecimientos históricos que originaron el Trabajo Social de Casos y las formas que asumió éste a lo largo de su desarrollo histórico.
- El estudiante distinguirá diversas definiciones sobre el Trabajo Social de Casos, determinando los elementos que las integran para formular una definición grupal.

PROFESOR:

FECHA:

SESIÓN: 2

DURACIÓN: 2 HORAS.

TEMA Y SUBTEMA	TÉCNICA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
Génesis del Trabajo Social de Casos	Expositiva (50 min.)	Exposición del docente acerca del contexto histórico en que surge el Trabajo Social de Casos y las formas que asumió hasta profesionalizarse.	<ul style="list-style-type: none"> • Pintarrón • Marcadores • Borrador • Acetatos • Retroproyector 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación individual (retroalimentación) 	2,3,10,42,44,45.
	Lluvia de ideas (20 min.)	Con la participación de los estudiantes, el docente elaborará un cuadro sinóptico en el pintarrón, donde se resume el tema expuesto.	<ul style="list-style-type: none"> • Pintarrón • Marcadores • Borrador 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación individual 	
Definiciones de Trabajo Social de Casos	Lluvia de ideas (40 min.)	<p>En forma voluntaria, los estudiantes escribirán en el pintarrón una definición sobre Trabajo Social de Casos (de las investigadas como tarea).</p> <p>El docente dirigirá la descomposición de cada una de las definiciones en sus elementos importantes, resaltando las diferencias entre ellas y los aspectos en común.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pintarrón • Marcadores • borrador 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación individual 	2,3,10,11,14,28,44,45.

TEMA Y SUBTEMA	TÉCNICA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
	Lluvia de ideas (continuación)	El grupo conformará una definición grupal de Trabajo Social de Casos.			

OBSERVACIONES:

Tarea: en orden de lista, se asignará por alumno a un autor exponente del Trabajo Social de Casos (Richmond, Perlman, Hamilton, Davison, Hill) para investigar sus principales aportes y entregar en fichas de trabajo.

Docente: llevar 10 folios para siguiente sesión.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL**

ASIGNATURA: Trabajo Social en la Atención Individualizada
UNIDAD PROGRAMÁTICA: I "Naturaleza del Trabajo Social de Casos"
OBJETIVO (S) DE LA SESIÓN:

- El estudiante analizará los modelos de atención individualizada en la obra de Ricardo Hill
- El estudiante analizará las influencia de la psicología, la sociología y la filosofía en las obras de los principales exponentes del Trabajo Social de Casos.

PROFESOR:
FECHA:
SESIÓN: 4
DURACIÓN: 2 HORAS.

TEMA Y SUBTEMA	TÉCNICA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
Aportes de los modelos para la Atención Individualizada de Ricardo Hill	Expositiva (20 min.)	El equipo que en la sesión anterior trabajó sobre la obra de Ricardo Hill, expondrá sus resultados.	<ul style="list-style-type: none"> • Folios de papel bond • Marcadores • Masking tape 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación individual • Entrega de fichas de trabajo 	23,24,44.
Influencias Psicológicas, sociológicas y filosóficas en los principales exponentes del Trabajo Social de Casos.	Discusión dirigida (50 min.)	<p>Se colocarán, sobre una pared, los folios de los cinco autores revisados.</p> <p>El docente dirigirá una discusión sobre las influencias que los estudiantes detecten en cada autor.</p> <p>El docente escribirá lo significativo de cada participación en el pintarrón.</p> <p>El docente vinculará los temas vistos, enfatizando los aportes de cada autor al Trabajo Social de Casos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Folios de papel bond con el contenido de las exposiciones • Masking tape • Pintarrón, • Marcadores • Borrador 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición por equipos • Participación individual 	31,38,44.

OBSERVACIONES:

Tarea: el estudiante investigará los principios éticos para la Atención Individualizada y realizará un ensayo sobre la importancia de los mismos.
Docente: tramitar el servicio de video en el aula, para las dos sesiones siguientes.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL**

ASIGNATURA: Trabajo Social en la Atención Individualizada
UNIDAD PROGRAMÁTICA: I "Naturaleza del Trabajo Social de Casos"
OBJETIVO (S) DE LA SESIÓN:

PROFESOR:
FECHA:
SESIÓN: 6 (primera parte)
DURACIÓN: 2 HORAS.

- El estudiante determinará la importancia de los principios éticos en la práctica profesional del Trabajo Social en la Atención Individualizada.

TEMA Y SUBTEMA	TÉCNICA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
Principios éticos en la relación profesional del Trabajo Social en la Atención Individualizada: <ul style="list-style-type: none"> • Autodeterminación • Aceptación • Confidencialidad • No juzgar • Individualización 	Discusión en grupo (20 min.)	De forma voluntaria, los estudiantes expondrán sus reflexiones sobre la primera parte de la película.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión escrita de la película 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación individual 	12,14,26,29,30,44.
	Proyección de la película: Rompiendo el silencio (30 min.)	El estudiante observará la parte restante de la película	<ul style="list-style-type: none"> • Videocasetera • Videocasete • Televisión 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de la película 	
	Discusión en grupo (15 minutos)	Los estudiantes participarán, voluntariamente con sus comentarios acerca de la película en relación al tema de la sesión.		<ul style="list-style-type: none"> • Participación individual 	

OBSERVACIONES:

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL**

ASIGNATURA: Trabajo Social en la Atención Individualizada

UNIDAD PROGRAMÁTICA: II. "Teorías Contemporáneas de Trabajo Social en la Atención Individualizada"

OBJETIVO (S) DE LA SESIÓN:

- El estudiante distinguirá las ideas fundamentales de la Teoría Conductista y de la Teoría Cognitiva.
- El estudiante explicará como se aplican en la práctica del Trabajo Social en la Atención Individualizada.

PROFESOR:

FECHA:

SESIÓN: 8

DURACIÓN: 2 Horas

TEMA Y SUBTEMA	TÉCNICA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
<p>Teorías Contemporáneas del Trabajo Social en la Atención Individualizada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teorías Conductistas • Teorías Cognitivas 	<p>Debate (1:40 min.)</p>	<p>El docente dividirá al grupo en dos equipos, conforme a la lista de asistencia en números pares y nones, asignando a cada equipo una Teoría.</p> <p>Cada equipo organizó la exposición de su teoría y nombrará a un representante.</p> <p>El representante de cada equipo debatirá con su contrincante.</p> <p>Terminado el debate, el docente resaltaré los aspectos debatidos de mayor importancia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Controles de lectura • Pintarrón • Marcadores • Borrador 	<ul style="list-style-type: none"> • Control de lectura individual • Participación en equipos 	<p>33,22,38.</p>

OBSERVACIONES:

Tarea: investigar sobre la Teoría de Sistemas, surgimiento, conceptos, categorías básicas, clasificación y aplicación en la práctica de Trabajo Social Individualizado, para entregar en fichas de trabajo.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL**

ASIGNATURA: Trabajo Social en la Atención Individualizada

UNIDAD PROGRAMÁTICA: II. "Teorías Contemporáneas de Trabajo Social en la Atención Individualizada"

OBJETIVO (S) DE LA SESIÓN:

- El estudiante distinguirá las ideas fundamentales de la Teoría de los Sistemas.
- El estudiante explicará la aplicación de la Teoría de los Sistemas en la Atención Individualizada.

PROFESOR:

FECHA:

SESIÓN: 9

DURACIÓN: 2 Horas

TEMA Y SUBTEMA	TÉCNICA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
<p>Teorías Contemporáneas de Trabajo Social en la Atención Individualizada.</p> <p>Teoría de los Sistemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de los Sistemas Generales. • Teoría de los Sistemas Ecológicos 	<p>Simposio (1:40 min.)</p>	<p>El docente recolectará y clasificará por tema las fichas de la tarea individual.</p> <p>También enumerará a los estudiantes del uno al cuatro para conformar cuatro equipos, entregará a cada equipo las fichas de un tema específico.</p> <p>Los equipos analizarán el contenido de sus fichas, elaborando una síntesis por escrito.</p> <p>Cada equipo asignará a un representante, mismo que expondrá su síntesis.</p> <p>Al final de las exposiciones, el docente hará un breve resumen de las ideas principales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de trabajo • Cuaderno • Plumas • Pintarrón • Marcadores • Borrador 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de Trabajo Individuales • Síntesis por equipo (escrita) • Participación por equipos 	<p>9,20,33.</p>

OBSERVACIONES: control de lecturas sobre Teorías Socio-psicológicas (Teoría de Roles y de Comunicación).

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL**

ASIGNATURA: Trabajo Social en la Atención Individualizada

UNIDAD PROGRAMÁTICA: II. "Teorías Contemporáneas de Trabajo Social en la Atención Individualizada"

OBJETIVO (S) DE LA SESIÓN:

- El estudiante distinguirá las ideas fundamentales de las Teorías Socio-Psicológicas de Trabajo Social en la Atención Individualizada (de Roles y de Comunicación).
- El estudiante explicará su aplicación en el Trabajo Social Individualizado.

PROFESOR:

FECHA:

SESIÓN: 10

DURACIÓN: 2 Horas

TEMA Y SUBTEMA	TÉCNICA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
<p>Teorías Socio-psicológicas de Trabajo Social en la Atención Individualizada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de Roles • Teoría de Comunicación 	<p>interrogatorio de respuesta dirigida (40 min.)</p> <p>Role – Playing (1:10 min.)</p>	<p>El docente formulará preguntas al azar, de acuerdo a la lista de asistencia, relacionadas al tema leído y plasmará las ideas principales en el pintarrón.</p> <p>El docente elegirá al azar, por número de lista a un estudiante que efectuará una síntesis del interrogatorio.</p> <p>El docente dividirá al grupo en dos equipos por números pares y nones, basándose en la lista de asistencia.</p> <p>A cada equipo se le asignará una situación/caso y una Teoría (ya previstas).</p> <p>Los estudiantes organizarán una representación.</p> <p>Después se procederá a la discusión general de los casos, dirigida por el docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Controles de lectura • Guía de interrogatorio • Pintarrón • Marcadores • Borrador <ul style="list-style-type: none"> • Recursos del aula • Borrador • Lista de asistencia • Casos hipotéticos • Pintarrón 	<ul style="list-style-type: none"> • Controles de lectura • Participación individual <ul style="list-style-type: none"> • Participación individual • Participación por equipos 	17,23,33,38.

OBSERVACIONES:

Tarea: control de lecturas sobre teorías Contemporáneas de Trabajo Social: Humanistas, Existencialistas, Radicales, de la Potenciación y de la Defensa (Malcom Payne) e investigar sobre mapas conceptuales para entregar en fichas de trabajo.

Docente: llevará 8 folios para la siguiente clase y marcadores para folio.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL**

ASIGNATURA: Trabajo Social en la Atención Individualizada

UNIDAD PROGRAMÁTICA: III El Proceso Metodológico de Trabajo Social en la Atención Individualizada

OBJETIVO (S) DE LA SESIÓN:

- El estudiante identificará las características y fuentes de la investigación en el proceso metodológico del Trabajo Social en la Atención individualizada, así como los aspectos que se investigan.
- El estudiante identificará las características y tipos de diagnóstico social del proceso metodológico de Trabajo Social en la Atención Individualizada.
- El estudiante determinará la conexión entre ambas etapas.

PROFESOR:

FECHA:

SESIÓN: 13

DURACIÓN: 2 HORAS.

TEMA Y SUBTEMA	TÉCNICA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
<p>Proceso metodológico de Trabajo Social en la Atención Individualizada</p> <p>Investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definición y características • Fuentes: directas e indirectas • De la persona (usuario) 	<p>Expositiva (50 min.)</p>	<p>El docente explicará, a través, de un cuadro los elementos respectivos a la fase de investigación y diagnóstico social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Retroproyector • Acetatos 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación individual (retroatimentación) 	<p>11,30,34,39,45.</p>
<p>Diagnóstico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definición y características. • Tipos • Reglas para su realización. 	<p>Interrogatorio de respuesta espontánea (40 min.)</p>	<p>El docente emitirá preguntas al grupo con relación a la conexión que existe entre cada una de las etapas vistas.</p> <p>Resaltará en el pintarrón lo significativo de cada intervención.</p> <p>El docente recapitulará en el tema y precisará sobre dicha conexión.</p>	<p>de</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guía interrogatorio • Pintarrón • Marcadores • Borrador 	<ul style="list-style-type: none"> • Reporte de gestión institucional • Consulta de material bibliográfico • Participación en equipos • Guía de entrevista 	<p>11,21,30,34,39,45.</p>

TEMA Y SUBTEMA	TÉCNICA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
	Interrogatorio de respuesta espontánea (continuación)	<p>El docente dividirá al grupo en los equipos conformados previamente por los estudiantes</p> <p>El docente revisará los avances sobre la programación de la gestión institucional</p> <p>Cada equipo discutirá sobre las características generales de las fases del proceso metodológico.</p> <p>Cada equipo elaborará la guía de entrevista para la institución a visitar, bajo la dirección del docente.</p>			

OBSERVACIONES:

Teniendo la guía de entrevista elaborada, cada equipo asistirá a la institución correspondiente de acuerdo a la fecha que le haya sido asignada.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL**

ASIGNATURA: Trabajo Social en la Atención Individualizada

UNIDAD PROGRAMÁTICA: III El Proceso Metodológico de Trabajo Social en la Atención Individualizada

OBJETIVO (S) DE LA SESIÓN:

- El estudiante identificará las características de un plan social, sus elementos y los factores a considerar para su elaboración.
- El estudiante determinará la conexión que existe entre ambas etapas, así como con la de investigación y diagnóstico.

PROFESOR:

FECHA:

SESIÓN: 14

DURACIÓN: 2 HORAS.

TEMA Y SUBTEMA	TÉCNICA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
Proceso metodológico de Trabajo Social en la Atención Individualizada Pronóstico social <ul style="list-style-type: none"> • Definición y características • Reglas para realizar un pronóstico social 	Expositiva (50 min.)	El docente presentará en un cuadro los elementos relevantes de las etapas en cuestión.	<ul style="list-style-type: none"> • Retroproyector • Acetatos 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación individual (retroalimentación) 	11,26,31.
Plan social <ul style="list-style-type: none"> • Definición y características • Elementos de un plan social • Factores a considerar para su elaboración 	Interrogatorio de respuesta espontánea (40 min.)	El docente emitirá preguntas al grupo con relación a la conexión que existe entre éstas fases resaltando en el pintarrón lo significativo de cada intervención. El docente recapitulará en el tema y precisará sobre dicha conexión.	de <ul style="list-style-type: none"> • Guía interrogatorio • Pintarrón • Marcadores • Borrador 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación Individual 	4,5,12,26.

OBSERVACIONES:

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL**

ASIGNATURA: Trabajo Social en la Atención Individualizada

UNIDAD PROGRAMÁTICA: III El Proceso Metodológico de Trabajo Social en la Atención Individualizada

OBJETIVO (S) DE LA SESIÓN:

- El estudiante identificará los elementos más importantes que conllevan al tratamiento social y a la evaluación y cierre del caso.
- El estudiante determinará la relación que guardan estas etapas con el proceso metodológico

PROFESOR:

FECHA:

SESIÓN: 15

DURACIÓN: 2 HORAS.

TEMA Y SUBTEMA	TÉCNICA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
Proceso metodológico de Trabajo Social en la Atención Individualizada Tratamiento social • Definición y características Evaluación y cierre de caso • Definición y características	Expositiva (50 min.) Interrogatorio de respuesta espontánea (40 min.)	El docente presentará en un cuadro los elementos relevantes de las etapas en cuestión El docente emitirá preguntas al grupo con relación a la conexión que existe entre las etapas vistas, resaltando en el pintarrón lo significativo de cada intervención. El docente recapitulará sobre el tema y dicha conexión.	• Retroproyector • Acetatos • Guía de interrogatorio • Pintarrón • Marcadores • Borrador	• Participación individual • Participación Individual	11,12,26,29,30,34,44

OBSERVACIONES:

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL**

ASIGNATURA: Trabajo Social en la Atención Individualizada

UNIDAD PROGRAMÁTICA: III El Proceso Metodológico de Trabajo Social en la Atención Individualizada

OBJETIVO DE LA SESIÓN:

- El estudiante, en equipo, expondrá su experiencia institucional con relación al proceso metodológico de la Atención Individualizada que se sigue en cada instancia visitada.

PROFESOR: c

FECHA:

SESIÓN: 16

DURACIÓN: 2 HORAS.

TEMA Y SUBTEMA	TÉCNICA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
Proceso metodológico de Trabajo Social en la Atención Individualizada de diversas instituciones	Expositiva (1:50 min.)	Los alumnos expondrán libremente (en un periodo máximo de 10 min.) un resumen de su experiencia institucional. Terminadas las exposiciones el docente resaltaré los aspectos más importantes del proceso seguido en cada instancia	<ul style="list-style-type: none"> • El utilizado por el equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición por equipos 	11,12,26,29,30,34,44.
Tratamiento social • Definición y características Evaluación y cierre de caso • Definición y características	Interrogatorio de respuesta espontánea (40 min.)	El docente emitirá preguntas al grupo con relación a la conexión que existe entre las fases vistas, resaltando en el pintarrón lo significativo de cada intervención. El docente recapitulará sobre el tema y dicha conexión.	<ul style="list-style-type: none"> • Pintarrón • Marcadores • Borrador 		

OBSERVACIONES: las exposiciones serán contrarreloj, marcando el docente con una tarjeta amarilla un aviso al equipo dos minutos antes de que concluya su tiempo, y con roja el término del tiempo.

Tarea: control de lectura sobre técnicas e instrumentos del Trabajo Social para la Atención Individualizada.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL**

ASIGNATURA: Trabajo Social en la Atención Individualizada

UNIDAD PROGRAMÁTICA: IV "Técnicas e Instrumentos del Trabajo Social en la Atención Individualizada"

OBJETIVO (S) DE LA SESIÓN:

- El estudiante identificará las características de las técnicas e instrumentos que se utilizan en Trabajo Social durante la Atención Individualizada.
- El estudiante vinculará las técnicas e instrumentos con la fase del proceso metodológico en que se emplean.

PROFESOR:

FECHA:

SESIÓN: 17

DURACIÓN: 2 HORAS.

TEMA Y SUBTEMA	TÉCNICA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
<p>Técnicas e Instrumentos utilizados en el Proceso Metodológico del Trabajo Social en la Atención Individualizada.</p> <p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Observación • Retrato psico-físico • Sociográficas • Familiograma • Visita domiciliaria • Historia Social • Relato objetivo, subjetivo y espontáneo • Interrogatorio <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historiales • Informes • Sumarios • Planillas • Ficha previa • Cédula socioeconómica • Diario 	<p>Memorama (1:40 min.)</p>	<p>El docente colocará en una pared (A) las tarjetas con los nombres de las técnicas e instrumentos utilizados en el Proceso Metodológico de Atención Individualizada, mismas que tendrán asignado un color en el anverso y un número en el reverso.</p> <p>En otra pared (B), colocará tarjetas con información referente a cada técnica e instrumento (mismas que coincidirán con el color del tema al que se refieran)</p> <p>El docente dividirá el pintarrón en seis columnas, encabezadas por el nombre de cada fase del proceso metodológico.</p> <p>El docente dividirá al grupo en dos equipos (en hileras de lado izquierdo y derecho)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas del memorama • Masking tape • Pintarrón • Marcadores • Borrador 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación individual • Participación por equipos • Controles de lectura individuales 	<p>1,8,25,26,27,29</p> <p>30,36,43,44.</p>

TEMA Y SUBTEMA	TÉCNICA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
	Memorama (continuación)	<p>Cada equipo, por turnos, destapará una tarjeta de la pared "A" y otra de la pared "B". Si coinciden en color, las leerá y el docente enriquecerá el tema de que traten. Si no corresponden se voltearán (esta actividad se efectuará durante una hora).</p> <p>Posterior a la participación del docente, éste cuestionará al equipo sobre la fase a la cual corresponde la técnica o instrumento.</p> <p>Si el equipo acierta, el docente escribirá el nombre de la técnica o instrumento en la (s) columna (s) respectivas del pintarrón.</p> <p>Una vez terminado el tiempo asignado para el memorama, el docente descubrirá las tarjetas restantes, enriqueciendo los temas que traten.</p> <p>El docente efectuará una recapitulación final del tema.</p>			

OBSERVACIONES: el docente recogerá la reseña del problema del trabajo final, solicitada para esta fecha.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL**

ASIGNATURA: Trabajo Social en la Atención Individualizada

UNIDAD PROGRAMÁTICA: IV "Técnicas e Instrumentos del Trabajo Social en la Atención Individualizada"

OBJETIVO (S) DE LA SESIÓN:

- El estudiante aplicará las técnicas e instrumentos utilizados en el proceso metodológico del Trabajo Social en la Atención Individualizada, mediante una escenificación por equipos.

PROFESOR: ○

FECHA:

SESIÓN: 18

DURACIÓN: 2 HORAS.

TEMA Y SUBTEMA	TÉCNICA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
<p>Técnicas e Instrumentos utilizados en el Proceso Metodológico del Trabajo Social en la Atención Individualizada.</p> <p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Observación • Retrato psico-físico • Sociográficas • Familiograma • Visita domiciliaria • Historia Social • Relato objetivo, subjetivo y espontáneo • Interrogatorio <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historiales • Informes • Sumarios • Planillas • Ficha previa • Cédula socioeconómica • Diario 	<p>Escenificación (1 40 min)</p>	<p>El grupo se dividirá libremente, en equipos de 4 a 5 personas</p> <p>A cada equipo, el docente le asignará una técnica al azar.</p> <p>Los equipos prepararán una escenificación de una situación donde apliquen la técnica indicada y utilicen un instrumento, si así lo requiere.</p> <p>Los equipos escenificarán frente al grupo su situación.</p> <p>Terminada la escenificación, el grupo, con la dirección del docente, reflexionará sobre la pertinencia del uso de una técnica e instrumento u otros en determinadas situaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los propios del aula (sillas, mesas, pintarrón) • Pintarrón • Marcadores • Borrador 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación individual • Participación por equipos 	<p>7,12,15,21,29,30,35.</p>

OBSERVACIONES: El docente regresará las reseñas revisadas del trabajo final.

TEMA Y SUBTEMA	TÉCNICA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
	Lluvia de ideas (20 min)	<p>El docente cuestionará a los estudiantes, con base en lo antes visto, sobre las potencialidades que vislumbran del Trabajador Social en instituciones donde se efectúa intervención Individualizada</p> <p>Después de las participaciones, el docente efectuará un resumen final.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pintarrón • Marcadores • Borrador 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación individual 	

OBSERVACIONES: la próxima sesión, el estudiante entregará por escrito un informe, donde determine el contexto institucional o área de intervención dentro de la que enmarcará su caso hipotético, así como la naturaleza y características del problema que abordará en su caso.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL**

ASIGNATURA: Trabajo Social en la Atención Individualizada

SESIÓN DE TRABAJO Y ASESORÍA SOBRE EL PRODUCTO FINAL DE LA ASIGNATURA

OBJETIVO (S) DE LA SESIÓN:

- El estudiante seleccionará la teoría dentro de la cual fundamentará la intervención en su caso hipotético
- El estudiante aplicará la fase de Investigación del Proceso Metodológico de Intervención Individualizada a su problema hipotético

PROFESOR:

FECHA:

SESIÓN: 20

DURACIÓN: 2 HORAS.

TEMA Y SUBTEMA	TÉCNICA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
<p>Selección de la teoría en que se sustenta la intervención</p> <p>La investigación del Caso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de fuentes a consultar • Tipo de técnicas e instrumentos que se emplearán • La investigación de la persona; la naturaleza específica del problema a atender; de los recursos disponibles; de los factores que posibilitan/dificultan la atención. 	Asesoría	<p>El docente explicará los puntos que debe considerar el estudiante para sustentar su intervención en alguna de las teorías revisadas en la unidad temática II.</p> <p>Cada alumno seleccionará una teoría, de acuerdo a la naturaleza del problema que abordará, justificando por escrito la forma en que ésta tiene aplicación en su intervención.</p> <p>Cada estudiante establecerá, de forma escrita, las fuentes y técnicas con las que recogerá la información que dará cuerpo a su investigación y elaborará los instrumentos pertinentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pintarrón • Marcadores • Borrador • Reseña individual del caso de cada estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> • Avances sobre el trabajo solicitado 	<p>1,7,11,12,17,22,23</p> <p>25,27,30,32,34,32</p> <p>33,38,44.</p>

OBSERVACIONES:

Docente: recogerá los avances solicitados para esta sesión, referentes al contexto institucional, naturaleza y caracterización del problema.

Tarea: el alumno entregará la próxima sesión, por escrito, los avances sobre la sustentación teórica de su intervención, la descripción de las fuentes de información y los instrumentos que utilizó, así como la información que integra la fase de investigación específica de su caso.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL**

ASIGNATURA: Trabajo Social en la Atención Individualizada
SESIÓN DE TRABAJO Y ASESORÍA SOBRE EL PRODUCTO FINAL DE LA ASIGNATURA
OBJETIVO (S) DE LA SESIÓN:

PROFESOR:
FECHA:
SESIÓN: 21
DURACIÓN: 2 HORAS.

- El estudiante elaborará el diagnóstico correspondiente al caso hipotético sobre el que trabaja.
- El estudiante efectuará el pronóstico social sobre su caso

TEMA Y SUBTEMA	TÉCNICA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
<p>El Diagnóstico Social del Caso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección del tipo de diagnóstico que se elaborará • Determinación de los componentes del diagnóstico <p>El Pronóstico Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reglas para elaborarlo 	Asesoría	<p>El docente explicará los puntos que debe considerar el estudiante para elaborar el diagnóstico y pronóstico sobre su caso específico.</p> <p>Cada alumno integrará el diagnóstico de su caso retomando las reglas para su elaboración.</p> <p>Cada estudiante establecerá, de forma escrita, establecerá el pronóstico de su caso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pintarrón • Marcadores • Borrador • Reseña individual del caso de cada estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> • Avances sobre el trabajo solicitado 	<p>4,11,12,15,26,30 31,38,39,43,44.</p>

OBSERVACIONES:

Docente: regresar los reportes con las correcciones pertinentes, sobre los avances recogidos en la sesión anterior y recoger los nuevos avances solicitados para este día.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL**

ASIGNATURA: Trabajo Social en la Atención Individualizada
SESIÓN DE TRABAJO Y ASESORÍA SOBRE EL PRODUCTO FINAL DE LA ASIGNATURA
OBJETIVO (S) DE LA SESIÓN:

PROFESOR:
FECHA:
SESIÓN: 22
DURACIÓN: 2 HORAS.

- El estudiante elaborará el Plan Social para atender el caso hipotético sobre el que trabaja

TEMA Y SUBTEMA	TÉCNICA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
Establecimiento del Plan Social en la Intervención Individualizada	Aseoría	<p>El docente explicará los puntos que debe considerar el estudiante para establecer un Plan Social sobre el caso que interviene.</p> <p>Cada alumno elaborará el Plan Social con el que interviendrá sobre su Caso hipotético.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pintarrón • Marcadores • Borrador • Reseña individual del caso de cada estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> • Avances sobre el trabajo solicitado 	4,11,26,12,31,44.

OBSERVACIONES:

El docente entregará las correcciones pertinentes de los trabajos recogidos la sesión anterior y solicitará para la siguiente el trabajo final, donde se integre cada avance parcial, bajo los lineamientos establecidos en los criterios de evaluación del curso.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL**

ASIGNATURA: Trabajo Social en la Atención Individualizada
SESIÓN DE ENTREGA DE TRABAJOS
OBJETIVO (S) DE LA SESIÓN:

- El estudiante entregará el producto final solicitado

PROFESOR:
FECHA:
SESIÓN: 23
DURACIÓN: 2 HORAS.

TEMA Y SUBTEMA	TÉCNICA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
Integración de elementos teóricos del caso hipotético.	Informe	El docente recogerá los trabajos finales.		<ul style="list-style-type: none"> • Puntualidad en la entrega del trabajo 	

OBSERVACIONES:

El docente indicará que la próxima sesión entregará los resultados de la evaluación, para la cual los estudiantes deberán traer los trabajos que fueron elaborando durante el desarrollo del curso a fin de, en caso necesario, hacer las aclaraciones y correcciones pertinentes.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL**

ASIGNATURA: Trabajo Social en la Atención Individualizada

SESIÓN DE ENTREGA DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA

OBJETIVO (S) DE LA SESIÓN:

- El estudiante recibirá la retroalimentación relacionada con la evaluación final de su aprendizaje y la calificación final en la asignatura.

PROFESOR:

FECHA:

SESIÓN: 24

DURACIÓN: 2 HORAS.

TEMA Y SUBTEMA	TÉCNICA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
Resultados de la Evaluación Final de la Asignatura	_____	<p>El docente, de acuerdo a la lista de asistencia, explicará a cada estudiante el resultado de su evaluación y la calificación que corresponda a dicho resultado.</p> <p>Considerando los criterios de evaluación y calificación establecidos al inicio del semestre, los estudiantes podrán solicitar la verificación de su calificación (previa presentación de los trabajos parciales que entregó durante el curso).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de asistencia. • Registro de calificaciones • Trabajos realizados durante el semestre (llevados por cada estudiante) 		

OBSERVACIONES:

CONCLUSIONES GENERALES

Un factor determinante para lograr una acción educativa de calidad, es la formación de los profesionistas que habrán de encabezar la enseñanza, los cuales han de justificar su actuación en un bagaje teórico que les permita discernir cuál es el mejor camino y cuáles los mejores instrumentos para efectuar su tarea docente.

Por tanto, se vuelve crucial la comprensión de lo que implica el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje, el establecimiento de una tarea educativa que le dicte los preceptos para planear sus cursos, el planteamiento de los objetivos de aprendizaje, el planeamiento de la enseñanza, la determinación del método y las técnicas a emplear, así como la evaluación de dicho proceso.

A través del desarrollo de este trabajo, dimos cuenta de que la labor de un docente no debe remitirse exclusivamente a tener los conocimientos que ha de enseñar y a "saberlos enseñar", por lo que planteamos la utilidad de efectuar un análisis del contexto en el que enmarcará esa enseñanza.

Consideramos que dicho análisis, implica una reflexión acerca de cuál es el marco de referencia fundamental que permea al Plan de Estudios de la Lic. en Trabajo Social 1996, así como la orientación en que se desarrolla, a fin de intentar establecer qué perfil de Trabajador Social se forma en el actual contexto para que, en correspondencia con ello, el docente planee el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la asignatura que impartirá.

Por nuestra parte, al efectuar ese análisis, advertimos que el Plan de Estudios 1996 tiene un enfoque sistémico, en tanto que se habla de formar profesionistas con una perspectiva transdisciplinar (principio característico de este enfoque), que se distingue por integrar los múltiples aspectos que

interactúan en la realidad a la que necesariamente debe ser entendida como una totalidad.

Así, siguiendo el mismo enfoque para analizar la asignatura que nos ocupó, constatamos que al retornar a la enseñanza del método de Trabajo Social de Casos, conocido hoy en día como Trabajo Social en la Atención Individualizada, se contribuyó a devolverle parte de su especificidad a la carrera.

Sin embargo, vislumbramos que dicha enseñanza, tal como se plantea actualmente, dota escasamente al estudiante de una sólida preparación para la aplicación del método.

De ahí la propuesta de reestructurar la asignatura, en sus diferentes componentes (ubicación en el mapa curricular de la carrera, objetivos, contenido temático, método de enseñanza, etc.) de manera que proporcione los conocimientos que lleven al estudiante a comprender, analizar y aplicar los elementos que constituyen el proceso metodológico de Trabajo Social en la Atención Individualizada, para su intervención profesional, por lo que consideramos idóneo que se imparta una vez que el estudiante posea los conocimientos previos que le faciliten su comprensión.

Naturalmente, nuestra propuesta puede ser compartida o no por el lector, lo importante es que con ella ofrecemos una posible opción (y una visión) a considerar en la evaluación del plan de estudios en vigencia, en lo concerniente a la asignatura que analizamos.

A N E X O S

- I. **MAPA CURRICULAR DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL, PLAN 1996.**
- II. **TÉCNICAS DIDÁCTICAS**

1er SEM.	2o SEM.	3er SEM.	4o SEM.	5o SEM.	6o SEM.	7o SEM.	8o SEM.	9o SEM.	10o SEM.	11o SEM.	12o SEM.
DESARROLLO HISTÓRICO DEL TRABAJO SOCIAL Teórica	TEORÍA DE TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO Seminario	TEORÍA DE GRUPOS Y TRABAJO SOCIAL Seminario	TRABAJO SOCIAL EN LA ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA Seminario	PROCURACIÓN Y ADMON. DE JUSTICIA Seminario	SITUACIÓN JURÍDICA DE LA FAMILIA Seminario						
TEORÍA SOCIAL I Teórica	TEORÍA SOCIAL II Teórica	TEORÍA SOCIAL III Teórica	PROBLEMÁTICA URBANA Seminario	DESARROLLO REGIONAL Teórica	SALUD Y VIDA COTIDIANA Seminario						
TEORÍA ECONÓMICA I Teórica	TEORÍA ECONÓMICA II Teórica	PROBLEMÁTICA RURAL Seminario	PLANEACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL Teórica	SALUD PÚBLICA Seminario	DESARROLLO URBANO Seminario						
SITUACIÓN INTERNACIONAL CONTEMPORÁNEA Seminario	SITUACIÓN NACIONAL CONTEMPORÁNEA Seminario	BIENESTAR SOCIAL Seminario	DERECHOS HUMANOS Seminario	IDENTIDAD CULTURAL Seminario	SALUD MENTAL Teórica						
ANÁLISIS DEL ESTADO MEXICANO Seminario	POLÍTICA SOCIAL Teórica	PSICOLOGÍA SOCIAL Teórica	PSICOLOGÍA DE DESARROLLO HUMANO Teórica								
NECESIDADES Y PROBLEMAS SOCIALES Seminario	POBLACIÓN Y MEDIO AMBIENTE Teórica	ESTADÍSTICA APLICADA A LA INVESTIGACIÓN SOCIAL I Taller	ESTADÍSTICA APLICADA A LA INVESTIGACIÓN SOCIAL II Taller								
LÓGICA Y EPISTEMOLOGÍA Teórica	INVESTIGACIÓN SOCIAL I Teórica	INVESTIGACIÓN SOCIAL II Taller									

C O M U N I T A R I A
 P R Á C T I C A
 P E R G I O N A L
 P R Á C T I C A
 E S P E C I A L I Z A C I O N

ÁREA HISTÓRICO SOCIAL

ÁREA POLÍTICA SOCIAL Y NECESIDADES SOCIALES

ÁREA SUJETO HABITAT

ÁREA DEPENDENCIA SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL

SERIACIÓN

* Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social 1996, ENTS-UNAM, México, 1996.

TÉCNICAS DIDÁCTICAS

En el presente apartado se describen las técnicas didácticas propuestas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada sesión, en las cartas descriptivas.

Es importante señalar que hemos adecuado el desarrollo de las técnicas a las necesidades específicas del tema para el que son consideradas y/o de las características del grupo. Sin embargo, aclaremos que las modificaciones no representan de ninguna manera un cambio arbitrario, sino que se sustentan en lo que al respecto señalan los autores de los libros de los cuales fueron retomadas, donde se indica que aquellas pueden, e incluso, han de ser innovadas cuando así se requiera, de forma tal que sirvan de la mejor manera a su objetivo.

Por último, las técnicas se presentan de acuerdo al orden en que se utilizan dentro de las sesiones.

REGLAS DEL JUEGO

La técnica consiste en fijar un listado de reglas que conducirán el comportamiento del grupo y del docente durante las sesiones. Determinar las "reglas del juego" es una técnica de rompimiento de tensión, y su utilidad radica en la facilitación de la comunicación entre los estudiantes y el docente para determinar la creación de un ambiente propicio, donde se genere el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta técnica no requiere de una preparación previa y su desarrollo estriba en solicitar a los estudiantes expresen algunas ideas sobre las normas que deberán seguirse durante las sesiones, mismas que se someten a consenso y una vez llegando a un acuerdo, se escriben en un folio que

deberá permanecer a la vista de todos los estudiantes hasta que concluya el curso.

TÉCNICA EXPOSITIVA

La técnica expositiva consiste en la presentación oral de un tema, lógicamente estructurado, que se hace indispensable en cualquier nivel de enseñanza, principalmente en los más elevados.

La exposición puede asumir dos posiciones didácticas:

- a) La exposición dogmática, en la que el mensaje transmitido no puede ser contestado, debiendo aceptarse sin discusiones.
- b) La exposición abierta, en la que el mensaje presentado por el docente es un simple pretexto para dar pie a la participación de la clase, pudiendo haber, por lo tanto, contestación, investigación y discusión, siempre que sea oportuno y necesario.

Es esta última posición la que sugerimos tome forma a lo largo de las sesiones donde se propone la exposición como técnica didáctica, así pues cuando indicamos que el docente será el encargado de presentar la clase, pretendemos que la retroalimentación con las participaciones (preguntas y comentarios) de los estudiantes para lo cual en cada sesión previa a una exposición del docente se pide a los alumnos investiguen y formulen controles de lectura sobre el tema a tratar de manera que se involucren activamente en la clase y no se mantengan como simples receptores.

Su utilidad radica en que posibilita la transmisión de información y conocimientos lógicamente estructurados que poseen continuidad, con un uso mínimo de tiempo; transmite experiencias y observaciones personales; economiza tiempo y esfuerzos cuando hay urgencia de generar un conocimiento; y, permite la síntesis de temas extensos y difíciles, que, de otra manera, sería problemático y/o extenso en tiempo para abordar.

Aunque el principal recurso de la técnica expositiva es el lenguaje oral, requiere del uso de instrumentos didácticos a manera de apoyos visuales, auditivos o del tipo que convenga según el tema, de manera que permitan que el mensaje tenga más impacto en quien lo recibe, por lo cual, la preparación de dicha técnica implica conocer perfectamente lo referente al asunto a tratar, planificar lógicamente la secuencia de los tópicos que constituirán la exposición y diseñar materiales que sensibilicen los sentidos y ayuden al oyente a trabajar los datos del mensaje transmitido para que realice su fijación a manera de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, el desarrollo de la exposición consistirá en:

- La presentación ordenada de los tópicos, con el uso del material de apoyo cuando sea oportuno;
- En intercalar breves interrogatorios;
- En relatar, cuando sea pertinente, o para dejar descansar al grupo, anécdotas relacionadas al tema;
- En realizar, periódicamente, recapitulaciones que faciliten la articulación de los temas que se vayan abordando; y,
- En realizar al término, una labor de síntesis, siempre que sea posible, con la cooperación de los oyentes.

Siguiendo el citado desarrollo en las exposiciones sugeridas para abordar determinados temas a lo largo del semestre, las sesiones no serán, de ninguna manera, meras formas de oratoria por parte del docente, sino que se promoverá un verdadero aprendizaje en el estudiante, además, cada vez que se utilice esta técnica se reforzará con una segunda que permita fijar y corroborar aquel.

CORRILLOS

La técnica de corrillos consiste en hacer participar a todo el grupo en la clase, dividiéndolo en equipos de trabajo que abordarán un tema determinado para presentar sus productos, posteriormente, ante el resto de los equipos.

Esta técnica permite que todo un grupo participe activamente en el desarrollo de una sesión; posibilita abordar un tema extenso mediante su fraccionamiento; proporciona oportunidad de intercambiar ideas dentro de un pequeño grupo a fin de propiciar un mejor conocimiento e integración entre sus miembros; e incita a la responsabilidad personal por cuanto cada uno debe colaborar en el trabajo.

Su preparación implica que el docente determine con anterioridad el objetivo y tema trabajo que asignará a los corrillos; y, que prepare o solicite al grupo el material que se requerirá.

El desenvolvimiento de la técnica consistirá en los siguientes pasos:

- La exposición del docente al grupo sobre el objetivo específico de la conformación de los corrillos en esa determinada sesión, la forma de trabajo a su interior y el producto que habrán de obtener;
- Dividir en equipos de trabajo al grupo, ya sea de acuerdo a su extensión o de acuerdo al número de temas que se tienen para trabajar;
- Cada equipo trabajará su tema a fin de conformar el producto final solicitado por el docente.
- Terminado el trabajo o el tiempo asignado para éste, cada corrillo (todo o a través de un representante) expondrá ante el resto del grupo su producto y,
- El docente, con la participación de todo el auditorio, procede a examinar el contenido del material obtenido con el objeto de generar una discusión general en torno al tema abordado.

DISCUSIÓN DIRIGIDA

La técnica de la discusión dirigida consiste en un "intercambio informal de ideas sobre un tema, realizado por un grupo bajo la conducción estimulante y dinámica de una persona (profesor) que hace de guía e interrogador"⁶⁹

La utilidad de esta técnica radica en que permite la participación activa en el intercambio y la elaboración de ideas y de información múltiple. Su preparación implica que el docente elija previamente el tema de la discusión, solicite o determine el material de información previa y elabore las preguntas más adecuadas para estimular y dirigir el intercambio.

El desarrollo de la discusión dirigida implica:

- Una breve introducción por parte del docente para encuadrar el tema, dar instrucciones generales y ubicar al grupo mentalmente en el intercambio;
- Posteriormente la formulación de una pregunta y la invitación a participar;
- Una vez en marcha la discusión el docente lo guía teniendo en cuenta que lo más importante no es obtener la respuesta que desea sino la elaboración mental y las respuestas propias del grupo que le servirán para conducirlo hacia los objetivos buscados.
- En conjunto debe llegarse a una conclusión o a ciertos acuerdos sobre todo lo dicho, resumir las aportaciones, extrayendo lo esencial y útil de ellas para registrarlo en general o cada participante. Por último el docente, en colaboración con el grupo hará una síntesis de los resultados de la discusión.

⁶⁹ Cirigliano, Gustavo, et al. *Dinámica de Grupos y Educación. Fundamentos y Técnicas*, Edit. Lumen-Humanitas, 21ª. Edición, Argentina, 1997, p. 137.

LECTURA COMENTADA

La técnica de la lectura comentada consiste en leer detenidamente, en grupo, un texto con objeto de comentarlo. Es útil para abordar temas teóricos que son complejos, ofreciendo la oportunidad de que la participación del grupo sea más activa ya que el docente se limita a dar instrucciones por lo que los que van generando el aprendizaje son los estudiantes.

Su preparación implica una cuidadosa selección, por parte del docente, del texto que se abordará, previendo el número de copias que se requerirán, de acuerdo al número de estudiantes del grupo (el texto puede darse a uno de ellos para que, con anticipación a la sesión donde se hará la lectura, fotocopie lo pertinente).

Nuestra sugerencia, por la extensión del grupo y para que los estudiantes tengan con anterioridad conocimiento del texto que elegimos para la lectura, es que previamente se le entregue a cada estudiante su copia y como tarea la lea, subrayando de cada página los párrafos que contengan, a su consideración, las ideas centrales, a fin de que, en clase, la lectura sea más fluida y se centre precisamente en sus aspectos principales evitándose que se convierta en un proceso tedioso y facilitando su discusión al no ser desconocida por los estudiantes.

El desarrollo de esta técnica es el siguiente:

- Una introducción al tema por parte del docente;
- Una vez que cada uno tiene sus copias subrayadas el docente pide a un participante que lea un párrafo de los subrayados, propiciando la participación de los estudiantes para explicarlo y descubrir sus conceptos fundamentales (en caso de que el docente observe que se omitieron párrafos, importantes, sugerirá que se lean);
- El docente funge como guía de la discusión, propiciando la lectura hasta que se concluya el texto; y,

- El docente efectúa una síntesis final de las enseñanzas del escrito a partir de las explicaciones que los estudiantes fueron construyendo sobre éste.

PROCESO INCIDENTE

El proceso incidente es un "proceso continuo de aprendizaje a partir de casos que involucran a personas reales en situaciones reales, proporcionando a los estudiantes en el ejercicio la posibilidad de desarrollar sus habilidades por medio de la práctica de decisiones simuladas".⁷⁰ Consiste en el análisis detallado de un hecho o incidente expuesto en forma muy escueta y objetiva.

Su preparación incluye la elección del "incidente" (s) o problema (s) por parte del docente, reuniendo toda la información concerniente al mismo para poder responder a las preguntas que se le hagan y tener por escrito el enunciado que lo exponga mismo que deberá ser sumamente breve, de modo que pueda ser leído rápidamente y sugiera de inmediato la formulación de preguntas en quien lo lee.

Esta técnica se trabaja con grupos reducidos de 15 a 20 personas, nuestra sugerencia, por ser grupos extensos entre los que se imparte la asignatura que nos ocupa, es que se divida al grupo en equipos de forma tal que no sea un solo incidente el que se aborde, sino varios a fin de enriquecer el tema que se está tratando con diversos ejercicios.

El desarrollo de esta técnica es el siguiente:

- El Docente comienza por explicar el objetivo y mecanismo de la tarea y divide al grupo en equipos para asignar a cada uno una tarjeta (s) del (os) problema(s) o incidente(s);

⁷⁰ Idem., p. 193.

- Los estudiantes deben buscar las causas del hecho, realizando todas las preguntas que deseen para obtener mayor información por parte del docente.
- Concluido el tiempo de las indagaciones los estudiantes de cada equipo sintetizan toda la información recogida después de lo cual, de manera individual cada integrante debe escribir su propia apreciación sobre el incidente;
- En equipo debe establecerse cuál es el problema fundamental, tomando en cuenta las opiniones individuales, haciendo una síntesis que expondrán ante el resto de los equipos.
- Una vez escuchada la síntesis de cada equipo, se realiza en grupo una discusión final de las enseñanzas que han dejado los incidentes estudiados.

LLUVIA DE IDEAS

Es una técnica de grupo que parte del supuesto básico de que si se deja a las personas actuar en un clima totalmente informal y con absoluta libertad para expresar lo que se les ocurra, existe la posibilidad de que, aparezca una idea brillante.

Consiste en desarrollar y ejercitar la imaginación creadora, fuente de innovaciones, descubrimientos, o nuevas soluciones.

Se entiende por imaginación creadora, la capacidad de establecer nuevas relaciones entre hechos, o integrarlos de una manera distinta.

Para su empleo, ha de tomarse en cuenta que el grupo debe conocer el problema, tema o área de interés sobre el cual se va a trabajar, con cierta anticipación con el fin de informarse y pensar sobre el.

El desarrollo de la técnica comprende los siguientes pasos:

- El docente precisa sobre el tema o problema a tratarse, explica el procedimiento y las normas mínimas que han de seguirse dentro del clima informal. Puede designarse un secretario para registrar las ideas que se expongan; éstas no deben ser censuradas o criticadas directa o indirectamente.
- Los miembros del grupo exponen sus puntos de vista sin restricciones, el docente interviene si hay que distribuir la palabra entre varios que desean hablar a la vez.
- Terminando el plazo previsto para la "creación" de ideas, se considera en un plano de realidad, la viabilidad de las propuestas más valiosas.
- El docente hace un resumen y junto con los miembros extrae las conclusiones.

DEBATE

Es una de las técnicas de fácil y provechosa aplicación. Consiste en un intercambio informal de ideas e información sobre un tema, realizado por un grupo bajo la conducción estimulante y dinámica de una persona que hace de guía e interrogador.

Su preparación consiste en que, elegido el tema del debate, el guía prepara el material de información previa (bibliografía, fuentes, etc.) y dispone las preguntas más adecuadas para estimular y conducir el debate. El tema debe ser analizado en todos sus aspectos, y las preguntas deben seguir un orden lógico que mantenga el enlace entre las distintas partes.

El desarrollo de la técnica comprende los siguientes pasos:

- El guía hace una breve introducción para encuadrar el tema, dar instrucciones generales y ubicar al grupo mentalmente en el debate.
- Formula la primera pregunta e invita a participar. En caso de que nadie hablara, el guía puede estimular las respuestas por medio del recurso de la "respuesta anticipada", que consiste en contestar uno mismo insinuando algunas alternativas posibles.
- Es probable que en ocasiones el debate se desvíe del objetivo central, en estos casos el guía debe hacer un breve resumen de lo tratado y reencauzar la actividad hacia el tema central mediante alguna nueva pregunta secundaria.
- El guía no debe "entrar" en el debate del tema; su función es la de conducir, estimular. Podrá sugerir, aportar elementos de información, esclarecer confusiones y contradicciones, pero sin comprometerse en los puntos de vista.
- Antes de darse por terminado el debate, debe llegarse a alguna conclusión o a un cierto acuerdo sobre todo lo discutido. En colaboración con el grupo, el guía hará una síntesis.

PHILLIPS 66

Esta técnica es particularmente útil en grupos grandes de más de 20 personas y tiene como objetivos permitir y promover la participación de todos los miembros del grupo, obtener las opiniones de todos en un tiempo breve y llegar a la toma de decisiones.

Además, esta técnica desarrolla la capacidad de síntesis y de concentración; ayuda a superar las inhibiciones para hablar ante otros; estimula el sentido de responsabilidad, dinamiza y distribuye la actividad en grandes grupos.

El tema o problema por discutirse puede ser previsto, o bien surgir dentro del desarrollo de la reunión del grupo.

El desarrollo de la técnica comprende los siguientes pasos:

- El docente formula con precisión la pregunta por tema del caso, y explica cómo los miembros han de formar subgrupos de 6. Informa sobre la manera como ha de trabajar cada subgrupo.
- Una vez que los grupos han designado al coordinador y al secretario, él docente toma la hora para contar los seis minutos que ha de durar la tarea.
- Cada subgrupo elige un coordinador para controlar el tiempo y permitir que cada miembro exponga sus ideas durante un minuto, y un secretario que anotará las conclusiones y las leerá a los demás.
- Cada miembro expone durante un minuto y de inmediato se discuten brevemente las ideas expuestas en busca de un acuerdo. La conclusión es dictada al secretario, quien la registra y luego la lee.
- Vencido el tiempo, los secretarios dan lectura a sus breves informes.
- El docente anota en el pintarrón una síntesis fiel de los informes y extrae las conclusiones sobre ellos.

INTERROGATORIO

En esta técnica se establece un diálogo entre el docente y los estudiantes, aprovechando el intercambio de preguntas y respuestas, proporciona bastante información en poco tiempo, propicia el interés de los estudiantes y al hacer preguntas bien formuladas se propicia el logro de las metas del grupo.

El docente elaborará con anticipación las preguntas, determinando con qué finalidad se van a realizar. Es importante que tengan una lógica.

El desarrollo de la técnica comprende los siguientes pasos:

- El docente establecerá las preguntas en el momento que considere necesario, dirigiéndolas al grupo (abiertas) o a algún otro miembro del grupo (directa).
- Se debe tomar nota en el pintarrón o rotafolio, escribiendo las consideraciones más importantes.
- Al finalizar el interrogatorio se debe realizar por parte del docente una breve síntesis de las consideraciones más relevantes.

MARATÓN

Es una técnica lúdica que se utiliza cuando se desea fijar el aprendizaje en los alumnos, consiste en la confrontación de dos grupos (equipos), por medio del cuestionamiento sobre un tema (s).

El docente deberá preparar con anticipación la serie de preguntas que utilizará en el maratón.

El desarrollo de la técnica comprende los siguientes pasos:

- El docente expone brevemente el tema a tratar y explica el procedimiento por seguir.
- Se divide al grupo en dos equipos, mientras se coloca el maratón en el centro del pintarrón.
- El docente formula la primera pregunta de acuerdo con lo previsto, el equipo deberá contestar, iniciándose así un diálogo que ha de ser dinámico y flexible.
- Si la respuesta es la correcta, el equipo avanza una casilla del maratón, de suceder lo contrario, la oportunidad de responder la respuesta correcta, es conferida al otro equipo.

- Al finalizar el maratón, el docente puede hacer una breve síntesis del tema (s) para reafirmar, aclarar o ampliar algunos puntos.

MEMORAMA

Al igual que el maratón, el memorama es una técnica lúdica para fijar un aprendizaje, donde se utiliza la memoria.

El docente debe preparar con anticipación, las tarjetas que contendrán la información necesaria para cubrir el tema en cuestión.

El desarrollo de la técnica comprende los siguientes pasos:

- El docente colocará todas las tarjetas de modo reverso en la pared.
- Informa sobre la manera como se participa en esta técnica.
- Se divide al grupo en dos partes; uno de los equipos tiene la oportunidad de ir descubriendo las tarjetas, si se encuentran dos tarjetas que coinciden con la información, el equipo acumula un punto.
- Finalmente el grupo discute sobre el tema, tiene la oportunidad de aclarar las dudas que tenga sobre el mismo.

SIMPOSIO

Se denomina "simposio" a un grupo de charlas, discursos o exposiciones verbales presentadas por dos o más personas, las cuales exponen bajo la dirección de un coordinador, un tema de su especialidad, presentando cada uno, una parte del mismo o enfocándolo desde puntos de vista diferentes, con la participación del auditorio, al final de la sesión, por medio de preguntas a los expositores.

Esta técnica se utiliza para presentar información básica, relativamente completa y sistemática; se recomienda para auditorios relativamente grandes, para el estudio más rápido, amplio, profundo y actualizado de un tema.

El desarrollo de la técnica comprende los siguientes pasos:

- Se seleccionan a las personas idóneas para la presentación de los temas, así como a los integrantes de la mesa directiva, encargados de ocupar los cargos de presidente y secretario del evento. Dichas personas se responsabilizan de la estructuración y exposición de los temas.
- Cada expositor presenta su tema frente al resto del grupo de manera clara y comprensible.
- Una vez terminadas las exposiciones, se llevan a cabo discusiones, con la participación activa del auditorio, llegando a las conclusiones.

ESCENIFICACIÓN

La técnica consiste en que dos o más personas representan una situación de la vida real o de la historia asumiendo los roles o papeles necesarios con el objeto de que pueda ser comprendida y tratada por el grupo.

La utilidad de ésta técnica radica en que tiende a lograr que los estudiantes se identifiquen con el o los personajes que se están representando, les permite comprender a fondo el contexto que rodea aquella situación y hacer un juicio crítico más real.

El desarrollo de la técnica comprende los siguientes pasos:

- Se deberá establecer un tiempo determinado para la escena, evitando que se alargue excesivamente.

- La escena puede prepararse con tiempo o bien ser producto de una improvisación.
- El escenario será de lo más sencillo, poniendo en práctica la imaginación.
- Se nombra un director de escena que también podrá ser el locutor.
- El director hace una introducción, señalando la importancia del tema y lo que se espera de los actores y de los espectadores.
- Los integrantes dan comienzo y desarrollan la escena con la mayor naturalidad posible, pero sin perder la objetividad indispensable.
- El desarrollo de la interacción no debe de ser interferido.
- Posteriormente a la escena puede haber una sesión crítica o discusión guiada por el coordinador, llegando grupalmente a conclusiones significativas.

MAPAS CONCEPTUALES

Son un medio de visualizar conceptos y relaciones jerárquicas entre conceptos, son instrumentos poderosos para observar los matices en el significado que un alumno da a los conceptos que se incluyen sobre un tema, revelando así, la organización cognitiva de los estudiantes.

Estos instrumentos permiten trabajar valores sociales como participación, consenso, diálogos y valores individuales, como autoestima, autonomía, capacidad crítica y reflexiva.

Su función consiste en ayudar a la comprensión de los conocimientos que el alumnado tiene que aprender y a relacionarlos entre sí o con otros que ya posee.

Los elementos básicos del mapa conceptual son:

- a) El concepto es una palabra o término que manifiesta una regularidad en los hechos, acontecimientos, objetos, ideas, cualidades, por mencionar algunos.

- b) La palabra enlace une conceptos y señala la relación existente entre ellos.
- c) La proposición es una frase que consta de dos o más conceptos unidos por palabras enlace, dándonos un significado determinado.

El desarrollo de la técnica comprende los siguientes pasos:

- Los mapas conceptuales se constituyen en un entramado de líneas cuyos puntos de unión son los conceptos.
- De manera gráfica, los conceptos se escriben dentro de un óvalo o elipse, los cuales se unen con una línea, donde se colocan las palabras enlace, para lo cual se utilizan verbos, artículos, preposiciones y conjunciones.
- Se deben utilizar letras mayúsculas para los conceptos y minúsculas para las palabras de enlace.
- Los conceptos se colocan según un orden jerárquico, para lo cual se recomienda sacar las ideas fundamentales del tema, seleccionar los conceptos más relevantes, reflexionar sobre el tipo de relación que existe o puede existir entre éstos, también es importante ordenarlos, desde los más generales a los más específicos. En el mapa sólo debe aparecer una vez el mismo concepto.

FORO

Es una técnica de libre discusión informal que permite obtener las opiniones de un grupo más o menos numeroso acerca de un tema, hecho, problema o actividad, lo cual conlleva a ciertas conclusiones generales y diversos enfoques; así como incrementar la información de los participantes a través de aportes múltiples.

Es importante considerar que el foro debe de utilizarse en la escuela después de haberse exhibido una película, de la lectura previa de un libro,

de haber visitado un lugar, de haber visto una obra teatral, o bien, después de haberse practicado otro tipo de técnica de grupo más formal, como una mesa redonda o un simposio.

El desarrollo de la técnica comprende los siguientes pasos:

- Se selecciona un coordinador el cual debe poseer buen tono de voz y una correcta dicción, ha de ser hábil y rápido en su acción, prudente en sus expresiones y diplomático en ciertas circunstancias, así como regulador de la participación.
- Este se encargará de iniciar el foro explicando con precisión cual es el tema o problema que se ha de debatir, además distribuirá el uso de la palabra, limitará el tiempo de exposiciones y formulará nuevas preguntas sobre el tema en caso de que se agotara la consideración de un aspecto.
- Vencido el tiempo previsto o agotado el tema, el coordinador hace una síntesis o resumen de las opiniones expuestas, extrae las posibles conclusiones, señala las coincidencias y divergencias, por último agradece la participación de los asistentes.

ROLE – PLAYING (DESEMPEÑO DE ROLES)

Es la representación de una situación típica, con el objeto de que se torne real y visible, de modo que se comprenda mejor la actuación de quien o quienes deben de intervenir en ella en la vida real. Los actores transmiten al grupo la sensación de estar viviendo el hecho como si fuera en la realidad.

Este tipo de representación provoca una vivencia común a todos los presentes, y después de ella es posible discutir el problema con cierto conocimiento, ya que todos han participado ya sea como actores o como espectadores.

El desarrollo de la técnica comprende los siguientes pasos:

- El problema o situación puede ser previsto de antemano o surgir en ese momento, los miembros del equipo aportan todos los datos posibles para describir y enriquecer la escena por representar, imaginando la situación, el momento y la conducta de los personajes, es así como se da comienzo a la recreación del caso.
- El director corta la acción cuando considera que se ha logrado suficiente información o material ilustrativo para proceder a los comentarios y a la discusión del problema representado.
- Por un lado los "actores" dirán cuales fueron sus impresiones, su estado de ánimo en la acción al interpretar su rol, después el resto del grupo junto con los actores analizarán el caso representado, con lo cual se enriquecerán las conclusiones.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

-  **Acevedo Ibáñez, Alejandro.** "El Proceso de la Entrevista". Conceptos y Modelos, Edit. Limusa, México, 1992.
-  **Aguirre Lara, María Esther, et. al.** "Manual de Didáctica General". Curso Introductorio, Centro de Didáctica-UNAM, 2ª. Edición, México, 1979.
-  **Almánzar Vázquez, María Guadalupe.** "Planeación y Programación Didáctica". Documento Interno del Centro de Educación Continua, Diplomado Trabajo Social y Práctica Docente, ENTS-UNAM, México, 2000.
-  **Alonso, Catalina M., et. al.** "Los Estilos de Aprendizaje". Procedimientos de Diagnóstico y Mejora, Ediciones Mensajero, 3ª. Edición, España, 1997.
-  **Ander Egg, Ezequiel.** "Apuntes para una Historia del Trabajo Social", Edit. Humanitas, 2ª. Edición, Buenos Aires Argentina, 1980.
-  **Ander Egg, Ezequiel.** "Introducción al Trabajo Social", Edit. Humanitas, España, 1996.

- 📖 Anderson, Jonathan. "Redacción de Tesis y Trabajos Escolares, Edit. Diana, 3ª. Impresión de la 1ª. Edición, México, 1974.
- 📖 Apodaca Rangel, María de Lourdes, et. al. "Investigaciones que Apoyan la Evaluación del Plan de Estudios, Vigente en la ENTS, Aprobado en 1976". Documento Interno, ENTS-UNAM, México, 1985.
- 📖 Apodaca Rangel, María de Lourdes, et. al. "Rropuesta de Plan de Estudios", ENTS-UNAM, México, 1988.
- 📖 Aramburu, Lourdes. "Trabajo Social, Conceptos y Herramientas Básicas, Barcelona, España.
- 📖 Araujo, Joao B., et. al. "Tecnología Educativa". Teorías de Instrucción, Ediciones Paidós, Barcelona España, 1988.
- 📖 Arteaga Basurto, Carlos. "Manual Básico de Supervisión", Ediciones ENTS, México, 1995.
- 📖 Avolio de Cols, Susana. "Evaluación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje", Ediciones Marymar, Buenos Aires Argentina, 1980.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

-  **Avolio de Cols, Susana.** "La Tarea del Docente", Ediciones Marymar, Buenos Aires Argentina, 1987.
-  **Avolio de Cols, Susana.** "Planeación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje", Ediciones Marymar, Buenos Aires Argentina.
-  **Bachman, Jhon W.** "Cómo usar materiales audiovisuales", Edit. Diana, México, 1975.
-  **Barros, Nidia.** "El Informe en Servicio Social", Edit. Humanitas, Buenos Aires Argentina, 1980.
-  **Barros Penas, Simonovich.** "El Informe en Servicio Social", Edit. Humanitas, 2ª. Edición, Buenos Aires Argentina, 1976.
-  **Bertalanffy Ludwing, Van.** "Teoría General de los Sistemas", Edit. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1976.
-  **Bigge, Morris L.** "Teorías de Aprendizaje para Maestros", Edit. Trillas, 14ª. Reimpresión, México, 1996.
-  **Blomm, Benjamin S.** "Taxonomía de los Objetivos de Educación, Edit. El Ateneo, Buenos Aires Argentina, 1990.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- 📖 **Bray, L. De.** "La Asistencia Social Individualizada", Edit. Aguilar, España, 1964.
- 📖 **Camacho González, Lizbeth** (Coordinadora). "Modelo de Intervención Individualizada". Guía para su Construcción, Edit. ENTS-UNAM, México, 1998.
- 📖 **Castellanos, María,** "Manual de Trabajo Social de Casos", Edit. Prensa Médica Mexicana, México, 1993.
- 📖 **Cesar Coll, Salvador.** "Aprendizaje Escolar Y Construcción del Conocimiento", Edit. Paidós, 1ª Reimpresión de la 2ª. Edición, Barcelona España, 1991.
- 📖 **Chávez Maury, Alfonso y Merina Gómez, Cecilia.** "El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y su Didáctica", Edit. EDAMEX, México, 1982.
- 📖 **Cirigliano, Gustavo F. J., et. al.** "Dinámica de Grupos y Educación". Fundamentos y Técnicas, Edit. Lumen-Humanitas, 21ª. Edición, Buenos Aires, Argentina, 1997.
- 📖 **Colomer, Monserrat y Doménech Rosa.** "La Supervisión en el Trabajo Social", Edit. Humanitas, Buenos Aires, Argentina, 1991.

- 📖 **Comisión Coordinadora del Proceso de Reestructuración del Plan de Estudios** "Propuesta Curricular para la Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura de Trabajo Social 1976". Documento de Fundamentación, Versión 3 de Junio de 1996, ENTS-UNAM, México, 1996.
- 📖 **Davison, Evelyn.** "Trabajo Social de Casos", Edit. Continental, México, 1973.
- 📖 **Díaz Perdiguero, Ana, et. al.** "Un Modelo de Ficha Social" Manual de Utilización, Edit. Siglo XXI, 2ª. Edición, Madrid España, 1986
- 📖 **Díaz Portilla, Isabel.** "Entrevista Psicodinámica", Edit. Pax, México, 1990.
- 📖 **Du Ranquet, Mathilde.** "Los Modelos en Trabajo Social". Intervención con Personas y Familias, Edit. Siglo XXI, México, 1996.
- 📖 **ENTS-UNAM** "Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social 1996", ENTS-UNAM, México, 1996.

- 📖 **ENTS-UNAM** "Programas de Estudio, 4º. Semestre de la Licenciatura en Trabajo Social, Plan 1996", ENTS-UNAM, México, 2000.
- 📖 **Evangelista Martínez, Eli.** "Historia del Trabajo Social en México", Plaza y Valdés Editores, México, 1998.
- 📖 **Fernández Barrera, Josefina.** "La Supervisión en el Trabajo Social", Edit. Paidós, España, 1997.
- 📖 **Ferrández, Adalberto.** "Tecnología Didáctica". Teoría y Práctica de la Programación Escolar. Ediciones CEAL, 8ª. Edición, España, 1988.
- 📖 **Flores González, María Luisa.** "Antecedentes de la Ayuda en el Mundo y en México, Edit. ENTS-UNAM, México, 1988.
- 📖 **Gagné, Robert M. y Briggs Leslie, J.** "La Planificación de la Enseñanza". Sus Principios, Edit. Trillas, México, 1978.
- 📖 **García Salord, Susana, et. al** "Proposiciones para un Cambio Curricular en la ENTS". Documento Interno, ENTS-UNAM, México, 1985.

- 📖 Galeana de la O. Silvia (Coordinadora). "Promoción Social", Ediciones Plaza y Valdés, México, 1999.
- 📖 Gutiérrez Sáenz, Raúl. "Introducción a la Didáctica". Edit. Esfinge, 4ª. Edición, México, 1990.
- 📖 Hamilton, Gordon. "Teoría y Práctica del Trabajo Social de Casos", Edit. Prensa Médica Mexicana, México, 1992.
- 📖 Herbert, Martín. "Psicología en el Trabajo Social", Edit. Pirámide, Madrid, 1992.
- 📖 Hill, Ricardo. "Caso Individual". Modelos Actuales de Práctica, Edit. Humanitas, Buenos Aires Argentina, 1994.
- 📖 Kadushin, Alfred. "La Entrevista en el Trabajo Social", Edit. Extemporáneos, 4ª. Edición, México, 1983.
- 📖 Kissnerman, Natalio. "Atención Individualizada y Familiar", Edit. Humanitas, Vol. VII, Buenos Aires Argentina, 1995.
- 📖 Larroyo, Francisco. "Diccionario Porrúa de Pedagogía", Edit. Porrúa, México, 1982.

-  **Lawrence, Shulman.** "Técnicas Fundamentales para la Práctica directa de Trabajo Social con Clientes". Guía para el instructor de Prácticas, Edit. ENTS-UNAM, México, 2000.
-  **Lima Boris, Alexis.** "Contribución a la Epistemología del Trabajo Social", Edit. Humanitas, Argentina, 1986.
-  **Madaura, Olga.** "Técnicas Grupales y Aprendizaje Afectivo", Edit. Humanitas, Buenos Aires Argentina, 1989.
-  **Mattos, Luiz Alves de.** "Compendio de Didáctica General", Edit. Kapelusz, 9ª. Reimpresión de la 2ª. Edición, México, 1990.
-  **Meave Partida, Edna.** "La Metodología de la Supervisión y la Asesoría Profesional en el Trabajo Social", Edit. ENTS-UNAM, México.
-  **Meave Partida, Edna.** "Metodología para el Estudio Social de Casos", Etme Ediciones, 6ª. Edición, México, 1998.

-  **Mercado M., Salvador.** "¿Cómo Hacer una Tesis?". Tesinas, Informes, Memorias, Seminarios, Investigación y Monografías, Limusa Noriega Editores, 8ª. Reimpresión de la Edición, México, 1999.
-  **Moix Martínez, Manuel.** "Introducción al Trabajo Social", Edit. Trivium, Madrid, 1991.
-  **Muñoz, Alberto.** "Técnicas Básicas de Programación", Edit. Escuela Española, España, 1996.
-  **Nérci, Imideo G.** "Metodología de la Enseñanza", Edit. Kapelusz Mexicana, México 1990.
-  **Ogalde Carreaga, Isabel.** "Los Materiales Didácticos". Medios y Recursos de Apoyo a la Docencia, Edit. Trillas, México, 1992.
-  **Ontoria Peña, Antonio y Molina Rubio Ana** "Los Mapas Conceptuales". Y Su Aplicación en el Aula, Edit. Magisterio del Río de la Plata Argentina, 1995.
-  **Payne Malcom.** "Teorías Contemporáneas del Trabajo Social", Edit. Piados, Barcelona, 1995.

- 📖 **Perlman, Hellen H.** "Trabajo Social Individualizado", Edit. Rialp, Madrid, 1980.
- 📖 **Porcenkansky, Teresa.** "Lógica y Relato en Trabajo Social", Edit. Humanitas, Buenos Aires, 1980.
- 📖 **Richmond, Mary.** "El Caso Social Individual", Edit. Humanitas, Buenos Aires Argentina, 1977.
- 📖 **Rivas, Francisco.** "El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la Situación Educativa", Edit. Ariel, Barcelona, España, 1997.
- 📖 **Robertis, Cristina, et. al.** "Metodología de la Intervención en Trabajo Social", Edit. El Ateneo, "2ª. Edición, México, 1992.
- 📖 **Robles Morales, Norma.** "Manual de Requerimientos Técnicos para Elaborar Materiales de Difusión", Edit. ENTS-UNAM, México, 1996.
- 📖 **Salzberg, Wittemberg.** "La Relación Asistencial: Aportes del Psicoanálisis Kleiniano", Edit. Amorrortu, Buenos Aires Argentina, 1980.

- 📖 **Sánchez Rosado, Manuel**
(Compilador). "Manual de Trabajo Social", Edit. ENTS-UNAM, México, 1996.
- 📖 **Scarón de Quintero, María Teresa, et. al.** "El Diagnóstico Social", Edit. Humanitas, 2ª. Edición, Argentina, 1977.
- 📖 **Schunk, Dale H.** "Teorías del Aprendizaje", Edit. Prentice Hall, 2ª. Edición, México, 1997.
- 📖 **Sheriff, Teresa,** "Supervisión en Trabajo Social", Edit. Ecro, Buenos Aires Argentina, 1986.
- 📖 **Soto Lescale, María del Rosario.** "Evaluación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje", Editado en el Centro de Educación Continua, ENTS-UNAM, México, 2000.
- 📖 **Torres Díaz, Jorge H.** "Historia del Trabajo Social", Edit. Humanitas, Argentina, 1987.
- 📖 **Valcárcel, María del Pilar.** "Métodos y Técnicas de Intervención", Edit. Barcelona Promociones y Publicaciones Universitarias, Vol. I, Barcelona, 1990.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

-  **Valero Chávez, Aida**
(Compiladora). "Antología de Lecturas Básicas para Trabajo Social de Casos", Edit. Cetis, núm. 5, México, 1998.
-  **Valero Chávez, Aida**
(Compiladora). "El Trabajo Social en México, Desarrollo y Perspectivas", Edit. ENTS-UNAM, 1996.
-  **Velázquez Masttreta, Gustavo.** "El Liderazgo del Profesor Universitario". En Busca de la Efectividad Docente, Edit. Limusa, México, 1985.
-  **Zarzar Charur, Carlos.** "Habilidades Básicas para la Docencia", Edit. Patria, México, 1999.