



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
Maestría en Pedagogía  
Facultad de Filosofía y Letras

El curriculum y práctica educativa en el plan de estudios 2019 de la Escuela Nacional de Trabajo Social - UNAM

**Tesis**  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
Maestro en Pedagogía

PRESENTA:  
**Sergio Roberto Gamboa Guerrero**

Miguel Ángel Pasillas Valdez  
Facultad de Filosofía y Letras

Ciudad de México. Ciudad Universitaria, 2023



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**

Esto no hubiera sido posible sin la orientación de mis maestras y maestros del posgrado. Cada uno de ellos me dio las herramientas necesarias para lograr este trabajo de investigación, especialmente a la mtra. Teresa Bravo y el mtro. Miguel Ángel Pasillas. A mis maestros de judo Edgar y Daniel por enseñarme a competir y a nunca darme por vencido.

Agradezco a la comunidad de la Escuela Nacional de Trabajo Social por su colaboración en el trabajo de campo. A la Lic. Eunice García por el apoyo recibido durante todo el proceso, a la dra. Adriana Ornelas por orientarme, a la mtra. Nelia Tello por los años que lleva formándome y a la mtra. Carmen Casas por facilitar las entrevistas, así como al equipo de trabajo que acompaña su administración.

A mis amigos Ana y Edgar por escucharme en los momentos difíciles para realizar este trabajo. A Nancy, Norma y Alejandro por estar al pendiente de mí. A Lorena y Luis Enrique por todo lo que hemos compartido por más de 20 años. A mi amigo Ricardo por ser un lector y orientarme en Pedagogía. A Eduardo por desafiarme a terminar la tesis y a Tania por apoyarme en todo lo que hago.

En cuanto a mis familiares agradezco a mis tías: Martha, Dora y Laura porque si he llegado a este momento ha sido por su ayuda incondicional en diferentes etapas de mi vida. A mi tío René y a mis primos Erik y René por el seguimiento durante estos 2 años. A Valentina por ser una motivación y alegrarme los días. Para mis hermanos, Ernesto y Laura, no me alcanzarían las palabras ni las acciones para expresar lo agradecido que

estoy con ellos. A mi papá, por ser un ejemplo de que la constancia y la disciplina tienen grandes resultados. Por último a Rory, a pesar de que probablemente no entienda muchas cosas, significa mucho para mí.

## Contenido

|   |    |
|---|----|
| Introducción .....  | 6  |
| Capítulo 1 Curriculum, práctica educativa y otros conceptos.....                                  | 8  |
| Curriculum .....  | 8  |
| Práctica educativa .....  | 13 |
| Enfoques de enseñanza.....  | 17 |
| Perspectivas de la enseñanza.....   | 23 |
| Capítulo 2: Trabajo Social y el plan de estudios 2019. ....                                       | 30 |
| Trabajo Social: postura endogenista e histórico crítica .....                                     | 30 |
| Etapa tradicional .....   | 32 |
| Etapa de reconceptualización.....   | 33 |
| Trabajo Social contemporáneo.....   | 34 |
| Plan de estudios 2019 .....   | 39 |
| Introducción .....  | 39 |
| Normatividad .....  | 41 |
| Capítulo 3: Metodología.....  | 61 |
| El método hermenéutico.....   | 63 |
| Muestreo, selección de participantes y fuentes, registro y sistematización .....                  | 65 |
| Capítulo 4: Presentación de resultados.....   | 72 |
| Curriculum presentado a los profesores: Antecedentes.....   | 72 |
| Curriculum presentado a los profesores: Presentación del plan de estudios y modelo educativo..... | 76 |

|  |     |
|--|-----|
| Presentación de las asignaturas .....        | 76  |
| Modelo educativo .....                       | 79  |
| Curriculum moldeado por los profesores ..... | 85  |
| Perfil docente .....                         | 86  |
| Formación de profesores. ....                | 91  |
| Curriculum moldeado por los profesores ..... | 98  |
| Práctica educativa y curriculum .....        | 108 |
| Conclusiones.....                            | 117 |
| Bibliografía .....                           | 123 |
| ANEXOS .....                                 | 131 |
| Anexos 1 Mapa Curricular .....               | 131 |
| Anexos 2 Asignaturas Optativas .....         | 132 |
| Anexo 3 Guías de Entrevistas .....           | 134 |

## Introducción

La siguiente investigación abordará el problema de la ruptura entre la teoría y la práctica en el contexto de la implementación del plan de estudios aprobado en el año 2019 de la licenciatura en Trabajo Social de la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS). Esta modificación comenzó a operar en el año 2021 en la modalidad a distancia por las medidas sanitarias originadas por el COVID-19.

A partir del año 2022, específicamente en el semestre 2023-1, se retomaron completamente las actividades presenciales. Es en este periodo donde se desarrolla esta investigación, en un contexto donde se intenta recuperar la presencialidad que se tenía antes de la pandemia y que implica nuevos retos en términos curriculares.

Para abordar el tema, se presentarán 4 capítulos. En el capítulo 1 se discutirá el concepto de Curriculum desde diferentes perspectivas y se realizará una elaboración propia. Se delimitará desde dónde se estudiará el Curriculum con la finalidad de orientar mejor los resultados que se obtendrán. También se definirá la práctica educativa y otros conceptos que ayudarán en el trabajo de campo.

En el capítulo 2, se hablará de manera breve sobre la historia de Trabajo Social y se profundizará en el proyecto del plan de estudios 2019. En esta revisión curricular comprenderá la metodología de la modificación, la normatividad, objetivos, perfiles, modelo educativo y se mencionarán algunas imprecisiones que señala el proyecto.

En el capítulo 3, se hablará de la metodología utilizada. Se precisará sobre la delimitación de los sujetos participantes, el proceso de selección, los medios que se utilizaron para

recuperar las entrevistas, el método utilizado para el análisis de la información obtenida para dar paso al último capítulo.

Finalmente, en el capítulo 4 se presentarán los resultados con base a las delimitaciones establecidas para entender el Curriculum, así como de las imprecisiones señaladas en el capítulo 2 y que fueron retomadas para el trabajo de campo. Las conclusiones sobre las principales problemáticas y áreas de oportunidad también se abordarán en este último capítulo.

Con estas precisiones, se procederá al primer capítulo de esta investigación, donde se revisarán los principales conceptos que orientan esta tesis, así como algunas delimitaciones y categorías para el trabajo de campo.



## Capítulo 1 Currículum, práctica educativa y otros conceptos

Para entender la problemática del Currículum y práctica educativa será necesario revisar diferentes conceptos que darán una aproximación al problema de la ruptura entre la teoría y la práctica en el plan de estudios 2019 de la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El primer concepto que se revisará será el de *Currículum*. La importancia de iniciar con este tema es por la centralidad que ocupa al ser el objeto de estudio y que, a lo largo de este capítulo, se abordarán diferentes autores para fijar la postura teórica que se retomará para esta investigación. Una vez emitida la forma en que se trabajará con este concepto, se añadirán más categorías conceptuales que servirán para entender la forma en cómo se estudiará el plan de estudios 2019 en el contexto de la ruptura entre la teoría y la práctica.

Es importante resaltar que cuando se habla de *práctica educativa*, no es sinónimo de hablar sobre *la ruptura entre la teoría y la práctica*. Sobre la práctica educativa es un tema que se abordará en este capítulo, mientras que la ruptura entre la teoría y la práctica se describirá en el segundo capítulo de esta investigación. A continuación, se dará inicio con la discusión sobre el concepto de currículum.

### Currículum

El Currículum es un concepto de origen norteamericano y nace como una disciplina a mitad del siglo XIX a partir del debate sobre “¿Qué conocimiento es el más valioso de enseñar?” (García, 2016, p.4). Como resultado de esa discusión, se pueden distinguir algunos enfoques que tienen influencia en lo que se conoce hoy como currículum, por

ejemplo, John Dewey y sus aportaciones respecto al curriculum centrado en el niño, la doctrina sociológica de Ward y Small y por último, pero no menos importante *el estudio de los ocho años (1933– 1941)*, encabezado por Ralph Tyler y en colaboración con Hilda Taba (2016, p.6-7). A partir de este suceso, el concepto ha ido reconstruyéndose y ha creado diferentes posturas al respecto, de las cuales se revisarán algunas de ellas que servirán para esta investigación.

Para Eggleston (1980) el currículo “es un conjunto complicado de conductas y entendimientos humanos rodeado por una atmósfera de informes íntimos de los actos y una estratósfera de filosofía” (p.7). Esta definición es interesante desde un punto de vista abstracto. Por ejemplo, cuando se refiere a *conductas y entendimientos humanos*, quiere decir que el curriculum es un acto político que se construye a partir del diálogo y de procesos de comunicación, sin dejar de lado los conflictos que puedan surgir durante su elaboración. Sobre los *informes íntimos* no es por una cuestión burocrática, podría también interpretarse desde un ámbito metodológico, reconociendo que el curriculum es una actividad científica y profesional. Por último, *la estratósfera de la filosofía* que menciona se puede vincular con un tema de que el curriculum está influenciado por una serie de valores, ideas, objetivos y otras características sobre el tipo de sujetos que se quieren formar.

El aporte que se puede retomar para esta investigación es cuando Eggleston (1980) menciona que el curriculum es un “sistema de interacción de la escuela” (p.19). De esta forma se puede decir que el Curriculum cumple una función socializadora y dentro de esos sistemas de interacción, Eggleston describe diferentes sistemas que se interrelacionan a partir del Curriculum, destacando los valores y el poder. Para efectos

de esta tesis, el sistema de interacciones se referirá a los modelos de comprensión del Curriculum de los cuales se hablará más tarde.

Por otro lado, Molinos (2002) hace toda una interpretación sobre cómo John Dewey conceptualiza y pone en práctica el Curriculum, elaborando una definición “que podría ser así: currículum es la selección y provisión del entorno escolar del alumno para la consecución de la experiencia por parte de éste” (p.86). A diferencia de Eggleston, la propuesta de Molinos respecto a Dewey, ofrece un reconocimiento directo al sujeto y al contexto mediante el concepto de experiencia.

La experiencia, para Dewey (1998) es entendida desde el lado activo y pasivo. “Por el lado activo, la experiencia es *ensayar* un sentido que se manifiesta en el término conexo “experimento”. En el lado pasivo es sufrir o padecer” (p.124). Es decir, del lado activo supone una actividad práctica, un *hacer* y, por otro lado, en el pasivo hay una reflexión producto de esa vivencia, como consecuencia de lo que se vivió. El objetivo es provocar un cambio. Para efectos del Curriculum, el docente sería quien reconoce las necesidades del alumnado para seleccionar los contenidos para provocar experiencias y cambios en los alumnos.

Otras perspectivas sobre Curriculum son recapituladas por Gimeno (1991) mediante una revisión histórica y analítica, identificando 5 formas de concebir este concepto. La primera tiene que ver con la función social que realiza entre la sociedad y la escuela. La segunda es un proyecto o plan educativo compuesto por experiencias, aspectos y contenidos. La tercera es una expresión formal del proyecto educativo que se debe presentar bajo un formato de contenidos y sobre cómo abordarlo. La cuarta forma es entendida como un campo práctico y en ese sentido, se pueden analizar los procesos instructivos, el territorio

donde es aplicado y el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación. Por último, hay quienes se refieren a él como una actividad discursiva, académica e investigadora sobre las 4 formas anteriores (p.15).

Bajo estas miradas surge la pregunta ¿Cómo entender el Curriculum? Es decir, si hasta ahora se ha visto una amplia gama de significados, lo más sensato sería seleccionar un concepto que ayude a esclarecer cómo se entenderá el curriculum en esta investigación. Para este planteamiento, se retomará la conceptualización de Gimeno (1991) que menciona lo siguiente:

La concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de estímulo y escenario del mismo, el reflejo de un modelo educativo determinado, por lo que necesariamente tiene que ser un tema controvertido e ideologizado, de difícil plasmación en un modelo o proposición sencilla. (1995, p. 15).

Para elaborar una definición propia retomando a los 3 autores presentados, se puede concluir que el Curriculum es *la concreción de fines sociales y culturales permeado de un sistema de interacciones, expresado en la selección de contenidos donde se reconoce el entorno de quienes se ven involucrados en él*. Esta reelaboración se considera pertinente para comprender cómo se estudiará el Curriculum mediante el modelo que se propone a continuación.

Gimeno (1991, p.123) describe 6 modelos para comprender el curriculum:

1. **Curriculum prescrito.** De manera sistémica se va conformando el Curriculum, recibiendo orientación, especialmente en la escolaridad obligatoria, sobre los

contenidos que debe abarcar, influyendo la historia y la política, haciendo que sea diferente en cada país.

2. **El Curriculum presentado a los profesores.** Son diferentes los medios que se pueden utilizar para presentar a los docentes el Curriculum prescrito y al ser explicaciones muy genéricas, no logran orientar a los docentes en su práctica escolar.
3. **El Curriculum moldeado por los profesores.** Es el diseño que hacen los docentes para su práctica educativa con base en lo que se les presentó como Curriculum. Esta es la etapa donde se realiza la programación de actividades que tendrá el curso y también cuando se convierte en “traductor” para transformar los contenidos.
4. **El Curriculum en acción.** Es la práctica guiada por la programación que el docente previamente realizó y donde cobra sentido el valor real de la propuesta curricular. Se concreta en las tareas académicas y analizar esta fase, es conocer el sentido real de la enseñanza por encima de las declaraciones, propósitos y dotación de medios (Sacristan, 1991, p.125).
5. **El Curriculum realizado.** Son los efectos de la práctica educativa, puede abarcar lo social, moral, afectivo e incluso lo cognoscitivo. Se le considera valiosos a medida de que responden al sistema pedagógico implementado pero a su vez pasan desapercibidos porque pueden ser efectos a mediano y largo plazo, lo que se considera parte del Curriculum oculto. Esto también tiene alcance en el docente por medio de sus relaciones con otros actores como los padres de familia y también de manera personal y profesional.

6. **El Currículum evaluado.** Existen varias perspectivas de evaluación, desde la acreditación del curso para el alumnado, los títulos profesionales e incluso desde un marco ideológico y cultural hacia los docentes. Esta forma de ver el Currículum “refuerza un significado concreto en la práctica de lo que es realmente” (Gimeno, 1991, p.125). Es una forma de ejercer control en el conocimiento y que también tiene influencia con la función social que cumple la escuela.

Con esta propuesta y tomando en cuenta el concepto elaborado, el Currículum será entendido como una relación continua dentro de un sistema de interacciones, desde el currículum presentado a los profesores hasta el Currículum en la acción, en donde los contenidos seleccionados y la práctica docente se ven involucradas. Dentro de esta interacción entre lo presentado a los profesores hasta su puesta en práctica, existen una serie de factores y características que constituyen el plan de estudios 2019 de la licenciatura en Trabajo Social. Una de ellas es la práctica educativa, tema que se revisará en el siguiente apartado.

### Práctica educativa

La *práctica educativa* es parte esencial de todo currículum porque en ella ocurren los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para entender el término de práctica, Bárcena (1994) la constituye desde su "carácter técnico y de acción" (p.67). Desde esa perspectiva, implica llevar a la realidad lo que se plasmó en el proyecto curricular pero también desde el ámbito ético de la enseñanza.

Lo técnico, para Bárcena (1994), está explicado de la siguiente forma: “Conocer y saber aplicar esos medios es, indudablemente un asunto técnico” (p.89). Llevar a la realidad los objetivos curriculares implica un saber, un dominio en el conocimiento disciplinar para

el que se está formando al alumnado. Por otro lado, el ámbito de lo práctico es un tema ético porque el docente “necesita desarrollar una estructura cognitiva de moralidad, incrementar su conocimiento práctico para <<aprender a ser>> y formarse” (p.89). Es decir, este desarrollo moral debe estar sustentado en una epistemología que permita alcanzar objetivos en común e implica una cuestión de mejoramiento.

Ahora que se ha caracterizado el concepto de *práctica*, es el turno de revisar en qué consiste la educación. Bárcena (1994) nos advierte que es un concepto dinámico con un significado social e histórico y que para su definición, habría que remitirse a la epistemología de la pedagogía, que se traduce a la tradición de la época (p.57). Si bien no hay una respuesta (por ahora) del significado del término de *educación*, lo cierto es que es un campo práctico.

Durkheim ofrece una conceptualización metódica sobre educación:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.” (1975, p. 53).

Si retomamos lo que dice Bárcena sobre la revisión epistemológica del concepto, probablemente esta visión tradicional de Durkheim fue aceptada a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. Si revisamos lo que ocurría en el siglo XVIII cuando se fundaba la universidad, seguramente el significado no sea adecuado a su época.

Debido a que la universidad no contaba con un campus o sede como se conoce hoy en día, las personas tuvieron la idea de fundar establecimientos (casas) para que pudieran vivir ahí de manera gratuita (Durkheim, 1982, p.151). Parafraseando a Durkheim, (1982, p.152), es importante resaltar que todavía no había una separación por grupos de edad, por lo que era común que jóvenes y adultos convivieran en la calle de Fourrare, donde antes se tomaban las clases en Francia.

Debido a esta situación, el concepto de educación de Durkheim en el siglo XVIII no correspondería a la época porque solo se remite a los niños. Por otro lado, no es adecuado para este trabajo de investigación porque si bien es cierto que en la actualidad el concepto de Durkheim ya distingue esta separación por grupos y reconoce orientaciones políticas bajo las cuales está inmersa la sociedad, existen definiciones más actuales.

Una perspectiva diferente sobre educación es la siguiente: “el concepto de educación”, en otras palabras, no se refiere a ningún proceso particular; más bien contiene "referencias a los criterios a que deben ajustarse determinados procesos". (Peters, 1969, p.14). Estos criterios son aprobados por la sociedad, específicamente con el rendimiento. Por ejemplo, una persona educada es aquella que ha logrado ciertas habilidades que fueron transmitidas por el docente.

Para Durkheim y para Peters, el concepto de educación tiene que ver con un proceso y no como algo inamovible. Por otro lado, una última perspectiva acerca de este concepto es la de Toriñán (2015), establece los criterios para entender la educación: “el uso común del término, la actividad que se realiza al educar y la función simbólica que se le confiere a la acción” (p.42). El uso común del término se refiere a la forma



en que se usa en la vida cotidiana, como cuando alguien menciona que ciertas personas no están educadas o que hace falta educación para mejorar ciertos problemas.

El segundo aspecto, la actividad que se realiza al educar, corresponde a la práctica que se realiza en la educación, es decir, la operatividad, cómo enseñar, cómo ocurren los cambios de un estado a otro, la instrumentalización a la hora de la acción educativa. "En la educación se enseña, se convive, se comunica y se cuida, pero educar no es cada una de esas cosas por separado" (Toriñán, 2015, p. 59). Es decir, no cualquier enseñanza o convivencia educa pero la diferencia que hace el autor para determinar cuando se habla o no de educar, es que la acción educativa es intencional, organizada, reconocida y con una finalidad.

En el tercer aspecto, la función simbólica:

De lo que se trata, es de tener claro lo que hay que hacer y de cómo y por qué hacerlo. Y desde la finalidad de la educación, es cada vez más urgente replantearse una educación que sustancialmente se oriente desde la finalidad. (Toriñán, 2015, p.61)

No necesariamente tiene que explicarse el significado de la educación, más bien Toriñán invita a reflexionar sobre la finalidad que tiene y advierte que no se busque conceptualizar desde un punto de vista metafórico porque las metáforas están acotadas y que si bien buscan una conexión lógica, no es necesaria su implementación. Por ejemplo, Toriñán (2015, p. 66) menciona que la educación es coacción y es aceptable, pero usar esta metáfora limita y problematiza porque si se

habla de una coacción intimidatoria, entonces se hablaría de un delito y que por otro lado, no toda educación es coacción.

Con estas 3 perspectivas de los autores consultados, se puede concluir que la educación está inmersa en un contexto y que es innegable la influencia que tiene la política y la sociedad sobre ella. La educación es una acción intencional con una finalidad y que esos fines están relacionados con el comportamiento, rendimiento y habilidades que tienen las personas. Si se hace una conjunción con el concepto de *práctica* para definir lo que es *práctica educativa* dentro del ámbito curricular, se concluye que es la aplicación intencional de conocimientos técnicos, bajo una perspectiva ética, para transmitir las habilidades que señala el Curriculum.

La práctica educativa no es únicamente en el aula, implica el proceso previo, durante y después del aula. Las delimitaciones de esta investigación se profundizarán más adelante pero se advierte que se realizará a partir de que el profesorado conoce el Curriculum, hasta que lo lleva al aula.

Esta caracterización de la práctica educativa tiene diferentes connotaciones, por lo que existe una amplia diversidad para comprenderla. En el siguiente apartado, se buscará categorizar las formas de entender el Curriculum y la práctica educativa. El objetivo es contar con categorías indispensables para entender cómo se relaciona el Curriculum presentado a los profesores, hasta el Curriculum llevado a la acción.

### Enfoques de enseñanza

Una vez que se ha caracterizado el Curriculum y la práctica educativa, es el momento de elaborar las categorías conceptuales para estudiar el plan de estudios 2019 de la Escuela

Nacional de Trabajo Social. Sería utópico pensar que los planes y programas se ejecutan tal cual vienen escritos, “lo que en definitiva pretende un currículum es traducir las ideas educativas en acciones educativas, y esto siempre es problemático” (Contreras, 1994, p.201). Para analizar estas problemáticas, se retomará la propuesta de Gimeno (1991, p.123) para entender el curriculum.

Dentro del marco del **Curriculum moldeado por los profesores**, conviene establecer enfoques de enseñanza para entender las diferentes formas de estructurar la organización docente mediante la caracterización docente. Realizar este ejercicio no solo servirá para interpretar cómo el profesorado diseña su clase, también para entender cómo ejecuta su práctica educativa dentro del plan de estudios 2019.

A continuación, se revisarán los enfoques de enseñanza que proponen Fenstermacher y Soltis (1998) cuando elaboran la categorización de los tres docentes: enfoque ejecutivo, enfoque del terapeuta y enfoque liberador. De esta forma, el resultado esperado por medio de esta propuesta es la obtención de un perfil por cada uno de los docentes donde se estará observando la práctica educativa.

**Enfoque ejecutivo.** Sobre esta mirada de la docencia, Fenstermacher y Soltis (1998) mencionan que “se ve al docente como el gerente de los tiempos de la clase, como una persona que toma decisiones sobre el modo en que distribuirá el tiempo de los estudiantes dentro del aula” (p.39). Esta administración requiere un trabajo previo fuera del aula por parte del profesorado mediante la planeación del tiempo que empleará para los contenidos.

Los autores consideran tres elementos que influyen en la ejecución de este enfoque: las indicaciones, la retroalimentación evaluativa y el esfuerzo. El primer punto, las indicaciones, se refiere a las instrucciones sobre las tareas a realizar. La retroalimentación evaluativa son las correcciones que realiza el docente sobre las tareas y trabajos escolares, mientras que el refuerzo tiene que ver con una cuestión de otorgar *algo* cuando se realiza bien una tarea. Puede ser algo simbólico, como una felicitación.

Algunas de las críticas a considerar para este enfoque, están relacionadas con el rol que cumple el profesorado. Al ser el que administra el tiempo, pareciera que “el educador se parece a un gerente de una línea de producción: los estudiantes entran a la fábrica como materia prima y de algún modo se les <<ensambla>> en forma de personas [...]” (Fenstermacher y Soltis, 1998, p.41). En vez de involucrarse con el proceso de enseñanza y aprendizaje, pareciera que el docente solo regula los contenidos y las tareas que realiza el alumnado, perdiendo la capacidad de diagnosticar las problemáticas específicas de cada grupo e individuo que conforma el grupo, siendo este un enfoque basado más en los resultados que el procedimiento.

El enfoque ejecutivo será una de las categorías para observar la práctica docente desde un punto de vista organizacional, tomando en consideración los elementos que proponen los autores para su eficiencia. A continuación, se describirá el enfoque del terapeuta.

**Enfoque del terapeuta.** Sería un error creer que este enfoque está relacionado a resolver los problemas de salud mental. Este enfoque toma en consideración las individualidades del grupo, por ejemplo, aquellos que cuentan con alguna discapacidad o también los que ya tienen un conocimiento previo de la asignatura respecto a sus demás compañeros. De

manera opuesta al enfoque ejecutivo, los conocimientos no se transmiten de manera global, su objetivo es el siguiente:

Capacitar al estudiante para que se convierta en un ser humano auténtico, una persona capaz de asumir la responsabilidad por lo que es y por lo que tiende a ser, una persona capaz de tomar decisiones que definan su carácter como desea que sea definido. (Fenstermacher y Soltis, 1998, p.59)

El enfoque terapeuta no busca ser eficaz desde un punto de vista burocrático, es el reconocimiento del carácter humanista del estudiantado, priorizando la participación y autonomía del alumnado, siendo estos 2 conceptos que se trabajaran para observar el enfoque. La participación, es entendida como el involucramiento que tiene el alumnado con el aprendizaje, “la persona en su conjunto *participa* del aprendizaje en lugar de absorber pasivamente lo que el docente ofrece” (Fenstermacher y Soltis, 1998, p.69). La autonomía, se podrá entender como aquellas actividades que realiza el docente para que el alumnado alcance su propio conocimiento y habilidades (p.70), es decir, si los alumnos son capaces de buscar e investigar por iniciativa propia, se estaría hablando de autonomía.

Las discusiones que existen alrededor de esta perspectiva están relacionadas con el debate de la compatibilidad que tiene con el enfoque ejecutivo, es decir, qué tan factible es encontrar ambas visiones en la práctica educativa. Para esta investigación, no se espera encontrar una sola mirada, aunque se reconoce que sea probable la existencia dominante de un enfoque, ya sea de carácter ejecutivo, terapeuta y liberador, siendo este el último enfoque el que se describirá a continuación.

**Enfoque liberador.** La última perspectiva de Fenstermacher y Soltis consiste colocar énfasis en el contenido, pero no de la misma forma que lo haría el enfoque ejecutivo o terapeuta. El docente liberador es aquel que mediante el ejemplo durante la clase, desarrolla las habilidades y conocimientos que desea transmitir a su grupo. La formación del alumnado no es vista como una cuestión de masas, de homologar a los estudiantes.

Mientras que el docente ejecutivo concentra su práctica en enseñar la mayor cantidad de contenidos durante el curso, el docente liberador presta atención en la calidad del contenido aunque esto implique el desarrollo de habilidades y conocimientos básicos de la asignatura. En este enfoque, se considera que el alumnado debe liberarse de dogmas, mediante la creatividad y ser un ejemplo para el alumnado (Fenstermacher y Soltis, 1998, p.90). Para lograr sus objetivos, el docente tiene que ajustar los contenidos del curso hacia aquellos que considere útiles.

Este enfoque es exigente respecto al método de enseñanza, es decir, los conocimientos considerados como útiles tienen que “planearse y presentarse de modo tal que el alumno pueda captar la estructura radical de las diversas formas de conocimiento, y de este modo el estudiante se capacita para estructurar su propia experiencia” (Fenstermacher y Soltis, 1998.p.94). Esto quiere decir que a partir de nociones o conceptos básicos de la asignatura, el alumnado pueda crear experiencias o vincularlas con la vida cotidiana para que la creatividad del pensamiento fluya de manera libre.

Para observar este enfoque en la práctica educativa, se utilizarán como subcategorías la experiencia y la utilidad de los contenidos. Por ejemplo, para determinar la experiencia, se prestará atención en conocer si los contenidos están relacionados a las vivencias del alumnado. La utilidad podrá ser vista como la vinculación que realizan de la teoría con la

realidad, es decir, de la vida cotidiana o en las asignaturas de práctica. En ambos conceptos, dependerá de la habilidad que tenga el docente para desarrollar el pensamiento con el alumnado.

Para concluir las categorías sobre los perfiles docentes, se presentará una tabla para sintetizar lo que se describió en este apartado, recordando que a través de la elaboración de estos perfiles se podrá conocer la forma en que los docentes moldean el Currículum.

**Tabla 1.**

*El currículum moldeado por los profesores.*

| Modelo explicativo para entender el currículum | Propuesta para la comprensión del modelo | Categoría             | Subcategoría                 |
|--|--|-----------------------|------------------------------|
| El currículum moldeado por los profesores      | Caracterización del docente              | Enfoque ejecutivo     | Indicaciones                 |
|  |  |                       | Retroalimentación evaluativa |
|  |  |                       | Refuerzo                     |
|  |  | Enfoque del terapeuta | Participación                |
|  |  |                       | Autonomía                    |
|  |  | Enfoque liberador     | Experiencia                  |
|  | Utilidad de los contenidos               |                       |                              |

Fuentes: Elaboración propia basada en Gimeno Sacristan J.(1991) *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* y Fenstermacher, G.,& Soltis J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina.

Las categorías presentadas ayudarán a observar la forma en que los docentes moldean el currículum. Es importante recalcar que no se puede fragmentar el proceso de comprensión y organización de los contenidos curriculares junto con lo que acontece en el aula porque ambos dependen uno del otro. Las adecuaciones que hace el docente sobre el curso que imparte son resultado del Currículum presentado, pero también de lo

que ocurre dentro de la práctica que realiza. Por otro lado, ambos modelos explicativos pueden ser observados a través del aula o de la voz de docentes y alumnos.

A continuación, se presentarán las categorías que ayudarán a comprender la práctica educativa realizada por el docente, con el objetivo de tener una perspectiva teórica sobre cómo mirar el Curriculum llevado a la acción.

### **Perspectivas de la enseñanza**

Las perspectivas de la enseñanza ofrecerán un marco general para comprender hacia dónde se dirige la práctica educativa y, en ese sentido, saber cómo afecta la ruptura entre la teoría y la práctica. También se hablará sobre pensamiento reflexivo para que ayude a establecer un ideal de lo que se espera en la práctica educativa, de ese modo se caracterizará la problemática esperada pero también el ideal que se podría encontrar.

### **Perspectiva académica**

Para abordar las perspectivas de la enseñanza, Ángel Pérez (1996) menciona las ideologías que existen en la formación del profesorado y reconoce que están inmersas, en menor medida, en la práctica educativa (p. 399). La primera de ellas es la perspectiva académica, que está ligada a la idea de que el docente es el transmisor de conocimientos (p.400), aquel que debe continuar con el proyecto cultural globalizador. Por esa razón, es indispensable que domine esos conocimientos para que su labor sea considerada un éxito. Además, distingue dos enfoques de esta perspectiva, el enciclopédico y el enfoque comprensivo.

Parafraseando a Pérez (1996), el enfoque enciclopédico, consiste en ver al docente como un cúmulo de conocimientos y no requiere una formación para saber enseñar. El enfoque



comprendivo, además de ver al docente como alguien que posee el conocimiento, tiene la formación para enseñar y lograr que el alumnado comprenda el origen o la razón de ser de los contenidos transmitidos (p.400-401). En ambos enfoques se requiere tener conocimientos lógicos y epistemológicos de la disciplina.

Para la práctica educativa del plan de estudios 2019 dentro del contexto de la ruptura entre la teoría y la práctica, tendríamos que identificar la estructura lógica pero en cuestión epistemológica existen al menos tres formas de mirar la disciplina y profesión de Trabajo Social. Lo que ofrece este enfoque para observar es si existe la secuencia lógica y epistemológica por parte del docente, dependiendo de la corriente epistemológica enseñada, se tendrán elementos para saber por qué ocurre o no, la vinculación entre teoría y práctica.

### **Perspectiva técnica**

Contrario a la académica, esta perspectiva concibe los conocimientos de la enseñanza como una ciencia aplicada. Para comprenderlos con mejor precisión, Pérez (1996) los distingue en dos modelos, el de entrenamiento y el de adopción de decisiones.

El modelo de entrenamiento consiste en dirigir la enseñanza hacia la puesta en práctica de los conocimientos. “El objetivo prioritario es la formación en el docente de competencias específicas y observables; concebidas como habilidades para la intervención” (Pérez, 1996, p.404). Un docente formado a partir de este modelo corre el riesgo de realizar los procedimientos teóricos y metodológicos de manera lineal, sin dar cabida a la reflexión para solucionar los problemas.

El modelo de adopción de decisiones es visible cuando el docente es capaz de utilizar el conocimiento derivado de las investigaciones en su práctica educativa. La adopción de decisiones está conformada cuando el docente logra ser flexible en cuanto a los procedimientos de la intervención para enseñarlos ante el alumnado y basa las modificaciones en los resultados de la investigación científica.

Es importante señalar la crítica que se realiza a la perspectiva técnica. Al concebir la intervención como un procedimiento lineal, aún con las adecuaciones que ofrece el modelo de adopción de decisiones, para Pérez (1996) “los problemas de la práctica social no pueden reducirse a cuestiones meramente instrumentales [...]” (p.407). En ese sentido, la teoría y la práctica de Trabajo Social no puede ser un procedimiento cíclico, de ser así, los resultados en el diagnóstico serían iguales y la propuesta de intervención carecería de sentido porque sería sobre una conclusión diagnóstica repetitiva, lo que llevaría a una práctica sistematizada.

Uno de los parámetros a observar para saber si existe esta perspectiva técnica en la práctica educativa, radica en la orientación que reciben los estudiantes por parte del docente y la forma en que, como grupo, reformulan la realidad. Si no se logra esta orientación en el pensamiento, se estaría practicando una perspectiva técnica. Por otro lado, hablar de orientaciones en el pensamiento, obliga a realizar una revisión de lo que consiste esta categoría.

### **La perspectiva práctica y pensamiento reflexivo**

La perspectiva práctica, vista como un enfoque de enseñanza para Pérez (1996), se le dará un tratamiento como *orientaciones del pensamiento*, debido a que el autor distingue las corrientes que existen ante esta perspectiva y porque se considera que, para efectos

de esta investigación, hay más elementos observables en la práctica educativa que se pueden vincular al contexto de la ruptura entre la teoría y la práctica.

Por ejemplo, el autor menciona las obras de Donald Schön y John Dewey, mencionando que el objetivo de los autores ha sido diferenciarse de la perspectiva técnica y transitar hacia una enseñanza reflexiva, Parafraseando a Pérez (1996), estos autores reconocen que se debe analizar lo que realizan los docentes cuando se enfrentan a las situaciones cotidianas del aula respecto a las técnicas, instrumentos, tareas, recursos, con el fin de comprender cómo se utiliza el conocimiento científico (p.412). Realizar este análisis eleva el nivel de complejidad que se requiere en la investigación en términos de categorización.

Para realizar una aproximación a las categorías de las orientaciones de pensamiento desde la perspectiva práctica, se trabajará con la propuesta de Dewey (2007) en el libro *“Cómo pensamos, la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.*

### **Pensamiento reflexivo.**

Dewey desarrolla de forma extraordinaria el concepto de pensamiento reflexivo a lo largo de su obra. Por otro lado, se ha mencionado la *reflexión* en este documento sin abordar su significado. Para Dewey (2007) no es únicamente ordenar las ideas, “sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecuencial en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le procedieron” (p.20). Es decir, en el caso del plan de estudios 2019, el docente y alumnado deben visualizar diferentes posibilidades sobre aquello que están pensando, en un ejercicio de *ir y venir* en el pensamiento, relacionando todos los elementos que participan en aquello que se busca resolver.

Para desarrollar el pensamiento reflexivo, Dewey propone una serie de habilidades, mismas que se utilizarán a modo de subcategorías para esta investigación. La primera de ellas es la curiosidad, definida como “el factor básico de la ampliación de la experiencia y, por tanto, de un ingrediente primordial de los gérmenes que han de desarrollarse hasta convertirse en pensamiento reflexivo” (Dewey, 2007, p.53). Esta constante búsqueda por la experiencia y el descubrimiento es lo que el docente reflexivo tendría que incentivar con el alumnado.

La sugerencia es la siguiente subcategoría. Todas las experiencias producen ideas, lo que usualmente, para Dewey (2007), son las sugerencias, es decir, son las posibilidades que se visualizan en el pensamiento a partir de una experiencia, teniendo como características la facilidad, variedad y profundidad (p.57). La facilidad es la velocidad en la que se comienzan a generar las ideas o sugerencias a partir de la experiencia o interacción con objeto y/o sujetos, la variedad es la *cantidad* de sugerencias a partir de esa interacción y la profundidad se refiere al grado de complejidad que una persona realiza frente a esa interacción.

Para la práctica educativa en el plan de estudios 2019, las sugerencias se pueden considerar como observables a partir de las experiencias que pueda propiciar el docente con el alumnado para que se puedan desarrollar esas ideas o sugerencias, de tal forma que el docente reflexivo tendría que indagar en la variedad, profundidad de dichas experiencias y en la medida de lo posible, establecer un plan de acción.

La última subcategoría es el orden, comprendiéndolo como la “secuencialidad, continuidad u ordenamiento de las sugerencias” (Dewey, 2007, p.62). Es decir, el orden es la organización de las ideas, de las asociaciones que realiza el alumnado frente a los

contenidos y experiencias que ofrece el docente. Para ejemplificar el orden, el autor señala de manera analógica que el pensamiento coherente y ordenado equivale a mantener un barco en su ruta. Con esto no quiere decir que sea una cuestión rígida y lineal, se pueden originar ideas o sugerencias dentro de ese barco sin modificar la ruta, eso no le quita coherencia al pensamiento reflexivo.

En la práctica educativa, se puede considerar observable el orden a través de la asociación que realiza el alumnado con la teoría y la práctica, elaborando conclusiones o ideas a partir de las experiencias logradas en la asignatura con la teoría, de tal forma que se demuestre una coherencia a partir de la curiosidad y la sugerencia. La manera en que el alumnado y docente exprese las ideas demostraría el orden que hay en su pensamiento, siempre y cuando exista una secuencia lógica.

Para concluir las perspectivas de la enseñanza y la orientación del pensamiento, se presentará una tabla para explicar de manera gráfica lo que se ha expuesto a lo largo de este apartado.

**Tabla 2.**

*Curriculum llevado a la acción.*

| Modelo explicativo para entender el Curriculum      | Propuesta para la comprensión del modelo | Categoría             | Subcategoría            |
|---|--|-----------------------|-------------------------|
| Curriculum llevado a la acción (práctica educativa) | Perspectivas de la enseñanza             | Perspectiva académica | Enfoque enciclopédico   |
|   |  |                       | Enfoque comprensivo     |
|   |  | Perspectiva técnica   | Modelo de entrenamiento |

|  |                             |                       |                                  |
|--|-----------------------------|-----------------------|----------------------------------|
|  |                             |                       | Modelo de adopción de decisiones |
|  | Orientación del pensamiento | Pensamiento reflexivo | Curiosidad                       |
|  |                             |                       | Sugerencia                       |
|  |                             |                       | Orden                            |

Fuentes: Elaboración propia basada en Gimeno Sacristán J. (1991) *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*, Pérez, Gómez A. (1996) *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*, en Gimeno Sacristan, J.; Pérez Gómez, A (1996). *Comprender y transformar la enseñanza* y Dewey J. (2007) *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*.

A lo largo de este capítulo, se han revisado conceptos como: *Curriculum, educación y práctica educativa*. En el caso de *curriculum*, se hizo una reformulación del concepto, mientras que, en *educación y práctica educativa*, se hizo una revisión documental.

Para entender dos de los tres modelos explicativos del Curriculum: *el Curriculum moldeado por los profesores* y *el Curriculum llevado a la acción*, se establecieron categorías que ayudarán a entender dichos modelos desde la práctica, es decir, cómo interpretar lo que ocurre en el plan de estudios 2019 a partir de lo observado y/o recopilado en el trabajo de campo. Por otro lado, hace falta explicar en qué consiste el plan de estudios 2019, siendo este el contenido del siguiente capítulo.

## **Capítulo 2: Trabajo Social y el plan de estudios 2019.**

Este capítulo se compone de 3 partes. La primera parte de este capítulo se divide en 2 partes. La primera será una breve revisión histórica de Trabajo Social para entender las corrientes epistemológicas que han definido el rumbo de la disciplina y profesión. La segunda, tendrá el objetivo de hablar de lo contemporáneo y en qué consiste esta mirada de Trabajo Social, donde además ha tenido una fuerte influencia en el plan de estudios 2019.

La segunda parte de este capítulo consiste en revisar el plan de estudios 2019, desde el ámbito normativo, objetivos, perfiles y cuestiones relacionadas que se vinculan al modelo explicativo de *“el Curriculum presentado a los profesores”*.

La tercera parte será un análisis sobre lo que debemos observar en este nuevo plan de estudios, por lo que también expondrá las problemáticas del Curriculum y de la profesión, como el problema de la *ruptura de la teoría y la práctica*, referido en la introducción del primer capítulo. A partir de lo que se exponga en esta tercera parte, se abonarán más categorías que guiarán el trabajo de campo. A continuación, se presentará la primera parte de este capítulo, correspondiente a la parte histórica de Trabajo Social como disciplina.

### **Trabajo Social: postura endogenista e histórico crítica**

Existen 2 formas de mirar la historia de Trabajo Social en donde la diferencia está en el origen de la profesión y disciplina. Para Netto (2012) la historia está clasificada en la postura endogenista y la histórico-crítica (p.29). La postura endogenista se refiere las formas de ayuda, caridad y filantropía. Para ejemplificar, Valero (2003) afirma que

Trabajo Social comienza con las prácticas de ayuda y asistencia, que si bien las define como previas y autónomas, no están sujetas a un orden cronológico (p.18). Desde esta postura, sería difícil encontrar una fecha, incluso un periodo en el que se pueda definir cuándo iniciaron estas formas de ayuda. Por otra parte, se tienen documentadas las primeras formas de ayuda y asistencia, aunque no necesariamente significa que hayan sido las que iniciaron en la historia de la humanidad.

A estas primeras formas de ayuda, para la postura endogenista, se le conoce como etapa pre-técnica, precisamente porque había una carencia de una metodología y conocimientos científicos para asistir a la población. Este periodo abarca desde las primeras civilizaciones hasta las obras de ayuda encabezadas por el cristianismo. Estas formas de ayuda también son conocidas como *caridad y filantropía*, en donde Valero (2003), la define como hacer el bien por amor a Dios, por otro lado, la filantropía, es hacer el bien por amor al hombre (p.27). Ambos conceptos tienen fines distintos. En la caridad se busca ayudar para llegar a Dios (o al paraíso), mientras que en la filantropía es por amor al ser humano, buscando atender sus carencias y necesidades por buena voluntad de quien realiza la ayuda.

A pesar de todas estas formas de ayuda, caridad o filantropía, no existían metodologías y teorías que apoyaran las intervenciones realizadas. Tampoco había una verdadera intencionalidad de cambio y, como ya se ha revisado, los fines de ayudar no era para beneficiar en lo colectivo, más bien era a partir de un interés individual con la religión. Posteriormente surge la etapa tradicional de Trabajo Social durante el siglo XVIII, es aquí cuando la postura histórico-crítica afirma que se dio el origen de la profesión.



## **Etapa tradicional**

En el siglo XVIII, con el surgimiento de la revolución industrial, el Estado institucionaliza las formas de asistencia. Por ejemplo, en Francia se utilizaron las *visitadoras sociales* para conocer cómo vive la población y se pudiera reorganizar los servicios prestados (Tello & Ornelas, 2014, p.2). El caso de Francia es un ejemplo para afirmar que el *verdadero* origen de la profesión está en el marco institucional de los países como lo afirman Tello y Ornelas (2014).

La etapa tradicional no está marcada por el uso de teorías sociales, sino de técnicas denominadas gerenciales para que las empresas e instituciones puedan seguir funcionando. En ese sentido, el origen de Trabajo Social está ligado a la replicabilidad del sistema. Desde esa perspectiva, una de las premisas de la etapa tradicional es que la intervención debe estar encaminada en adaptar al sujeto en el sistema, lo que llevó a desarrollar la metodología de casos durante este periodo.

Otro de los acontecimientos que marcó a la profesión y disciplina es la publicación de los libros “Diagnosis social” y “Case of Social Work” en 1917 por Mary Richmond, para Tello & Ornelas, “su propuesta convierte a las *visitadoras sociales* en pioneras de una nueva profesión; sus planteamientos se derivan del análisis de un hacer concreto y la sustenta en los nuevos conocimientos de la época, principalmente en la psicología y la sociología” (2014, p.2). Esta afirmación que presentan las autoras es significativa no solo en términos históricos, también se busca romper con la idea de que las diferentes formas de ayuda están relacionadas con Trabajo Social, donde ya se ha mencionado que son acciones aisladas, espontáneas sin ninguna direccionalidad.

## **Etapa de reconceptualización**

Mientras que la etapa tradicional comenzó a desarrollarse principalmente en Europa y Estados Unidos por la revolución industrial durante el siglo XVIII, fue hasta el siglo XX durante los años 60's que se originó la etapa de la reconceptualización de Trabajo Social en América Latina. Si bien la presencia de la disciplina y la profesión se realizó de diferente manera en cada país del continente latinoamericano en la etapa tradicional, fue en este continente donde se desarrolló esta nueva forma de mirar el Trabajo Social debido a las condiciones históricas que se comparten.

La dominación y colonización de América Latina, la entrada de la industria como resultado de la expansión capitalista y las crisis que derivaron de ella, provocaron que Trabajo Social se reconceptualizara. “En una primera etapa el Trabajo Social Latinoamericano estuvo fuertemente influenciado por una concepción asistencialista. Luego es influido por el desarrollismo para llegar al año 70 a la fase de ruptura” (Quezada, 1995, p.8). Esta ruptura cambió la forma de mirar a los sujetos, ahora no se buscaba adaptar al individuo, el objetivo era transformar a la sociedad.

En ese sentido, en el movimiento surge la corriente de pensamiento sobre la política social como objeto de intervención para Trabajo Social. Las metodologías desarrolladas en la etapa tradicional se consideraban técnicas y la reconceptualización proponía, como técnicas “la concientización, participación y movilización populares, acción, reflexión” (Quezada, 1995, p. 9). Las prácticas asistenciales fueron cuestionadas, así como el sistema capitalista.

En México, durante los años 70's la influencia de la reconceptualización se vio plasmada en el plan de estudios de la licenciatura en Trabajo Social de la Escuela Nacional de

Trabajo Social. Sin embargo, Tello (2014) afirma que el dominio del Partido Revolucionario Institucional (PRI), hizo que por sí mismo no fuera viable el cumplimiento del objetivo de este plan de estudios (p.27). La práctica educativa estaba condenada, no existían las condiciones para llevarlo a la realidad, la sociedad no podía transformarse, no nada más por este dominio del PRI, también porque no existen hasta ahora las herramientas teóricas y metodológicas para transformar la sociedad, al menos como se planteaba en esa época. Los movimientos sociales son producto de las crisis y el hartazgo, no de una intervención de Trabajo Social.

Se ha realizado un breve pero detallado recorrido histórico sobre la historia de Trabajo Social, desde aquellos que afirman un origen endogenista, hasta aquellos que miran la historia desde una forma más crítica a partir del surgimiento de técnicas y metodologías, que posteriormente dieron paso a la etapa de la reconceptualización como producto de la crisis capitalista, principalmente en América Latina. A continuación, se describirá en qué consiste Trabajo Social contemporáneo.

### **Trabajo Social contemporáneo**

Hablar de Trabajo Social contemporáneo no se dio de manera espontánea, como ya se ha revisado, la historia ha marcado la epistemología de la profesión y disciplina. Recapitulando, la etapa tradicional busca adaptar al sujeto, considerando que el problema es su funcionalidad en el sistema. En la reconceptualización se puso en debate el planteamiento tradicional y se buscaba transformar a la sociedad. El acontecimiento que comenzó a fragmentar este último discurso fue la caída del muro de Berlín.

A la caída del muro de Berlín, la reconceptualización, perdió vigencia y después de un período de desorientación, equivalente al de todas las ciencias sociales de

la época, trabajo social pareció acogerse al pensamiento crítico, sin que se precisara qué se entendía por ello, como perspectiva teórica de referencia. (Tello, 2013, p. 32)

Tello señala que poco a poco se fue configurando otro discurso desordenado, donde la perspectiva tradicional y de reconceptualización coexisten en la actualidad, hablando sobre políticas públicas, gestión social, subjetividad y cuestión social, por mencionar algunos.

Esta diversidad en los discursos es lo que se conoce como Trabajo Social contemporáneo. Para Marín (2018), “lo contemporáneo es entonces la crítica y la autocrítica de nuestro tiempo, y en la profesión con mayor razón lo es” (p.25). La crítica es en un sentido contextual, sistémico, mientras que la autocrítica está relacionada con el hacer profesional.

Por ejemplo, Tello (2014) señala que en la academia existen los debates sobre metodologías, teorías, epistemología y políticas públicas pero aquellos trabajadores sociales que trabajan en sectores de la salud, educación, seguridad, entre otros, están preocupados por labores administrativas como el ingreso de usuarios o corroborar información (p.27). En la práctica, es el trabajador social quien asume la función del primer contacto entre el sujeto y la institución, el que articula y que es parte del funcionamiento institucional. Con este ejemplo, se busca demostrar las diferentes corrientes histórico-epistemológicas que en la actualidad prevalecen.

Desde otra perspectiva, en el Trabajo Social contemporáneo se reflexiona sobre la intervención en lo social. “La intervención social es hoy un campo social en debate, pero

también un campo social en construcción ya que son múltiples las disciplinas y profesiones, que tratan hoy de transitar articulando la construcción de un conocimiento de lo social.” (Estrada, 2011, p.20). Trabajo Social no es la única profesión que busca incidir en las soluciones de las problemáticas sociales, por lo que en la actualidad es común ver diferentes grupos de profesionales reunidos para dar atención a los problemas que atañen a la sociedad.

La coincidencia que existe a nivel gremio es que Trabajo Social interviene en lo social pero el problema radica cuando se delimita sobre qué es lo social. Carballada (2005), uno de los escritores latinoamericanos más reconocidos actualmente, refiere dos conceptualizaciones de lo social, una de ellas es toda la articulación de las políticas sociales y la segunda de ellas es sobre: “aquel que se relaciona con la construcción de la sociedad desde las relaciones, los vínculos y los lazos sociales. [...]En consecuencia, la intervención necesita acceder a los espacios microsociales donde se construye la cotidianidad de los sujetos sobre los cuales interviene” (pp. 60 - 61). Estas 2 definiciones de lo social definen hacia dónde va dirigida la intervención.

Marín (2018) y Tello (2014) hacen una recapitulación de los enfoques que tiene la intervención en lo social actualmente. Marín (2018) señala que en México está la visión de intervenir en las necesidades sociales, donde sus máximos exponentes son Leticia Cano, Carlos Arteaga y Elí Evangelista, por mencionar algunos (p.26). Entre estos autores se agrupa el discurso de la reconceptualización, donde a través de las políticas públicas se busca incidir en el desarrollo o bienestar social, respondiendo al concepto de lo social que tiene que ver con la articulación de políticas sociales.

Otra de las concepciones que hay sobre lo social, de acuerdo con la definición mencionada por Carballada, es sobre las relaciones sociales, es decir, las interacciones que tenemos como sujetos. Esta postura es la que ha sido impulsada por Nelia Tello, una de las autoras más reconocidas en México y Latinoamérica en el Trabajo Social Contemporáneo.

La propuesta de Nelia Tello está construida de manera epistemológica desde la complejidad, reconociendo que Trabajo Social interviene con sujetos individuales y colectivos, que a través de la metodología y el conocimiento científico se busca desencadenar el cambio social, en las interacciones de los sujetos a partir de los procesos sociales que están inmersos en la problemática.

Por ejemplo, si se quiere intervenir en el tema de embarazo adolescente en las comunidades, probablemente las propuestas estén enfocadas en actividades aisladas de difusión, educación sexual, repartición de métodos anticonceptivos, entre otros. Sin embargo, desde una mirada desde lo social como lo propone Tello, sería de la siguiente forma:

Un análisis desde lo social en la misma comunidad, tal vez se compruebe, por ejemplo, que se trata de problemas que hablen de un pobre sentido de pertenencia, de poca cohesión social, en donde no hay reconocimiento, ni identidad comunitaria [..]. (2008, p. 30)

Mencionar conceptos como la cohesión o el reconocimiento son esos procesos sociales que propone la autora para la intervención, ya que son los referentes más cercanos a la comunidad. No se trata de intervenir y realizar una investigación diagnóstica para

proponer la modificación de la política pública, más bien se busca trabajar con la cotidianeidad de los sujetos, de conocer para intervenir.

La propuesta de Nelia Tello es una de las más dominantes sobre lo que constituye el Trabajo Social Contemporáneo. El hecho de haber descrito con un poco más de profundidad es por la influencia que ha tenido en el plan de estudios 2019. Solo basta con revisar el mapa curricular del plan de estudios 1996 y el del 2019 para dar cuenta de que el nombre de las asignaturas está enfocadas hacia la intervención.

Por ejemplo, en el plan de estudios de 1996 se enseña investigación social y metodologías en grupo, caso y comunidad. Sin embargo, se da por hecho que la investigación es equivalente a un diagnóstico y que la intervención se dará en las prácticas escolares pero, tanto el diagnóstico como la intervención, no forman parte de la malla curricular. Por otro lado, en el plan de estudios 2019, se reconoce el diagnóstico, intervención y cambio social, otorgando una asignatura a cada uno de estos conceptos mencionados.

Independientemente de las diferentes miradas que existan sobre la intervención social, existe una reflexión a nivel latinoamericano sobre lo que es Trabajo Social en la actualidad. “Para avanzar en la fundamentación de Trabajo Social, es necesario buscar y desarrollar alternativas para integrar conocimiento e intervención desde diversos saberes pertinentes de teoría social, enfoques epistemológicos, referentes éticos y metodológicos” (Camelo & Cifuentes, 2006, p.172) Los diferentes discursos que hay en Trabajo Social son parte de la diversidad que cada disciplina y profesión tiene, la importancia de integrar el conocimiento científico como parte de la intervención es

justamente para articular teoría y práctica y no caer en acciones de ayuda, filantropía o activismo.

Con esta revisión histórica de lo que es Trabajo Social concluye este apartado, destacando la importancia de identificar las 2 versiones que existen sobre el origen de la profesión. La primera de ellas, la postura endogenista, señalando que las primeras formas de ayudan son consideradas Trabajo Social. La segunda de ellas, la histórico-crítica, concede el origen de la profesión de acuerdo con cada país y al surgimiento de intentar sistematizar las acciones de adaptar a los sujetos al sistema capitalista. No obstante, la historia de la profesión en la etapa tradicional, reconceptualización y contemporánea, es en donde ambas posturas comparten y coinciden. Si agregamos que el plan de estudios 2019 está influenciado por el discurso contemporáneo, sin duda habría que prestar atención en cómo los docentes moldean el curriculum actual a partir de cómo conciben Trabajo Social.

Plan de estudios 2019

### ***Introducción***

La licenciatura en Trabajo Social es impartida por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través de la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS), formando parte las 132 licenciaturas que ofrece la UNAM de acuerdo con el sitio de internet de la Oferta UNAM (Oferta UNAM, 2022). Para la construcción de la segunda parte de este capítulo, se tomará como referencia el modelo explicativo de *Curriculum presentado a los profesores*. Por lo que es necesario precisar que no se realizará un trabajo historiográfico referente a la historia de la UNAM ni de la Escuela Nacional de Trabajo Social.



Continuando con el contenido de este apartado, el día 4 de noviembre del año 2019, el Honorable Consejo Técnico, a través de su expresidenta y exdirectora, Leticia Cano Soriano, emitió un comunicado para informar a la comunidad que el “*Proyecto de Modificación del Plan y Programa de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social, Sistema Escolarizado*” (PMPPE) se menciona que esta modificación cuenta con la aprobación del H. Consejo Técnico de la ENTS, con la favorable opinión técnica de la Dirección General de Administración Escolar (DGAE), la opinión técnica de la Unidad Coordinadora de Servicios de Apoyo Administrativo a los Consejos Académicos de Área y con la aprobación de la Comisión Permanente de Planes y Programas de Estudio del CAACS. Esta modificación, fue resultado de un proceso que comenzó en el año 2008 y tuvo más 10 años de duración, donde participaron docentes, alumnos, cuerpos colegiados y diferentes instancias de la UNAM.

Al final del comunicado, se indica que esta modificación se implementará a partir del semestre 2021-1, es decir, en agosto del año 2020. Al momento de redactar este texto (abril, 2022), la primera generación se encuentra cursando el cuarto semestre del plan de estudios 2019, mientras que los semestres que están posterior a esta generación cursan el plan de estudios de 1996.

Retomando el modelo explicativo para entender el curriculum, faltaría conocer cuál es el *curriculum presentado a los profesores*. Para este apartado, se revisará la normatividad, objetivos, perfiles de formación del plan de estudios 2019 de la ENTS, con el objetivo de contar con un marco general sobre este plan de estudios.

## ***Normatividad***

El ámbito normativo da un panorama sobre cómo se desarrollará el curriculum dentro de un marco cultural, político y social. Aquí también se involucra la función socializadora, en este caso, de la UNAM. En otras palabras, para Gimeno (1991), todo sistema educativo está sujeto a las condiciones institucionales de la política curricular, producto de la estructura sistémica de la educación (p.42). Aunado a ello, la educación está sujeta a un proyecto cultural de tipo globalizador y en ese sentido, la normatividad da cuenta de cómo se configura la universidad en términos culturales y socializadores.

Por otro lado, la normatividad también condiciona la práctica educativa porque el curriculum está influenciado bajo las políticas educativas. Aun cuando el docente llegue a considerar que tiene libertad en términos de cómo enseñar su asignatura, no puede seleccionar los contenidos que quiera. Lo que sí podrá hacer son equivalencias y ajustes de acuerdo con el programa de la asignatura (moldear el curriculum) pero no le es permitido salirse de ese marco curricular bajo el cual está ejerciendo su práctica.

Retomando la cuestión normativa, la información disponible en internet (Trabajo Social, 2009) respecto al plan de estudios, contempla una sección sobre la normatividad para la elaboración y sustento de los planes y programas de estudio. A continuación, se enlistarán los reglamentos y documentos que se utilizaron para la modificación del plan de estudios de 1996 a 2019:

- Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio.
- Reglamento General de Estudios Universitarios.
- Lineamientos generales para el funcionamiento de los estudios de Licenciatura.

- Marco Institucional de Docencia (MID).
- Reglamento General de Inscripciones (RGI).
- Reglamento General de Exámenes (RGE).
- Reglamento General del Servicio Social (RGSS).
- Reglamento del Estatuto del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (RESUAED).
- Guía Operativa para la Elaboración, Presentación y Aprobación de Proyectos de Creación y Modificación de Planes y Programas de Estudio de Licenciatura.

Dentro de esta serie de documentos normativos que establecen las reglas para los planes y programas de estudio, se revisará el Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio porque como su nombre lo indica, contempla los lineamientos generales para modificar los planes de estudio.

La normatividad vigente de la UNAM, plasmada en este Reglamento, en el artículo 12 establece una serie de lineamientos que todo plan de estudios debe contener y de manera sintética son los siguientes: Título y nombre de las entidades académicas participantes, introducción y antecedentes, fundamentación del proyecto, metodología, objetivo general, objetivos particulares, perfil de ingreso, perfil intermedio, perfil de egreso, estructura y organización, mapa curricular, criterios de seriación, mecanismos de flexibilidad del plan de estudios, mecanismos de movilidad estudiantil, requisitos de ingreso, permanencia y egreso, requisitos de titulación, opciones de titulación, perfil académico de quienes participarán en el proyecto de acuerdo con el Estatuto del Personal Académico (EPA), programa de las asignaturas, estrategias para actualización de profesores, prerrequisitos en caso de ser necesario, tablas de equivalencia de las

asignaturas respecto al plan predecesor, normas operativas y formas de inserción en el ámbito laboral (Consejo Universitario, 2015).

Estos lineamientos no están aislados del proyecto universitario, al contrario, están sujetos a lo que se menciona en el artículo 3:

Los planes de estudio se enmarcan en las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de la cultura de la Universidad para formar egresados de bachillerato, licenciatura y posgrado, así como técnicos especializados y profesionales cuyas actividades contribuyan al desarrollo del individuo, del país y a la solución de los retos globales. (Consejo Universitario, 2015)

Desde esta mirada, se puede afirmar que el proyecto cultural de la Universidad busca la formación de personas capaces de contribuir a las problemáticas globales desde la ciencia o disciplina para la cual se esté formando, reconociendo las actividades de docencia, investigación y culturales que emanan de ella. De esta forma, la función socializadora que tiene la UNAM es contribuir a la solución de las problemáticas que atañen a nivel nacional e internacional.

Es importante mencionar 2 cosas. La primera que los Reglamentos de la Universidad están en constante cambio y en ese sentido, la segunda es resaltar que este Reglamento tuvo su última modificación en 2015. Previo a ello, existe una modificación en 2003. La relevancia de esta información es crucial para entender los diferentes marcos normativos que hubo desde el plan de estudios de 1996 al plan de estudios 2019 y que servirá para explicar lo que existe respecto a las modificaciones.

Por ejemplo, en la edición del año 2007 de la Legislación Universitaria (LU), el Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio, en su artículo 15 menciona que el H. Consejo Técnico de cada Escuela o Facultad deberá realizar un diagnóstico de los planes y programas de estudio de su competencia cada 6 años, con el objetivo de modificarlos parcial y totalmente.

En la última modificación realizada (Consejo Universitario, 2015) establece en el artículo 17 que la realización del diagnóstico para la modificación total o parcial se realizará a un año de haber concluido su primera implementación en su totalidad más un año y previo a una evaluación. Considerando que el plan de estudios 2019 tiene una duración de 9 semestres, en ambos casos, tanto 1996 y 2019, la diferencia para las modificaciones sería de 6 meses.

Por otro lado, en ambas versiones del Reglamento no hay ninguna sanción en caso de que no se atiendan estas modificaciones o revisiones. Sin embargo, el plan de estudios 1996 sí tuvo una reestructuración en 2002, añadiendo 3 asignaturas y la aprobación de dos paquetes de cómputo y la comprensión de inglés para obtener el grado de licenciatura. El siguiente cambio fue el plan de estudios 2019 y en ese sentido, se desconocen los motivos por los cuales no hubo modificación durante esos 18 años, tampoco hay certeza de la relevancia o las implicaciones de este acontecimiento.

Una vez que se han mencionado los lineamientos con los que debe contar los planes y programas de estudio, así como la periodicidad de las evaluaciones y cambios, se puede dar cuenta de cómo esta información forma parte del currículum prescrito, es decir, los contenidos de los planes y programas de estudio están condicionados a la normatividad de la Universidad, trazando una ruta hacia donde deben de ir los contenidos. Con esta

información, ahora es momento de revisar cuál fue la metodología y el proceso de elaboración del plan de estudios 2019.

### ***Metodología y proceso de elaboración***

La principal fuente documental para la elaboración de este apartado se basó en el *“Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social”* (PMPE), documento disponible en la página de la ENTS-UNAM. En términos generales, contiene lo que la normatividad vigente establece cuando se busca modificar un plan de estudios.

En cuanto a la metodología, se menciona que se utilizó la de participación y deliberación, donde se implementó un mecanismo de movilización entre la comunidad de alumnos, profesorado y autoridades (ENTS, 2019, p.37). Sin embargo, en el documento no se detalla el proceso metodológico, no hay de manera descriptiva las fases que comprende la metodología. Lo que existe es una cita textual en formato APA de una autora con apellido *Caraveo*, del año 2007, sin embargo, al momento de consultar las referencias del proyecto para una futura revisión sobre la propuesta metodológica, no aparece la fuente bajo ese nombre.

La cuestión descriptiva aparece en lo que respecta a la participación y deliberación. Sobre la participación (ENTS, 2019, p. 37-38), indica que los participantes se involucraron en la dinámica para aprender los unos de los otros, mientras que la deliberación está referida como un método para resolver y acordar puntos importantes a través de claustros e inter-claustros académicos.

También es posible encontrar que en el proyecto se establece cuál fue el proceso cronológico que llevó la modificación del plan de estudios y está dividido por la gestión administrativa de cada exdirector. La historia comienza en la gestión de la Mtra. Graciela Casas Torres (2008-2012), destacando la realización del diagnóstico. El resultado del trabajo realizado se tituló “*diagnóstico situacional Análisis del Contexto Interno y Externo del Plan de Estudios*”. Lo interesante es que se menciona a la autora donde se retomó la propuesta metodológica para este documento, Luz María Nieto Caraveo. Al momento de revisar nuevamente las referencias, aparecen las fuentes que citan a esta autora pero el apellido paterno es Nieto y no Caraveo, por lo que la inconsistencia que había en el apartado metodológico para la modificación del plan de estudios fue un error de citación y no de omisión.

Continuando de manera cronológica con el proceso de modificación del plan de estudios, durante el periodo 2012-2016 bajo la dirección de la Mtra. Leticia Cano Soriano, se realizaron los *trabajos para concretar la modificación del plan de estudios* mediante cursos, seminarios, talleres y claustros (ENTS, 2019, p. 38-39). Además, se conformó un comité asesor donde participaron especialistas en temas curriculares, didáctica e investigación educativa como: Manuel Gil Antón, Ángel Díaz-Barriga y Frida Díaz-Barriga, entre otros.

A partir del siguiente punto, *proceso para la conformación curricular*, no se menciona la periodicidad ni tampoco lo que ocurrió durante el periodo 2016-2020, también bajo la dirección de la Mtra. Leticia Cano. En el sitio de internet está una sección dedicada a este periodo. Al ingresar, se menciona que la propuesta se presentó ante el H. Consejo Técnico y el CAACS. Además, vienen 3 enlaces para conocer los siguientes documentos

y/o actividades: Proyecto PMPE documento de trabajo mayo 2016, resumen ejecutivo PMPE y reunión interclastro académico 19 de agosto. Al ingresar en cada uno de esos enlaces, no hay información disponible.

Continuando con el proceso metodológico descrito en el PMPE, *proceso para la conformación curricular*, se retoma la normatividad y se menciona que se tomó como base para la elaboración de la propuesta curricular y se presentó ante la comunidad académica de profesores de carrera, de asignatura, comité asesor y comisión redactora (ENTS, 2019, p.40), enlistando las siguientes actividades deliberativas:

- 7 reuniones con el comité asesor.
- 11 reuniones con la comisión académica redactora.
- 3 reuniones con profesores de carrera.
- 5 reuniones con profesores de asignatura.
- 20 inter-claustros académicos.
- 1 reunión de inter-clastro académico foráneo.
- 8 reuniones del claustro Histórico Social.
- 5 reuniones del claustro Sujeto y Hábitat.
- 6 reuniones del claustro Política Social y Necesidades Sociales.
- 17 reuniones del claustro Metodología y Práctica de Trabajo Social.

Las últimas 4 reuniones enlistadas corresponden a las 4 áreas del plan de estudios de 1996. Estas actividades están documentadas a modo de boletín informativo en la página de internet de la ENTS, solamente que algunas reuniones únicamente indica el día y el



mes en que se llevaron a cabo, omitiendo el año, pero aquellas que sí cuentan con la información completa, abarcan un rango entre 2015-2019.

Después de la construcción de la propuesta curricular, una vez aprobada, se construyeron los programas académicos por asignatura con los profesores de carrera, de asignatura, obteniendo como resultado 70 programas, 42 de ellos obligatorios y 28 optativos (ENTS, 2019, p.41).

El último apartado que forma parte de la descripción del proceso metodológico del PMPE corresponde al alumnado. Se menciona que comenzó en 2013 y que participaron activamente en el proceso en 2 etapas, la primera informativa y la segunda para reflexionar y direccionar las modificaciones a través de jornadas en 2016. Además de que se puso a disposición un repositorio electrónico para informar sobre el proceso de modificación del plan de estudios.

El resultado de estas actividades fue la aprobación del plan de estudios en el año 2019. En este punto es importante resaltar el proceso de participación que se tuvo con los profesores de la ENTS. Tyler (1973) señala que “si se trata de reconstruir totalmente el currículo, es necesario dar intervención a todo el cuerpo docente. La aplicación de un programa de enseñanza se da en términos de experiencias de aprendizaje de los alumnos” (p.129). De acuerdo con este autor, parte del rendimiento que tendrá el programa dependerá del conocimiento que tenga el cuerpo docente en cuanto a los objetivos y las experiencias que necesita crear para que el alumnado alcance los propósitos de la escuela.

Ahora que se ha revisado la metodología, los procedimientos e incluso las inconsistencias, es momento de conocer de qué trata este nuevo plan de estudios o lo que Gimeno refiere como el curriculum presentado a los profesores en este caso, el que se le presentó a la comunidad de la ENTS.

### ***Objetivos, perfiles modalidades didácticas y modelo educativo***

Para Tyler (1973), antes de elaborar un curriculum hay que contestar 4 preguntas:

- “¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
- De todas las experiencias educativas que pueden brindarse ¿Cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?
- ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
- ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?” (p. 7-8).

Estas 4 preguntas han servido para dar dirección a los planes y programas de estudio. A lo largo de este apartado, se buscará responder estas preguntas con la información disponible. Para responder a la interrogante sobre cuáles son los objetivos que desea alcanzar la escuela, bastaría con hacer una revisión a los objetivos del PMPE.

El objetivo general del PMPE es el siguiente:

Formar profesionistas en Trabajo Social con visión humanista, ética y de compromiso social, desde una perspectiva interdisciplinaria; capaces de integrar y aplicar conocimientos teórico-metodológicos y prácticos, con el fin de intervenir en los problemas y necesidades sociales de diversos contextos sociales, de manera estratégica, propositiva y colaborativa. (ENTS, 2019, p.43)

A través de los objetivos particulares se busca dar cumplimiento al objetivo general, desde analizar la historia de Trabajo Social, hasta cuestiones más reflexivas sobre la comprensión de la teoría y la metodología para analizar problemas del Estado mexicano, políticas públicas y estrategias para materializar el cambio social. Esto también implica la revisión de teorías para conocer las problemáticas de la población y aplicar conocimientos específicos de Trabajo Social (ENTS, 2019, p.43).

En cuanto a los perfiles, el PMPE indica que para el perfil de ingreso (ENTS, 2019), el aspirante deberá contar con una actitud solidaria, de servicio a la comunidad, habilidades de socialización, así como analíticas de pensamiento abstracto y gusto por la lectura y por último, tener agrado por el trabajo de campo y capacidad de hablar en público (p.44).

El perfil intermedio será logrado en los primeros 3 semestres, buscando que el alumnado tenga conocimiento en teorías sociales, pedagógicas, fundamentos jurídicos y aspectos teóricos metodológicos sobre políticas públicas y habilidades para analizar la realidad (ENTS, 2019, p.46).

El perfil de formación de profundización será logrado en los últimos 3 semestres, donde el alumnado tendrá conocimientos sobre intervención de Trabajo Social en los diferentes ámbitos institucionales donde se desempeña la profesión, así como habilidades analíticas y de aplicación de conocimientos, como en Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC) y creación de propuestas de intervención (ENTS, 2019, p.47-48).

El perfil de egreso de la licenciatura en Trabajo Social, en materia de conocimientos, el alumnado podrá interpretar la realidad a través de las diferentes teorías de los campos

disciplinares mencionados, teniendo habilidades de liderazgo, pensamiento crítico, toma de decisiones y uso de diferentes herramientas (ENTS, 2019, p. 49-50).

El último perfil es el profesional, refiere que el campo laboral está en las políticas y programas sociales, así como las instituciones que atienden a poblaciones desfavorecidas y en organizaciones de la sociedad civil que están inmersas en diferentes problemáticas actuales, por lo que el profesional tendrá la capacidad de incidir en procesos de evaluación de políticas y programas sociales, procuración de justicia y en el desarrollo integral de sujetos individuales o colectivos (ENTS, 2019, p. 50-51).

Si se retoma la pregunta de *¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?*, propuesta por Ralph Tyler, se podría considerar la forma en que está compuesto el plan de estudios 2019. La duración del PMPE es de 9 semestres y de 70 asignaturas disponibles, 42 son obligatorias y 28 son optativas, de las cuales el alumnado deberá cursar 49 para sumar un total de 367 créditos. Las asignaturas están organizadas, en el mapa curricular, de acuerdo con el nivel de formación: básica, intermedia y de profundización. Además, las asignaturas están divididas en 4 áreas de conocimiento: Análisis histórico de la realidad social, sujetos y procesos sociales, necesidades y problemas sociales y metodologías para la intervención en Trabajo Social (ENTS, 2019, p. 52-53). El mapa curricular se encontrará en el anexo 1 de esta investigación para que el lector pueda consultarlo con detenimiento en caso de que así lo requiera.

Las modalidades didácticas responderían al planteamiento: *De todas las experiencias educativas que pueden brindarse ¿Cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?* Organizado de la siguiente manera: seminario, curso, taller y práctica escolar, siendo impartidas en un modelo centrado en el alumno. ¿Qué significa esto? Que el

planteamiento del PMPE es que el alumno es un sujeto de educación, de esta forma desarrollará pensamiento autónomo, no habrá procesos de enseñanza informativos porque es un ser que se construye con el mundo que lo rodea, la enseñanza será un proceso bidireccional y donde habrá estímulos para el análisis y la reflexión. Este modelo busca romper con la forma tradicional de enseñanza en donde el profesor es concebido como un sujeto lleno de sabiduría y se busca construir una relación más recíproca con el alumnado, donde el conocimiento se construya de manera conjunta (ENTS, 2019, p. 59).

El PMPE cuenta con 13 opciones de titulación y para obtener el título de licenciatura, el alumnado también deberá haber concluido el 100% de los créditos, presentar alguna de las diferentes constancias de idiomas señaladas en el proyecto y acreditar el servicio social (ENTS, 2019, p.78-79). El proyecto contempla la evaluación que se realizará un año después de haber concluido la totalidad de su implementación. Esta información no se profundizará, solamente se menciona para dar cuenta de que el plan de estudios 2019 cuenta con los elementos señalados en la normatividad vigente.

La relación que se construye entre el docente, modalidades y modelo educativo que se menciona en el plan de estudios 2019, ya trae consigo una serie de elementos que generan muchas interrogantes para llevarlos a la práctica educativa. Si a esas variables se le añade los problemas que tiene Trabajo Social como profesión y disciplina, se podrá dar cuenta que la relación entre curriculum, docente y práctica educativa va más allá del aula.

Para profundizar sobre las dificultades que existen entre curriculum, docente y práctica educativa, se revisarán en el siguiente apartado, en donde se establecerán cuáles son las problemáticas por resolver por parte del plan de estudios 2019. Identificar los

problemas curriculares dará orientación al trabajo de campo, en conjunto con las categorías establecidas en cada uno de los modelos explicativos del curriculum que se han establecido en el capítulo anterior.

### **Consideraciones en el plan de estudios 2019**

El plan de estudios 2019 presenta adversidades y expectativas, por lo que habría que prestar atención en algunas de ellas, especialmente en donde se involucra la práctica docente.

El primer tema que se abordará será las dificultades que existen en el curriculum relacionadas con la profesión y disciplina de Trabajo Social. En el primer capítulo mencioné que *la ruptura entre la teoría y la práctica* se abordaría en este apartado. Por lo tanto, uno de los desafíos que tiene el plan de estudios 2019 es cómo resolver esta problemática.

La problemática de *la ruptura entre la teoría y la práctica* consiste, para Tello (2014), es que en la academia existen debates sobre metodologías, teorías, epistemología y políticas públicas pero que aquellos trabajadores sociales que se encuentran laborando en sectores de la salud, educación, seguridad, entre otros, están preocupados por labores administrativas como el ingreso de usuarios o corroborar información (p.27). En la práctica, es el trabajador social quien asume la función del primer contacto entre el sujeto y la institución, el que articula y que es parte del funcionamiento institucional. Si bien esta no es una investigación que se abordará desde un ámbito de la Sociología de

las profesiones y tampoco sobre el problema estructural, es importante señalar que la ruptura también ocurre en los espacios de formación profesional.

Para ejemplificar la ruptura en los espacios de formación profesional, previo al inicio del confinamiento originado por la pandemia COVID-19, al hacer revisión de los productos finales de la asignatura de práctica regional I y II, se puede dar una idea acerca de esta problemática. Al revisar el informe final del grupo 2662 (2019), durante el primer semestre de la materia se busca que el alumnado realice como producto final un diagnóstico. En el índice está plasmado su marco teórico y metodológico, sin embargo, no existe un diagnóstico y mucho menos un análisis de resultados (p.2-3).

Para la práctica regional II, el objetivo es realizar una estrategia de intervención, recuperar y sistematizar la experiencia. Dándole continuidad a este mismo grupo, pero ahora asignado como 1762, en el índice se retoman conceptos de región, la dimensión ambiental en los albores del siglo XXI, teoría de sistemas, teoría de ventanas rotas, análisis FODA, notas periodísticas y una propuesta de proyecto, destinando únicamente 2 páginas (p.2-3)

Lo presentado en el informe final de este grupo representa un conjunto de acciones aisladas, sin un sentido y carentes de metodología, donde pareciera que lo realizado durante el año escolar fue para un asunto de rendición de cuentas y no para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

La descripción de esta problemática obliga a pensar en cuál sería la expectativa que hay en torno al plan de estudios 2019. Stenhouse (1998) menciona que “un Curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito abierto a

discusión crítica y pueda ser trasladado efectiva a la práctica” (p.29). Esta perspectiva es interesante porque el autor equipara el curriculum a una receta, describiendo el *platillo* como un informe acerca del experimento (p.29). También reconoce la diversidad que hay en el curriculum y establece algunos lineamientos que se tendrían que contemplar en la conformación del proyecto curricular, tales como lo que se debe aprender y enseñar en cuanto a contenidos, cómo debe aprenderse y enseñarse respecto a las estrategias de enseñanza, toma de decisiones respecto a la secuencia del curso y saber cómo diagnosticar los puntos mencionados a fin de ajustarse a las circunstancias (p.30).

En el caso del plan de estudios 2019, es importante la discusión crítica que propone Stenhouse. Gracias a las tecnologías de la información, es posible realizar ejercicios de discusión respecto a los contenidos de las asignaturas. La implementación del diálogo permitirá reducir la brecha que existe entre la ruptura entre la teoría y la práctica. Es cierto que las modificaciones de los planes y programas son procesos largos que requieren la aprobación de diversos órganos colegiados, pero como una respuesta alterna a la necesidad emergente de realizar efectiva la teoría y la práctica, se esperaría una apertura al diálogo entre pares de quienes imparten la misma asignatura, con la finalidad de lograr los objetivos señalados en el plan de estudios 2019.

El segundo tema para desarrollar y a observar, es el llamado *modelo centrado en el alumno*. Para profundizar en el tema, se realizó una breve investigación documental para saber en qué consiste este modelo mencionado en el plan de estudios 2019, el cual está ligado a la *escuela abierta*. A partir de la configuración de una sociedad donde el desarrollo tecnológico es una prioridad, se construyó una propuesta que acompañe los



objetivos tecnológicos y que no pierda la calidad humana, denominado *personalismo social* (Ontoria Peña, Gómez, Molina Rubio, & De Luque Sánchez, 2006, p.15-18).

Dentro de este marco de personalismo social, se pueden agrupar 4 características: sociedad democrática, humanismo, educación de la persona y aprendizaje. Para efectos de contextualizar el modelo centrado en el alumno, se describirá de manera breve la educación de la persona y aprendizaje.

La educación de la persona es concebida como “un proceso de potenciación de la persona para conseguir la libertad, conciencia crítica y reflexiva, y actitudes participativas” (Ontoria Peña, Gómez, Molina Rubio, & De Luque Sánchez, 2006, p.18). Mientras que para los autores citados, el aprendizaje consiste en un proceso de enseñanza aprendizaje que debe estar enfocado en la experiencia personal o social de la persona (p.19). A partir de esta propuesta de *personalismo social* se busca recuperar el humanismo de las personas para dotarlos de conciencia crítica.

Estas características también se pueden asociar con varias tendencias educativas que se contraponen a la Educación Bancaria, como la *educación Liberadora* y la *Pedagogía Crítica*. Lo importante de identificar el modelo centrado en el alumno, independientemente del movimiento al que se le vincule, es entender que busca la participación del alumnado en su aprendizaje y también revertir la figura del docente como fuente absoluta de conocimiento.

Por lo tanto, Tudor (1992), señala que “learner-centredness is not a “method”, nor can it be reduced to a given set of techniques or activity types” (p.41). Traduciendo la cita del autor, quiere decir que el modelo centrado en el alumno no puede reducirse a un método

y no se le pueden atribuir técnicas o actividades específicas. En otras palabras, Tudor señala que el éxito del modelo depende de la aceptación que tengan los alumnos de los objetivos y metodología que adopte el docente para este enfoque, por lo que no debería ser una imposición (p.37).

Por otro lado, Roldán (2000) desarrolla 5 enfoques distintos del modelo centrado en el alumno: “el enfoque comunicativo, la corriente humanista en la enseñanza, la investigación en el ámbito de las destrezas, el aprendizaje autónomo y el diseño curricular basado en el aprendiz” (p.220). De estos enfoques presentados, únicamente se profundizará en el aprendizaje autónomo, debido a que es el que más se *asemeja* a lo descrito en el plan de estudios 2019.

Antes de continuar con el aprendizaje autónomo, vale la pena recordar que en el plan de estudios no se mencionan los enfoques ni en qué consiste el modelo centrado en el alumno, únicamente se remite a decir que se busca romper con la figura tradicional de que el docente es la fuente única de conocimiento, por lo que la selección del enfoque de aprendizaje autónomo es lo que se intuye que sea el objetivo del plan de estudios 2019. Por último, el diseño curricular basado en el aprendiz, está relacionado con los sistemas a distancia, en donde la tarea tiene la función de articular el aprendizaje y como el plan de estudios que se está estudiando pertenece al sistema escolarizado, no es necesario revisar ese enfoque.

Continuando con el aprendizaje autónomo, Roldán (2000) hace varias precisiones. La primera de ellas es que el concepto no es nuevo y que esta idea surge en los años 60 a partir del reconocimiento de los derechos de las minorías, por otro lado, la

universalización de la enseñanza obligó a reconocer que la cantidad de alumnado no puede ser atendido de forma personal y directa (p.225).

Algo que se considera relevante para este trabajo de investigación, es que, para lograr el aprendizaje autónomo, el alumnado requiere un entrenamiento. Roldán (2000) señala que, si el alumnado puede controlar su propio proceso de aprendizaje, y si son capaces de aprender fuera del ambiente de la clase, dicha autonomía será más efectiva (p.226), incluso no solo para consumir materiales de aprendizaje, también para generar los propios.

Para desarrollar el aprendizaje centrado en el alumno dentro del plan de estudios 2019, valdría la pena retomar la propuesta que menciona Stenhouse (1998) denominada *enseñanza basada* en el descubrimiento. De manera análoga con el ajedrez, esta estrategia consiste en explicar los *movimientos básicos* para que el aprendiz pueda asimilar la utilidad de dichos contenidos. Posteriormente, tendrá que explorar de manera autónoma y actuar bajo su propia dirección, sin que el docente le diga lo que debe hacer, más bien tiene que orientar y ayudarlo en su aprendizaje (p.68-69).

Para esta estrategia: “el profesor debe conocer su propia disciplina y gozar de la suficiente seguridad al conocer su propia disciplina y gozar de la suficiente seguridad al respecto como para regocijarse cuando es vencido o incluso superado por su alumno” (Stenhouse, 1998, p.69). También implica que el alumnado sea responsable con su aprendizaje y que el docente aprenda con el grupo para que, de esta manera, se logre el dominio de la disciplina.

Trasladando toda esta información al plan de estudios 2019 respecto al modelo centrado en el alumno, probablemente el cuerpo docente no cuente con elementos para desarrollar la autonomía del alumnado. Por lo tanto, únicamente se investigará, en el trabajo de campo, el conocimiento que tienen sobre el tema, las estrategias implementadas que tienen los docentes y si la ENTS proporciona herramientas de aprendizaje para aplicar el modelo centrado en el alumno, tomando en consideración la diversidad de posibilidades que se pueden encontrar al momento de indagar sobre este tema.

También se buscará la identificación de las posturas de Trabajo Social. La forma en que los docentes moldean los contenidos puede estar influenciada por alguna etapa histórica en especial. Por ejemplo, un docente formado en la etapa de la reconceptualización, puede enfatizar el objetivo de Trabajo Social es intervenir en la comunidad para transformar la sociedad, a través de la movilización y promoción social. Los alumnos formados por este docente tendrán esa concepción de la profesión. Si pensamos en los mismos alumnos, existe la posibilidad de que otro docente tenga la concepción de un Trabajo Social endogenista y formará al alumnado a partir de que cualquier tipo de ayuda corresponde a una acción de la disciplina.

Por último, la estrategia de enseñanza basada en el descubrimiento puede ser una propuesta viable para una disciplina que busca la solución de problemáticas sociales. Al menos en las asignaturas metodológicas se puede trabajar con esta propuesta, por lo que valdría la pena que la Escuela Nacional de Trabajo Social considere la implementación de acciones para que tanto docentes y alumnado participen y sean responsables en su aprendizaje.

A lo largo de este capítulo, se han identificado las 3 posturas históricas de Trabajo Social, se ha explicado en qué consiste el plan de estudios 2019 y se han abordado algunos desafíos que tiene esta nueva propuesta curricular. La primera de ellas sería que el cuerpo docente logre traducir los contenidos curriculares a un discurso de Trabajo Social contemporáneo. El segundo desafío consiste en cómo resolver el problema de la teoría y la práctica. El tercer obstáculo sería cómo entender y aplicar el modelo centrado en el alumno y en ese sentido, cómo aproximarse a una estrategia de enseñanza basada en el descubrimiento. Toda esta recapitulación ayudará a fortalecer el trabajo de campo, por lo que a continuación se procederá a describir la metodología que se utilizará para esta investigación.

## Capítulo 3: Metodología

El siguiente capítulo tiene como objetivo describir el proceso metodológico a utilizar. La investigación es de corte cualitativa y del tipo exploratoria, debido a que es el primer acercamiento que se realizará en el plan de estudios 2019 respecto a su práctica educativa dentro del contexto de la problemática sobre la teoría y la práctica.

La propuesta metodológica corresponde a la descrita por Bernal (2004) bajo los siguientes pasos:

**La selección del tema.** Para Bernal (2004), este momento indica el contacto con la realidad que se abordará (p.66). Desde esa perspectiva, para esta investigación el tema *El curriculum y práctica educativa en el plan de estudios 2019 de la Escuela Nacional de Trabajo Social – UNAM*

**Documentación inicial y construcción de antecedentes.** Es el primer momento con las fuentes documentales, las que permiten conocer sobre los conceptos, depurar o incluir categorías y conocer posturas teóricas. Este apartado se puede ver reflejado en los capítulos 1 y 2.

**El mapeo.** Esta etapa corresponde a la ubicación espacial de la investigación. Se ha anticipado que se realizará en la Escuela Nacional de Trabajo Social y algo que no se había mencionado es que será en el sistema escolarizado. Al momento de la redacción de este documento, la UNAM está regresando a las actividades presenciales, por lo que el trabajo de campo se realizará bajo esta modalidad.

**El muestreo, selección de participantes y fuentes.** Para Bernal (2004), el muestreo no se refiere a una cuestión estadística, el planteamiento está dirigido a seleccionar a los

grupos o sujetos en donde se ubiquen los espacios discursivos que se buscan en la investigación (p.80). Por ejemplo, en el caso del plan de estudios 2019, la primera generación se encuentra en quinto semestre al momento en el que se está desarrollando este apartado metodológico. Más adelante se describirá este apartado a profundidad.

**Plan de recolección y generación de información.** Es la parte organizativa del trabajo de campo, sobre cómo se realizará la implementación en términos de cronograma y las categorías de análisis.

**Definición de técnicas de recolección, generación, registro y sistematización de información.** Se refiere a la selección de técnicas, elaboración de instrumentos, así como la forma en que se registrará el trabajo de campo.

**Teorización, categorización y análisis.** Esta etapa se refiere a la agrupación de la información obtenida. Una vez que se hayan delimitado las categorías y también se haya recuperado el trabajo de campo, se agruparán los diferentes discursos por actores involucrados mediante las categorías delimitadas en la investigación documental.

**Credibilidad de la investigación cualitativa: criterios de validez y confiabilidad.** La validez y confiabilidad están sujetas a la rigurosidad de los métodos y técnicas utilizados en la investigación. En el caso de esta investigación en la parte de observación, se tomará en cuenta como criterios de validez y confiabilidad de la totalidad transcripción de la sesión, si el observador/entrevistador fue puntual, la utilización de softwares especializados para la transcripción.

**Registro y sistematización de información cualitativa.** Una vez recuperada el trabajo de campo, se realizará el análisis hermenéutico por medio de las categorías de análisis

definidas. Este momento refiere a la presentación de los resultados, sin olvidar que se usará el método de la hermenéutica, por lo que se hará un análisis sobre las experiencias obtenidas.

## El método hermenéutico

La hermenéutica está conformada por diversas posturas y tradiciones, es decir, diferentes formas de utilizarse con distintos fines. Para esta investigación, se utilizará el análisis del discurso. Para Bolívar (2019), el discurso hay que entenderlo desde 2 perspectivas: la primera es a través de lo textual y la segunda a través de las representaciones sociales, interacciones y luchas ideológicas. Bajo este entendimiento, el análisis crítico del discurso articula la historia, la política, las conversaciones, la argumentación, entre otras características (Bolívar 2019). La práctica educativa es una relación analítica-discursiva que se utilizará para establecer el diálogo hermenéutico, sin olvidar el contexto que condiciona la práctica educativa, la implementación del plan de estudios 2019 dentro de la problemática de la ruptura entre la teoría y la práctica.

La práctica educativa es una experiencia que ocurre de diferente manera en cada una de las aulas. Para Gadamer (2006), “La experiencia no es la ciencia misma, pero es su presupuesto necesario. A su vez tiene que estar ya asegurada, esto es, las observaciones individuales deben mostrar regularmente los mismos resultados” (p.426). Este planteamiento tiene que ver con el requisito de generalidad para considerar algo como *ciencia* y de cierta forma ilustra las diferencias que existen entre el método cualitativo y cuantitativo. Más adelante, Gadamer (2006) continúa el debate sobre la experiencia y menciona que “Cuando hacemos una experiencia con un objeto esto quiere decir que



hasta ahora no habíamos visto correctamente las cosas y que es ahora cuando por fin nos damos cuenta de cómo son” (p.428). En ese sentido, Gadamer explica que, si la experiencia no cumple las expectativas, también es significado de un conocimiento importante, a lo que conceptualiza la negación como *dialéctica*.

La práctica educativa pertenece a una relación dialéctica porque en ella se tienen expectativas de cómo debería ser, de acuerdo con lo planteado en el plan de estudios 2019 y que probablemente ocurran eventos inesperados.

Una misma cosa no puede volver a convertirse para uno en experiencia nueva. Sólo un nuevo hecho inesperado puede proporcionar al que posee experiencia una nueva experiencia. De este modo la conciencia que experimenta se invierte: se vuelve sobre sí misma. (Gadamer, 2006, p.429)

Definitivamente la práctica educativa no es un evento que suceda de la misma forma debido a diversos elementos que en ella convergen: las técnicas implementadas por el docente, la reacción del alumnado ante las indicaciones solicitadas, la interpretación y reflexión que cada uno tenga sobre los contenidos de las sesiones.

Por último, Beuchot (2016) menciona que la hermenéutica ya ha sido aplicada a la pedagogía, haciendo una analogía entre maestros y alumnos, en donde estos 2 actores entran en un juego de interpretaciones sobre la práctica que realiza el docente y los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Desde esta perspectiva, la experiencia será recuperada a través de los discursos que se dan en las aulas para que se analicen los productos que se obtengan y establecer el diálogo hermenéutico.

Una vez hecha la descripción de la metodología de manera general y el método que se utilizará para interpretar la información recolectada, se dará paso a relatar cómo fue el proceso de muestro, selección de participantes y fuentes.

## **Muestreo, selección de participantes y fuentes, registro y sistematización**

Para el trabajo de campo, se realizarán entrevistas a docentes, alumnos y autoridades. En este apartado, se describirán y justificarán las razones para entrevistar a cada uno de estos actores mencionados.

Para seleccionar a los participantes que se entrevistarán por parte de las autoridades y docentes, se revisaron los 2 tomos que conforman el proyecto del plan de estudios 2019 y se consideró que actualmente, la primera generación cursa el quinto semestre. Por otro lado, se retomó el capítulo 2 de esta tesis, en donde se puede ver una orientación hacia el Trabajo Social Contemporáneo en este plan de estudios. Como resultado, de las 4 áreas de conocimiento que integran las 42 asignaturas obligatorias y 28 optativas, se decidió elegir a las y los participantes del área correspondiente a “metodologías para la intervención de Trabajo Social”. También se consideró entrevistar a quienes le están dando seguimiento al plan de estudios, así como actores clave en el proceso de modificación para aclarar aquellas inconsistencias que se presentaron en el proyecto.

Algunas de las inconsistencias, además de las señaladas en el capítulo 2 de esta tesis, están relacionadas con los niveles de formación, en donde se destaca un nivel básico, intermedio y profundización. Los 3 están conformados por actitudes y habilidades, donde el alumnado, a lo largo de su formación las aprenderá. El problema está en que no se

menciona cómo se pretende alcanzar estas actitudes y habilidades, ni el proyecto ni en los programas de las asignaturas.

Por otro lado, existe un apartado titulado “estrategias para la formación y actualización de la planta académica”, donde se hace énfasis en materia de género, tecnologías de la información y de aprendizaje, así como en conocimiento de pedagogía, apoyándose de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) para la implementación de los cursos de actualización. En este apartado se menciona que:

El profesorado de la Escuela deberá cursar y acreditar un acto académico conforme se incorpore a la planta académica del plan de estudios modificado; dicho acto, tendrá como propósito introducir al profesorado en el modelo educativo “Aprendizaje centrado en el alumno” y con ello a las estrategias didácticas que fortalecen el proceso enseñanza-aprendizaje con los temas transversales de género, derechos humanos, sustentabilidad e interculturalidad. (PMPE, 2019, p.108)

Sería importante conocer, en el trabajo de campo, si se ha realizado este proceso de acreditación y de actualización, siendo de interés el modelo centrado en el alumno, pero también en los conocimientos de la disciplina, sin dejar de lado los demás temas que se han mencionado.

A partir de estas problemáticas y las mencionadas en el capítulo 2, se contempló la realización de entrevistas a informantes clave, es decir, autoridades y/o docentes que participaron en el proceso de modificación del plan de estudios, así como aquellos actores

involucrados en el desarrollo y seguimiento del plan actual, con la intención de esclarecer dichas inconsistencias.

Para las entrevistas, se consideró el número de docentes que imparten en el plan de estudios 2019, recordando que, al momento de redactar este documento, la primera generación cursa el quinto semestre. Retomando las cifras, hay 56 docentes en primer semestre, 56 en tercero y 40 de quinto semestre, dando un total de 152 hasta esta generación. En primer y tercer semestre, son 8 docentes grupos para 7 asignaturas y en quinto semestre se imparten 5 materias, 4 teóricas y una práctica<sup>1</sup>.

Se eligió el área de “metodologías para la intervención de Trabajo Social” porque el objetivo general, de acuerdo con el tomo I del plan de estudios 2019, señala que “el alumnado aplique conocimientos teórico-prácticos y metodológicos” (ENTS, 2019). Posteriormente, el objetivo general señala que independientemente de la corriente de la profesión, ya sea tradicional, de reconceptualización o lo contemporáneo, el alumnado tendría que desarrollar procesos de construcción de conocimiento y de intervención social.

Si se toma en cuenta que el plan de estudios 2019 tiene una tendencia hacia lo *contemporáneo*, es decir, hacia la construcción de estrategias de intervención para lograr un cambio y producir conocimiento desde Trabajo Social, tendría que existir una diferencia sustancial respecto al plan anterior (1996) debido a que, como se mencionó en

---

<sup>1</sup> Esta información fue proporcionada por el Lic. Pedro Hernández González, jefe del Departamento de Planta Académica de la Escuela Nacional de Trabajo Social, quien amablemente colaboró con la información solicitada.

el capítulo 2, no había un énfasis en la especificidad de la intervención y, por lo tanto, el conocimiento que se producía no giraba alrededor de este tema.

Esta diferencia, también tendría que verse reflejada en la práctica educativa del docente y en los aprendizajes del alumnado. Por ejemplo, el profesorado tendría que planear y realizar su práctica en función del modelo educativo propuesto, rompiendo la enseñanza tradicional y del lado de los estudiantes, se tendría que percibir un *grado* de responsabilidad en su aprendizaje, así como una participación activa durante las clases. Esto se tendría que verificar por medio de las entrevistas, saber en qué medida ha cambiado la práctica en este nuevo plan de estudios.

Retomando la selección de docentes, las materias que corresponden al área de “metodologías para la intervención social” que son impartidas durante este semestre son: **Metodologías de Trabajo Social con grupos, investigación social cualitativa, diagnóstico para la intervención social, intervención en Trabajo Social II y práctica escolar de intervención comunitaria II.** De estas asignaturas, todas a excepción de la práctica, están conformadas por 8 grupos mientras que la práctica consta de 32 grupos, dando un total de 56 docentes.

Se buscó entrevistar a 2 docentes por asignatura teórica, dando un total de 8. En el caso de la práctica se pretendió entrevistar a 4 de ellos. Los criterios de selección fueron los siguientes:

- En las asignaturas teóricas, se entrevistará a 1 docente del turno matutino y a un docente del turno vespertino. En la práctica se entrevistará a 2 docentes del turno matutino y 2 del turno vespertino.

- Para asegurar la paridad de género, es decir, un equilibrio en la participación de hombres y mujeres se buscará que la distribución de los entrevistados la misma en cada asignatura, es decir, 1 profesor y 1 profesora por asignatura teórica y 2 de cada uno en la práctica.
- En cuanto a la antigüedad, por asignatura teórica y práctica, se buscará que uno de los entrevistados (dos en la práctica) sea quien tiene mayor antigüedad, mientras que el otro entrevistado será quien menor antigüedad tenga, recordando que se cuidará la paridad de género. El objetivo es tener variedad en la experiencia de los entrevistados.

En total, se entrevistarán a 12 docentes y para formalizar con la institución el trabajo de campo, se envió una carta, con fecha del 13 de octubre del 2022, a la secretaria académica de la Escuela Nacional de Trabajo Social, a la Lic. Eunice García Zúñiga, solicitando de manera atenta las facilidades para entrevistar a los siguientes actores:

- Administrativos y/o docentes encargados de dar seguimiento al plan de estudios.
- Administrativos y/o docentes encargados de coordinar cursos de actualización referente al plan de estudios.
- Administrativos y docentes que hayan participado durante todo el proceso de modificación del plan de estudios.
- 1 docente del turno matutino y 1 docente del turno vespertino de cada una de las siguientes asignaturas teóricas: Metodologías de Trabajo Social con grupos, investigación social cualitativa, intervención en Trabajo Social II y diagnóstico para la intervención social.

- 2 docentes del turno matutino y 2 docentes del turno vespertino la asignatura “práctica comunitaria escolar de intervención comunitaria II”.
- En el caso de los docentes de asignaturas teóricas y prácticas, se solicita de manera atenta que se cuide la paridad de género, para que tanto hombres como mujeres, puedan participar de manera equilibrada en esta investigación.

Si bien la respuesta del profesorado fue positiva, se hicieron modificaciones respecto a los informantes clave. En el caso de las prácticas, se entrevistaron únicamente a 2 profesores debido a que no se logró establecer una respuesta favorable para su participación con todos los profesores de dicha asignatura. Por otro lado, se tuvo la posibilidad de entrevistar a la directora y la entrevista restante, se realizó a un informante que también participó en la construcción del plan de estudios. En ese sentido, varios de los participantes estuvieron en el proceso y/o se desempeñan en algún cargo administrativo en la escuela que, de alguna forma u otra, están vinculados al seguimiento de esta modificación curricular.

La aplicación de 2 entrevistas en la asignatura de práctica comunitaria escolar de intervención comunitaria no implica una reducción en la representatividad de las asignaturas, recordando que se aplicaron 2 entrevistas por asignatura teórica. Por otro lado, la sustitución de las entrevistas implicó que se obtuviera información relacionada con los objetivos de la investigación.

Las entrevistas se aplicaron de forma presencial a excepción de una, que fue realizada vía zoom. Se les asignó una nomenclatura para cuidar el anonimato de quienes participaron y también para ser citadas más adelante.

La nomenclatura que se utilizará para citar las entrevistas es la siguiente. Con la letra “A” se identificará a quienes participaron y/o dan seguimiento al plan de estudios 2019, en donde se incluyó personal administrativo y profesores de carrera. Con la letra “D” se designó al profesorado de asignatura y de carrera. Independientemente de la letra designada, también se colocó una numeración para distinguir a cada uno de los participantes. Es importante mencionar que se aplicaron 2 entrevistas diferentes, una para docentes y otra para quienes estuvieron en el proceso de construcción y/o están en el seguimiento del plan de estudios.

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio con el consentimiento de quienes colaboraron y fueron transcritas mediante el programa *Trint*. Posteriormente, fueron revisadas y corregidas para iniciar la sistematización, donde la información fue organizada de acuerdo con las categorías de la investigación. Una vez que se realizó todo este procedimiento, se analizaron los resultados para dar paso al último capítulo de esta investigación, donde se revisará por categoría cuáles fueron los discursos que se encontraron en cada uno de los temas. Por último, las guías de entrevista se encontrarán en el anexo 2 de esta investigación.



## Capítulo 4: Presentación de resultados.

A lo largo de esta investigación, se revisaron conceptos que se consideran fundamentales para comprender el trabajo realizado. Algunos de ellos fueron sobre la práctica educativa, curriculum y educación. Después se hizo una breve revisión histórica de Trabajo Social para dar paso a una descripción sobre el plan de estudios, así como algunas interrogantes. Por último, se describió la parte metodológica y de esta forma, presentar los resultados a partir de las categorías expuestas.

### Curriculum presentado a los profesores: Antecedentes

La primera parte de este apartado corresponde a los antecedentes del plan de estudios 2019, en donde la percepción del profesorado y de quienes participaron y/o dan seguimiento al plan de estudios es muy variada. Por otro lado, es inevitable que cuando se le preguntaba a docentes y administrativos sobre cómo fue la presentación del nuevo curriculum, la cuestión sobre cómo se elaboró era referida por varios de los entrevistados.

Por ejemplo, algunos docentes de carrera (o de tiempo completo) relatan que las modificaciones donde ellos participaron mientras se elaboraba el plan de estudios 2019 fueron muy diferentes a lo que se les presentó:

Todos los productos que nos mandaron como profesores de carrera, todos los discutimos, todos les hicimos observaciones por escrito, a todos. Luego al final nosotros hicimos propuestas ya que nos presentaron uno que parecía el definitivo, sobre el orden de las materias, la estructura misma, que era horrible y quedó horrible de todas maneras porque no había ninguna lógica en cómo se estaban planteando. (A1, 2022).

Las ponían donde quitaban unas y les quedaban huecos, no mediante una lógica y entonces era como, pues es como una lucha de grupos políticos, de grupos académicos, donde cada quien va ganando espacio para las materias que considera importantes y las van poniendo. Algo que me ha parecido terrorífico es que al final hicieron cambios que nunca nos dieron a conocer, esos ya los hicieron directo en el consejo. El consejo se erigía como el que realmente lo hacía y por eso al final con quien hablaba yo era con el decano del consejo, ya no con la directora, porque finalmente era el consejo el que los hacía y ahí el que tenía el poder era el decano. (A1, 2022).

Pues siempre que se construye un plan de estudios se empiezan a vislumbrar las diferentes líneas de pensamiento pero también los juegos de poder que hay en esto. Es decir, se pierde un poco la visión académica de la realidad social, de lo que esta realidad social, del tipo de trabajador social que requeriría una realidad como la nuestra y empiezan más bien los juegos de poder, o sea, qué grupo va a colocar lo que a ellos les parece que eso es trabajo social, entonces eso creó fuertes conflictos en el trabajo colectivo. (A2, 2022).

Estas 2 perspectivas retomadas por docentes que participaron en la reestructuración del plan de estudios, recuperan la dimensión política cuando se realiza una modificación curricular.

Los discursos instituidos de la política -lenguaje, prácticas, instituciones- se entienden como formas de ordenar dimensiones capaces de subvertir y refundar lo social de otras maneras, notoriamente antagónicas y conflictivas. Tales registros

se incorporan a la educación, lo que lleva a que sus fines sociales se replanteen.  
(Casimiro, 2015, p.44)

Si se revisa de nuevo la propuesta curricular, se puede identificar, además del Trabajo Social Contemporáneo, otras posturas que pertenecen a diferentes corrientes de la disciplina y profesión.

Por ejemplo, asignaturas como “organización y promoción social” y “políticas públicas y sociales” se pueden ubicar en la reconceptualización. La permanencia de estas asignaturas cobra sentido, no solo porque en Trabajo Social contemporáneo aún se discutan estas corrientes de pensamiento, también porque su continuidad en el actual plan de estudios fue resultado de la lucha política mencionada en las entrevistas.

Otra perspectiva, vista desde una profesora de asignatura, relata lo siguiente:

¿Por qué tiene que pasar por los profesores de tiempo completo? Y entonces los profesores de tiempo completo, ellos dijeron “se quita, se cambia, se le renombra, se reubica”. Y lo que acordamos en diez años de trabajo, ellos en sus sesiones, dos o tres, no sé cuántas, en un semestre, pasaron a Consejo Técnico con otro nombre. (D6, 2022)

No se sabe sobre qué trataban dichos acuerdos, pero lo relevante de este asunto es que “así se preserva un proyecto curricular basado en la acción de determinadas posiciones de sujeto fijas que pretenden constituir identidades, con base en un modelo de sociedad estructurado” (Casimiro, 2015, p.45). Aunque en este caso no se está hablando de un modelo de sociedad, sí se está considerando al menos, 3 proyectos de identidad del trabajador social. En ese sentido, la única propuesta relativamente nueva en el plan de

estudios 2019, sería aquella que pone en el centro la intervención en lo social como parte de la especificidad de la profesión.

Por parte de las autoridades de la escuela no es ningún secreto que se busque formar al alumnado bajo estas 3 perspectivas:

El Trabajo Social recupera esas 3 visiones del trabajo social tradicional, el trabajo social reconceptualizado desde la política social y el trabajo social desde una visión contemporánea. Y entonces nos permite tener este juego para que el alumno pueda desarrollar ciertas habilidades y adquirir ciertos conocimientos que les permita ser más competentes en el mercado laboral. Hacia allá va dirigido, pero la capacitación que el docente llevó y está llevando es hacia poder articular los contenidos en función a una perspectiva de género, en función a los derechos humanos, en función a lo disciplinar de quienes no son trabajadores sociales y en función del modelo educativo. (A3, 2022)

Esta afirmación es relevante y será retomada más adelante. Por ahora se puede decir que no hay un atrevimiento por consolidar una identidad de Trabajo Social, si no que más bien se fragmenta y que eso no provoca ningún cambio sobre cómo la sociedad estigmatiza a los profesionales en esta disciplina. Aunque esta investigación no trata sobre los problemas disciplinares, la formación en Trabajo Social repercute en cómo la sociedad estigmatiza a quienes se encuentran en el ámbito laboral.

El centro de esta investigación no es sobre cómo se construyó el plan de estudios pero es importante mencionar este antecedente porque refleja que el curriculum presentado fue diferente al que se construyó a través de la participación de la comunidad de la

escuela y las diferentes perspectivas que hay respecto a este proceso de modificación. Además la cuestión de la identidad es relevante en términos de que se dan indicios de que no hay un cambio profundo en la formación del trabajador social. Con estos antecedentes, se dará paso a la segunda parte de este apartado.

Curriculum presentado a los profesores: Presentación del plan de estudios y modelo educativo.

Este apartado corresponde a la presentación del nuevo plan de estudios, en donde todas las visiones serán presentadas y analizadas, con la finalidad de obtener una mirada integral de lo que acontece en las diferentes temáticas a revisar. En un segundo momento, se revisará el tema del modelo educativo y qué es lo que se conoce respecto al tema. A continuación, se expondrá cómo se presentaron las asignaturas del curriculum modificado ante la comunidad.

### *Presentación de las asignaturas.*

Acerca de la presentación de asignaturas, se puede decir que sí se realizó. Por ejemplo:

Se hizo sí, una presentación pública en donde se dijo que ya se tenía el tomo I y el tomo II, que ya había sido aprobado por el Consejo Académico de Áreas, pero eso, un evento como de “aquí está, ya salió”. (A2, 2022)

Al menos ante la comunidad, hubo esta difusión de la modificación curricular. No solamente fue un evento general ante quienes conforman la escuela, también se realizó por asignatura.

Primero aclarar el punto, cuando se concluyó el proceso, cuando arrancó el semestre con el plan de estudios, se llevó a cabo la presentación con los

profesores que iban a impartir las asignaturas. Ahí sí se les obligó a todos a presentarse, involucrarse en el proceso, que ya era una asignatura nueva que iban a impartir y hubo diferentes reuniones con ellos y hubo un seminario que se desarrolló con ellos. (A3, 2022).

Durante el trabajo de campo, se logró corroborar esta información en las asignaturas prácticas.

Actualmente, ya de un tiempo para acá, cuando ingresa un nuevo docente, dependiendo del momento porque a veces no se da completamente, pero por ejemplo, el año pasado tuvimos un ingreso de varios docentes, entonces se dio un curso de inducción, principalmente desde el enfoque de trabajo social contemporáneo. (A4, 2022).

En la práctica regional, que está por iniciarse durante el semestre 2023-2, ya se imparte el curso de actualización, de acuerdo con información obtenida por parte de una de las docentes que también se desempeña como administrativa por parte de la escuela (D5, 2022).

Sin embargo, también hay un malestar respecto a la presentación de las asignaturas. Por ejemplo,

Hay quien afirma que únicamente se les notificó que darían una asignatura del nuevo plan de estudios pero no ocurrió más y que incluso se esperaba que una vez que se volviera a la presencialidad, se realizaría algún evento académico para informar y/o actualizar sobre los nuevos contenidos. (A2, 2022)

Destacando que se comenzó la implementación curricular durante la pandemia originada por COVID-19, por lo que las clases se realizaron en línea.

Para interpretar y analizar las declaraciones realizadas, se revisará lo que es la gestión del curriculum.

La gestión curricular se comprende como parte del marco de la gestión educativa, implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos administrativos, con los actores que forman parte de la institución y por supuesto con el curriculum escolar. (Castro, 2005, p.13)

Desde esa perspectiva, la organización de la presentación va de la mano sobre el apoyo que recibió el profesorado para trabajar los contenidos de las nuevas asignaturas. Por otro lado, el concepto de gestión curricular acompañará el análisis del siguiente apartado, permitiendo su profundización en los resultados que se encontraron.

De manera general se puede decir que sí hubo una presentación ante la comunidad respecto al nuevo plan de estudios y que se han realizado actividades con docentes, para notificar y actualizar sobre los nuevos contenidos. No hay que omitir que al menos en los participantes entrevistados, hubo cierto malestar respecto a esta presentación. Además, la presentación de las asignaturas no es lo único que conforma el curriculum, aquí es donde entra el papel del modelo educativo, que en este caso está centrado en el alumno. Esto permite la apertura para conocer qué es lo que conoce el cuerpo docente respecto a este tema.

## *Modelo educativo*

El modelo educativo centrado en el alumno tiene varias inconsistencias en los tomos I y II del proyecto que conformó la modificación del plan de estudios. En el trabajo de campo se preguntó sobre qué es lo que conoce el profesorado respecto al tema y cómo se han actualizado en el tema. También cuestionó a las autoridades sobre el surgimiento del modelo.

En síntesis (A3 ,2023), relata que se consideraron varias opciones y que el objetivo es romper la idea tradicional de que el docente es la pieza clave del conocimiento. Se hace una comparativa en términos de lo que acontece en universidades privadas y públicas, así como la infraestructura. Por ejemplo, se menciona que en universidades privadas el alumnado puede estar jugando o permanecer acostados mientras el docente interactúa con ellos. Por último, se reconoce la dificultad de contar con grupos de 60 alumnos.

Recuperando las inconsistencias señaladas en el capítulo 2 de esta investigación, la primera de ellas estaba relacionada acerca de la corriente a la que pertenece el modelo educativo centrado en el alumno, recordando que durante la revisión que se hizo en ese capítulo, se identificaron al menos 4 posturas diferentes. Esta fue la respuesta que se obtuvo por parte de las autoridades cuando se preguntó sobre la identificación de la corriente a la que pertenece el modelo que señala el plan de estudios: “Sí está identificado, pero si me dices ahorita tendría que revisar mi documento”. (A3, 2022).

El objetivo de recuperar esta declaración no es con la intención de exhibir, el propósito es detectar áreas de oportunidad. En primera instancia, en la entrevista se mencionó que la información del proyecto que modificó el plan de estudios es pública (A3, 2022) y eso



se corroboró en el capítulo 2, donde la información obtenida en internet. Sin embargo, lo que compete a la corriente del modelo educativo, no está señalada en ningún documento publicado en la red, más bien permanece oculto.

Desde otra perspectiva, el no tener identificada la corriente del plan de estudios, se traslada a la percepción que tienen los docentes sobre dicho modelo. Las percepciones obtenidas fueron muy diversas. A continuación se profundizará en ello cuando se les preguntó su opinión sobre el modelo centrado en el alumno y si consideran si facilita el aprendizaje.

Hay algunos docentes que no conocen de qué trata el modelo centrado en el alumno, “¿En este plan de estudios? ¿Cómo dices? ¿El modelo centrado?” (D2, 2022) “¿Centrado en el alumno? No lo conozco realmente como tal, no lo he revisado”. (D8, 2022). Otras respuestas, si bien no van relacionadas a una definición en especial sobre el modelo, sí recuperan la idea de que el aprendizaje no debe estar centrado en el docente y que es importante el involucramiento del alumnado.

Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

Que pues es una metodología básica para este plan de estudios, pero creo que pudiera tener como otro abordaje o que le falta complementar el abordaje de esa centralidad en el alumno. No sé cómo, que se comparta con todos los profes justo este concepto para que entonces sí vayamos dirigiendo el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto de la disciplina para el alumno que es nuestro cliente, así le digo. (D4, 2022).

Yo creo que tenemos que tomar más en cuenta tratar de que los alumnos participen más en las clases, que se adueñen de sus clases y que de veras participe. Los alumnos no leen, siguen sin leer, no les gusta leer, no les gusta participar. Entonces yo creo que tenemos que buscar alternativas para más, de hecho, crearles habilidades para que participen, para que lean, para que, falta mucho. Una cosa súper importante es que aprendan ortografía y redacción. Redactan mal. Y eso se deriva mucho de que como no leen, pues no tienen idea, nada más copian y pegan en sus trabajos. (D11, 2022).

Creo que es bueno el planteamiento, o sea, la idea central de la que busca, pero creo que falta trabajar mucho en las habilidades para que los estudiantes asuman como ese papel, esa como también responsabilidad que tienen que asumir frente a su aprendizaje y que no sea el profe el que todo les da, porque sí hay cierta parte de que algo en el profe nos va a enseñar y nos va a decir, entonces mucho yo trato como de plantearlo al principio siempre de cada materia para que lo tengan claro, como el proceso que va a llevar la materia. Trato de que sea como muy reflexivo, entonces un poco es el énfasis que trato de hacer, pero siento que a veces también falta, como la parte de que los estudiantes asuman ese punto, o sea que se asuman como “ah, pues nosotros también podemos aportar, podemos hacernos responsables, proponer”, eso falta mucho, quizá lo pueda trabajar también un poco más en la práctica de especialización y creo que en pandemia sí fue algo básico que tenían que hacer sí o sí por la dinámica que implicaba tener clases en línea, pero también creo que ahora les cuesta trabajo, sobre todo a los de octavo y

noveno, noveno de prácticas que también tengo, porque no traen muchas herramientas que debieron de haber trabajado y desarrollado antes. (D9, 2022).

Hay un común denominador que es acerca de la importancia que juega el alumnado en su propio aprendizaje. También existe una idea, por parte del profesorado, sobre lo que trate este modelo, aún cuando no a todos les ha quedado claro en qué consiste ni cómo implementarlo. Es importante especificar que los docentes que tienen un conocimiento parcial del modelo son aquellos que imparten una asignatura teórica. En el caso de las asignaturas que son parte de la práctica, la historia es distinta.

A continuación, se exponen algunas de las respuestas que los profesores de prácticas escolares sobre el modelo centrado en el alumno.

Por ejemplo, me voy a salir del tema de la asignatura, pero he tomado, o sea, recientemente se imparte un curso para profes de práctica regional, justamente para esta incursión al nuevo plan de estudios de la asignatura. Y sí, es importante que mire uno cómo se va construyendo tu materia con lo que tenemos alrededor, ¿no? (D5, 2022).

Sí, lo hablaron[respecto al modelo centrado en el alumno]. A mí me parece una muy buena idea. Creo que este es un modelo que no mide a todos por igual, sino más bien se trata de singularizar, de particularizar, de qué le hace falta a este alumno, cómo puedo potencializar lo mejor y en otro era medir a todos como un estándar, como todos, parece que todos tienen la misma experiencia, con las mismas actividades yo puedo lograr el aprendizaje y creo que con este modelo enfocado en el alumno se podrían realizar pues mejores actividades didácticas, pero incluso desde cierto punto hasta particular es, no es este, no partimos de que todos saben lo mismo, que no todos aprenden por igual. Entonces, si tú lo centras

en el alumno, tienes primero que hacer un diagnóstico de cómo vienen, qué saben, cuál es su forma de aprender de cada uno, por qué problemas está atravesando, etc. y eso te da mayores elementos, creo, para involucrarlo de una mejor manera en la asignatura y también lograr el aprendizaje, que para mí es lo más importante. (D12, 2022).

Esta diferencia respecto a las asignaturas teóricas y las asignaturas prácticas se debe a que las prácticas escolares tienen su propio departamento dentro de la organización administrativa de la escuela. Esto ha permitido que los profesores puedan ser informados y capacitados sobre el modelo educativo, así como en conocimientos disciplinares. De manera sintética, una de las autoridades de la escuela mencionó que al ingresar un nuevo docente en la práctica, se le da un curso de inducción donde se aborda el modelo educativo y los conocimientos disciplinares (A4, 2022). Tan solo para la práctica escolar de intervención regional, próxima a implementarse por primera vez en el plan de estudios 2019, se realizó un curso para los profesores que imparten la asignatura.

A partir de este momento, se tienen los elementos para emitir un juicio sobre cómo fue el curriculum presentado a los profesores. Al menos en las asignaturas teóricas se informó al respecto, es decir, todos estaban enterados de la modificación realizada. Sin embargo, el nombre de las asignaturas no es lo único que conforma el plan y en ese sentido, el modelo educativo va inmerso en esta presentación, en donde ya se ha revisado que no todos fueron informados y capacitados para su aplicación.

Las diferencias sobre cómo se manejó el curriculum respecto a las asignaturas teóricas y prácticas obedecen a la gestión curricular, concepto que se introdujo en el apartado anterior. Una gestión adecuada del curriculum permite que los docentes puedan *moldear*

los contenidos de una manera pertinente para el alumnado y que cumpla los objetivos que traza el plan de estudios. En otras palabras, “se relaciona directamente con la necesidad de reconceptualizar los proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a los contextos y a los sujetos que participan de esta construcción del conocimiento” (Castro, 2005, p.19). Tampoco hay que dar por hecho que en las asignaturas teóricas esto no ocurra, más bien este acontecimiento se da de otra forma y se retomará más adelante.

Continuando con la gestión del curriculum, el acompañamiento que reciben las asignaturas teóricas y prácticas es distinto. Desde una postura analítica y recordando que en el proceso de modificación del plan de estudios se dio una disputa política respecto a las diferentes escuelas de pensamiento que hay en Trabajo Social, “los esfuerzos han estado centrados y dirigidos a los cambios y a las modificaciones que debían ser hechas en la implementación del curriculum para adaptarlo a situaciones integradoras” (Arnaiz, 1999, p.2). Mientras que en el plan actual las prácticas conforman 6 de las 70 asignaturas, el resto son teóricas de las 42 obligatorias. Por lo tanto, 64 asignaturas teóricas concentraron la mayor parte de la disputa que se realizó para garantizar la permanencia de estos proyectos de identidad que por cierto, no son nuevos.

Las discusiones son parte de las modificaciones curriculares, el problema que presenta el plan de estudios 2019 es que los docentes no tienen claridad sobre cómo implementar estos cambios. Es verdad que saben que se cambió el plan pero no se conoce cuál es la esencia, el proyecto de trabajador social que se quiere formar.

En cuanto al modelo educativo, los docentes de las asignaturas teóricas no conocen de qué trata, si bien tratan de estimular la participación del alumnado, no conocen una metodología para lograrlo. El profesorado de las asignaturas prácticas está mejor

acompañado ante este proceso, lo que ha sido el resultado de las decisiones administrativas por parte del departamento al que están adscritos.

Con este balance se puede dar paso al siguiente apartado de este capítulo. Ahora es el turno de revisar cómo los profesores *moldean el curriculum*, donde se les preguntó la forma en que planean su clase, la forma en que se adaptaron a los contenidos y la formación que han tenido en cuanto a conocimientos disciplinares.

### Curriculum moldeado por los profesores

En este apartado se dará continuidad a los resultados expuestos anteriormente. Haciendo una recapitulación, la gestión curricular del nuevo plan de estudios ha permitido que todo el cuerpo docente esté enterado de las modificaciones curriculares, sin embargo, en lo que compete al modelo educativo, que también forma parte del plan de estudios 2019, la difusión y capacitación va en otro sentido. En cuanto a las asignaturas teóricas, una pequeña representación de los profesores no estaban enterados del modelo educativo, mientras que el resto tenía una noción de ello. En las asignaturas prácticas sí se ha capacitado a los docentes en el tema y también en las modificaciones del nuevo plan de estudios.

Ahora, se presentarán las diversas formas en que se han trabajado los contenidos previo a la práctica educativa. También habrá que recordar que en el primer capítulo se estableció la propuesta de elaborar un perfil del profesorado a partir de categorías propuestas y se retomará, más no se profundizará debido a que en el trabajo de campo se encontraron otros elementos que se consideran que son más útiles, por ejemplo, el tema de la formación de profesores. A continuación, se abordará el tema del perfil

docente en relación a cómo trabajan la planificación de su clase previo y durante al inicio del semestre en el nuevo plan de estudios.

### ***Perfil docente***

El objetivo del perfil docente no es encasillar a los profesores en un enfoque determinado, es para comprender las diferentes formas que tienen para trabajar los nuevos contenidos, aceptando la diversidad que hay para moldear el plan de estudios.

A los docentes se les preguntó si encuentran una diferencia en la asignatura que imparten en comparación del plan anterior. Las respuestas obtenidas, sin excepción, afirman que hay un cambio y que implicó un ejercicio de planeación a mayor profundidad. El nivel de dificultad que hubo en comparación a planes anteriores ha sido diferente en cada profesor.

Por ejemplo, una docente de asignatura práctica, afirma que:

Pues fíjate que en mi caso no fue nada difícil, te digo, tengo ya 28 años dando la asignatura en el Plan de estudios 76, 1976, en el Plan de Estudios 1996 y en este plan de estudios 2019. Entonces no es complicado, sobre todo porque yo me baso en el trabajo social comunitario. (D6, 2022)

También afirmó durante la entrevista que encuentra un cambio en cada uno de los planes en los que ha participado.

Otro docente que imparte la misma asignatura tuvo un proceso diferente, ya que menciona que empezó a realizar sus adecuaciones previo a la implementación del plan de estudios 2019,

Hubo un momento en que yo estaba impartiendo los procesos, que el método tradicional ya no me satisfacía del todo. Entonces empecé a acercarme mucho a este enfoque de trabajo social contemporáneo y mucho de la mano de la maestra, ahora doctora Adriana Ornelas, y obviamente el referente principal pues la maestra Tello. (D12, 2022)

Este tránsito de un plan de estudios a otro ha cobrado relevancia en los profesores, ya que se han cuestionado sobre sus propias acciones y han tratado de adecuarlo conforme a la experiencia profesional, acercamientos que han tenido con sus pares y las herramientas que proveen por parte de la administración.

Respecto a los docentes de asignaturas teóricas, se encontró que hay contenidos que están relacionados con otras materias del plan de estudios. Por ejemplo, en la materia de “intervención social”, el contenido converge con la materia de “cambio social” (D2, 2022). En otros casos donde el nombre de la asignatura es igual o similar a su antecesor, también hay diferencias. En el plan anterior, se impartía investigación social durante 2 semestres. Ahora se modificó a “investigación social cualitativa” e “investigación social cuantitativa”. Al preguntar sobre las diferencias o similitudes, esto fue lo que se obtuvo como respuesta:

No, no es similar porque la investigación cualitativa no se enseñaba en el programa anterior, entonces es una asignatura nueva que aparece en este plan y había que construir pues todos los contenidos, los materiales didácticos, toda la parte operativa de la investigación. (D7, 2022)



Incluso cuando se trata de investigación cuantitativa se han tenido que realizar ajustes por el tiempo que tienen para enseñar los contenidos.

Con este preámbulo, cobra más relevancia la planeación que realizan los docentes al ser la primera vez que se aplica este plan de estudios.

Es el docente quien a través de su planificación curricular permitirá hacer uso de las estrategias necesarias para desarrollar los procesos cognitivos y conductuales en cada uno de ellos, medidos por medio de técnicas e instrumentos de evaluación acordes con el contenido. (Hurtado, 2020, p.3)

La creatividad que cada uno utiliza para su práctica educativa funciona como medio para cumplir los objetivos que cada asignatura tiene y de esta forma, hacer tangibles los productos esperados.

Hasta este momento hay un consenso entre el profesorado de que las materias no son las mismas, lo que llevaría a pensar que el proceso de planeación implicó la búsqueda de alternativas para el nuevo desafío que presentaron los docentes. A continuación, se profundizará en la forma en que realizan la planeación previa y durante el semestre.

Los enfoques propuestos en el capítulo 2, ejecutivo, terapeuta y liberador, se ven inmersos en el pensamiento del profesorado. De manera dominante, el enfoque liberador es la prioridad del profesorado, es decir, se busca desde la planeación que se motive el pensamiento crítico, que el alumnado forme su propio criterio y sea analítico para que sea capaz de resolver problemas. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

De esas tres lo que más me importa es el pensamiento crítico, es decir, me importan mucho los contenidos pero no me interesa que repitan contenidos. Me

interesa que los piensen, que los reflexionen, que digan “¿Por qué me está hablando de eso? ¿Para qué me sirve?” Porque si no, nos vamos a enfrentar a una educación de solo repetición de contenidos que no las van a aplicar en otra materia, no las van a aplicar en la práctica, no las van a llevar a su ejercicio profesional. (D1, 2022).

Pues no priorizar, pero sí considerar las tres. Primero, pues que el alumnado debe aprender lo que está colocado en el contenido de la asignatura, que les permita ser críticos, reflexivos, no nada más poner por poner y que en ese caso lo lleva al ejercicio de las prácticas cuando se colocan actividades que no es hacer por hacer, sino que estén argumentadas en un diagnóstico, entonces no se trata de eso. (D5, 2022).

En eso sí procuro como enfocarme, más que nada como el análisis de la realidad. Y justo eso, no lo considero que tengo que memorizarlo, sino más como el análisis de la situación, los problemas, del contexto y que puedan tener con este panorama general. Y también sí procuro como en la parte de la salud mental y procuro estar atenta de la situación de los alumnos. Tengo un estudiante que lo veo muy analítico, siempre participativo, y llega en algunas ocasiones que lo dejo durmiendo y procuro acercarme a ellos y preguntarles a ellos también. (D8, 2022).

De manera general estas fueron las respuestas de los docentes, donde las respuestas están orientadas hacia el pensamiento reflexivo. Sin embargo, habría que considerar la implementación de diferentes alternativas que permitan corroborar en la realidad cómo se realiza el trabajo en el aula. Por ejemplo, otro docente podría fungir como observador y emitir comentarios para la mejora de su práctica en el salón de clases.

Si hubiera que hacer una ponderación respecto a la forma en que el profesorado moldea el currículum de acuerdo con sus respuestas, en primer lugar estaría el pensamiento crítico-reflexivo, en segundo lugar el cumplimiento de objetivos y en último la salud mental del alumnado. Habría que resaltar que estas categorías fueron establecidas en el capítulo 1 y que una no está encima de la otra, es decir, no porque se prioricé el estímulo del pensamiento reflexivo se descuida la salud mental o el cumplimiento de objetivos.

De acuerdo con las respuestas obtenidas, una de las fortalezas que tiene el profesorado es la orientación que tienen para formar alumnos reflexivos, especialmente en una licenciatura como Trabajo Social, en donde se tiene que analizar lo que acontece en determinadas situaciones para proponer estrategias de intervención. Dewey (2007) no se equivoca cuando menciona que la abstracción es parte del pensamiento ordinario, en ese sentido, la abstracción científica es aquella que no se percibe por los sentidos (p.203). Estas abstracciones son realizadas a partir de conceptualizaciones de teorías sociales aplicadas a una situación determinada.

Esta especificación de la abstracción es lo que complementa la formación del trabajador social. Parecería que esta es la ruta correcta que tiene que seguir el plan de estudios para proponer alternativas de solución que rompan con los discursos dominantes, utilizando el conocimiento teórico y metodológico que tanto se menciona en las aulas. Sin embargo, al no contar con un proyecto de identidad en Trabajo Social, resulta difícil orientar el trabajo del docente hacia un objetivo.

La ENTS como institución educativa tiene una gran responsabilidad frente a la aplicación del plan de estudios. “Las instituciones *controlan* el comportamiento humano, estableciendo, como producto de la tipificación de las acciones, pautas definidas de

antemano que lo canalizan en una dirección determinada” (Contreras, 1996, p.26). Resulta confuso, tanto para el profesorado como para el alumnado, comprender un plan de estudios que pretende establecer tres identidades de trabajador social cuando en el documento oficial, divulgación y gestión curricular queda especificado realmente lo que se quiere lograr. Si el objetivo es formar un criterio sobre lo que es Trabajo Social, primero se debe consolidar un proyecto que permita reflexionar sobre sí mismo.

En el tema del modelo centrado en el alumno y las características de los docentes para planear su asignatura, se esperaría que “la selección de la información que se busca transmitir debe ser valorada por el mediador conforme a los intereses y al contexto de los educandos, de una manera crítica a fin de mejorar su calidad de vida”. (Avendaño & Parada, 2013, p.167). Ahora que se mencionó la selección y aplicación de conocimiento, se puede dar paso a la formación que han recibido los profesores, siendo esta parte una pieza fundamental para saber cuáles son los recursos con los que cuentan los docentes para lograr los objetivos planteados.

### ***Formación de profesores.***

La formación que reciben los profesores puede ser un buen indicador para saber cómo se está trabajando el currículum. A pesar de no tener claridad en el modelo centrado en el alumno, existe una idea general de cómo llevarlo a la práctica pero para concretar estas ideas, los docentes necesitan recursos para articular las abstracciones pensadas.

Para este tema, se les preguntó si han recibido invitaciones para capacitarse y en caso de que su respuesta fuera afirmativa, se les pidió de favor que mencionaran en qué temas lo han hecho. También se les preguntó si han tomado cursos ajenos a la escuela donde están adscritos, en este caso, la Escuela Nacional de Trabajo Social. A continuación se

presentan algunas de las respuestas del profesorado, agrupando todos los discursos obtenidos como se ha estado realizando a lo largo de este capítulo.

El primer caso es de una fuente que afirma no haber recibido ninguna invitación por parte de la institución, sin embargo, ha buscado por su cuenta formación disciplinar y complementaria en materia de salud mental en otras dependencias de la UNAM:

Sí. Yo me tomo, por ejemplo, ahora que en el nuevo plan de estudios se empezó a dar investigación cualitativa, que es una materia de nueva creación, me metí a un curso de Atlas Ti porque así como conozco el SPSS para la investigación cuanti, pues quería saber qué software había para la investigación cuali. Me metí también a un curso que se dio precisamente sobre el regreso de los estudiantes y la salud mental, algo como primeros auxilios, una cosa así. No porque pretenda, y por eso el curso estaba dirigido a todo público, no pretendo hacer Psicología, sería completamente irresponsable pero sí un poco entender que en ese ambiente podría haber alguna situación de crisis y saber qué hacer. Sí, siempre estoy como buscando algo que me ayude, me colabore en este ser docente. (D1, 2022).

No fue constante las respuestas relacionadas a la actualización disciplinar, incluso, otras de las respuestas del profesorado tienen que ver con temas de capacitación en temas de género, tecnologías de la información o de otra índole pero que no todas fueron por parte de la ENTS:

Sobre todo en esta cuestión híbrida. Esta cuestión híbrida me he capacitado, me he capacitado también en cuestiones de género. También me ha capacitado en cuestiones de orientación sexual, lenguaje incluyente en toda esta cuestión que

tiene que ver con pues las múltiples, las diferencias neurológicas, neurodidácticas. He tratado de buscarle por todos lados porque definitivamente el incluirlos todavía a mí el tema de los “todes”, me cuesta mucho trabajo, necesito estructurarlo ¿no? Entonces personas ¿no? Hola, bienvenidas y bienvenidos, les doy la más cordial bienvenida, trato, porque de verdad yo sí te lo digo, he sido así como de, me ven y me dicen “vamos a darle chance”, todavía se está estructurando, pero sí hay varios así de “todas, todes”, ya de plano hay trabajos que estoy recibiendo y es “todes” pero yo soy, por ejemplo yo soy de una generación, soy cuarentona, no, entonces todavía sigo jalando mucho de atrás, todavía me sigue y es estructurarme en todos esos temas, me siento muy contenta porque la perspectiva de género creo que ya la tengo más incorporada en mi ser. (D2, 2022).

En este caso la invitación sí fue por parte de la ENTS y si bien el tema de género ha cobrado relevancia en la actualidad y tiene un impacto en el trato con el alumnado, no se habló de ninguna oferta en temas relacionados a la asignatura que se imparte. Incluso se obtuvo información de que se han capacitado en disciplinas que complementan la formación del profesorado que no necesariamente tienen relación con la asignatura que se imparte, por ejemplo “¿Invitaciones?, no, ya tiene tiempo [...] Sí, bueno, acabo de terminar un diplomado aquí con la vecina, Dirección y construcción de empresas sociales, ¡está padre!” (D4, 2022). No se busca estigmatizar la formación que han buscado en otras dependencias de la universidad, por el contrario, se reconoce la búsqueda de alternativas y de conocimientos complementarios, ya sea para el ámbito educativo o profesional del docente.

Sin embargo, habría que reflexionar cuál es la oferta disciplinar y cuáles son los recursos con los que se cuentan al momento de planear y realizar la práctica educativa. con la finalidad de saber cómo se están logrando los objetivos del plan de estudios y saber la magnitud del cambio que se está produciendo. Retomando el tema de las asignaturas prácticas, se da un proceso interesante y es el siguiente:

Después de este curso, por ejemplo, nosotros los maestros de prácticas estamos como organizados en algo que se llamó como articulación puesto por temática, etcétera, línea de interés, etc. y entonces yo estaba participando con este equipo de profesores que te digo que tienen este puesto de trabajo social contemporáneo, entonces ese es articulación por metodología, se le puso en ese momento, entonces a veces impartimos algún curso, intercambiamos alguna información, damos algún taller y así nos vamos, generamos productos y así nos vamos como retroalimentando y en aquel momento, antes de la implementación del nuevo plan, alumnos con un interés propio en darle este enfoque de trabajo social contemporáneo. Y ahora nos vamos como actualizando, yo de manera personal pues siempre estoy revisando bibliografía, videos, etc. y pues también me gusta mucho la mirada, por ejemplo de Carballada, que va muy ad hoc con todo este enfoque (D12, 2022).

No solamente reciben capacitación sobre el modelo centrado en el alumno y sobre el nuevo plan de estudios, también se han organizado para crear espacios de discusión disciplinar y mejorar en sus procesos dentro del aula. Esta iniciativa no es una actividad organizada por la ENTS, sin embargo, eso no le quita relevancia, al contrario, es un acto

de responsabilidad y profesionalismo por parte de los docentes y que debería marcar un antecedente para el seguimiento del plan de estudios.

En cuanto a las asignaturas teóricas, las opiniones siguen divididas, sin bien la mayoría afirma que no han recibido alguna invitación para actualizarse, hay otras posturas que indican que sí hay difusión. Quienes afirman que existe difusión son profesores de carrera o que tienen algún cargo administrativo en la escuela, es decir, personal que está más tiempo en la institución.

En apartados anteriores, se mencionó por parte de las autoridades que sí se han realizado acciones de capacitación en el plan de estudios, sin embargo no se sabe si fue desde la cuestión pedagógica o disciplinar. Complementando la visión de las autoridades, porque también es importante conocer su perspectiva, esto es parte de lo que se ha hecho en términos de seguimiento del plan de estudios:

Bueno, se han hecho como varias acciones. Lo que hemos trabajado con las asignaturas es promover el trabajo con claustros. ¿Qué hacen en estos claustros? Pues se dialoga respecto de los contenidos de la asignatura. Seguramente tú has trabajado como parte de un claustro y pues de ahí pues vamos viendo qué es lo que más nos ha funcionado y sobre todo, tanto en la secuencia didáctica de la asignatura y de contenidos como las fuentes de consulta, porque una de las observaciones que tuvimos cuando nos aprobaron una modificación es que había un exceso de fuentes de consulta para las y los alumnos (D10, 2022).

La implementación de los claustros pareciera que es el espacio de establecer ese diálogo disciplinar y aunque no es un espacio formal para la actualización en temas disciplinares,



tiene la intención de conocer esas áreas de oportunidad para que las autoridades tomen acciones. Sin embargo, el tema de los claustros no fue considerado para formar parte de las preguntas de las entrevistas aplicadas, aunque sí se volvió a mencionar este tema en algunas entrevistas, por ejemplo:

Desconozco, yo no he sido invitada a ninguna [actividad de seguimiento del plan de estudios]. Se formaron hace como un mes, nos llamaron a formar claustros por asignatura, sin embargo... es que son otras... Yo lo digo, son otros los ritmos de la academia que los de la administración. Me parece que esos claustros están más preocupados por decir que se formaron y que hay ocho claustros y que nos compartimos bibliografía, que realmente por generar un proceso de trabajo académico, de análisis y lo digo por experiencia propia. Yo me uní a las convocatorias de los dos claustros, se los planteé y les dije “esto es como de calma, de analizar qué está pasando, cómo se está haciendo”. Pues no, fue como de “aquí es rapidito, hacemos esto, primer sesión ahorita, segunda sesión en quince días, tercera en un mes”. Eso no es hacer academia (A2, 2022).

Esta crítica basada en la experiencia de la docente habría que analizarla detalladamente. Mauri (1993), señala que en España a finales de los años 70's, las autoridades imponían a los docentes las modificaciones curriculares, lo que provocó rechazo por parte de los docentes y la reflexión en este tema es que “Las ideas renovadoras deben mostrar su poder educativo, proporcionar directrices para que la intervención pedagógica sea más eficaz, profundizando en los principios que orientan la actuación educativa en la práctica” (p.13). Haciendo una vinculación con los claustros, pareciera que su objetivo no es orientar, sino más bien el de cumplir con lineamientos administrativos para cubrir metas

institucionales. Por otro lado, hace falta conocer más sobre el desarrollo de los claustros y aunque la opinión de una docente es importante, no debe tomarse como verdad absoluta sin profundizar en todas las perspectivas que existen sobre este asunto.

Retomando el tema de la formación de profesores, es importante mencionar que en la página de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), se cuenta con el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD), donde el profesorado puede inscribirse a los cursos de actualización que ofrece la dependencia. La problemática no es sobre la difusión o la existencia de la oferta académica ofrecida para la actualización, sería un argumento muy básico concluir que únicamente hace falta divulgación. Es verdad que parte del problema está en esa brecha entre quienes están de tiempo completo en la escuela u ocupan un cargo administrativo y quienes están contratados por asignatura y aunque de manera general los docentes, sin importar su relación laboral, buscan la forma de capacitarse, “también debemos entender la formación de los profesores como un proceso continuo y múltiple, que va más allá de una preparación para lograr la acreditación de los cursos o la obtención de un diploma” (Rangel, 2015, p.131). En ese sentido, las autoridades tendrían que dirigir sus esfuerzos para centrar la formación de profesores en los objetivos curriculares, aprovechando la iniciativa que tienen para acudir a cursos o de formar sus propios espacios de discusión.

Con estos elementos, además de los enfoques que tienen los docentes al momento de planear su clase, se establece el contexto en el que ellos tienen que estructurar los contenidos para llevarlos al aula. A continuación, se revisará cómo realizan su planeación o en otras palabras, cómo moldean el currículum.

### ***Curriculum moldeado por los profesores***

Para concretar este apartado se le preguntó a los docentes cómo es el proceso de planeación previo y durante el semestre, es decir, antes de que comience y cuáles son las modificaciones que realizan una vez que inicia el curso. Sobre este último punto, existe un acuerdo en común sobre la suspensión de actividades administrativas y académicas realizada en el semestre 2023-1. Durante ese periodo semestral, se suspendieron las clases teóricas durante 2 semanas, lo que impactó en la planeación del profesorado y los llevó a reorganizar sus cronogramas y ajustar sus contenidos. La medida que tomó la ENTS fue prolongar la primera semana de exámenes finales a modo de reposición.

Con este preámbulo sobre esta eventualidad ocurrida durante el semestre, se puede presentar la forma en que los docentes planean sus asignaturas. Las respuestas de los docentes de las asignaturas teóricas están relacionadas con algo fundamental que es la revisión del programa:

Mi proceso de planeación. Yo, lo primero que veo es obviamente el programa oficial, porque puedes estar de acuerdo o no con él, pero ese es el que está oficialmente. Después de ese oficial, yo rehago, reorganizo sobre todo las temáticas. Como ya tengo pues muchos años dando las asignaturas y formándome en ellas, digo “bueno este tema hay que darle menos peso, a este más peso”. Más bien siempre acabo agregando temas porque me parece que a veces los temarios pierden justo la visión disciplinar. Es decir, se enseña investigación como se enseñaría a cualquier otro profesional, entonces yo lo que

hago es ponerla en el contexto de Trabajo Social, agrego temas que tienen que ver con Trabajo Social para que mi investigación y lo que ellos aprendan sea desde esa mirada (D1,2022).

Recordando la visión que se tiene del plan de estudios actual, que es la formación de un trabajador social con la visión tradicional, de reconceptualización y contemporánea, la pregunta sería sobre qué tipo de Trabajo Social se está hablando. La docente que mencionó esta respuesta está apegada al Trabajo Social contemporáneo. El problema aparece cuando diferentes profesores de la misma asignatura no comparten la misma visión de Trabajo Social, generando confusión en el alumnado y, evidentemente, hay un sesgo entre lo planteado en el plan de estudios 2019 y lo que se hace y/o debería hacerse.

Por otro lado, los docentes se ven orillados a buscar información sobre la materia a impartir durante la planeación de la asignatura, por ejemplo:

Sí, pues primero empiezo a ver cuántas unidades son, qué temas son, qué se busca en cada una de estas unidades, que son tres en mi caso, en el caso de Intervención II, y qué es lo que tengo que hacer, cuál es mi verbo de aprendizaje para cada una de estas etapas, en la primera era conocer, en la segunda era crear y en el último momento que es en el que estamos ahorita, fin de semestre, es implementar. Entonces en esas, como en esos tres puntos, fui basando el abordaje de los temas, primero en conocer el cambio social, como todo el contexto de una intervención y en el segundo ya era crear la metodología, la construcción metodológica para la intervención y en la última ya es implementar un proceso de

intervención. En esos tres momentos yo me fui guiando para desarrollar, sí, una parte de teoría, pero también incorporando ejercicios prácticos (D4, 2022).

Es adecuado buscar información sobre la asignatura a impartir pero tal vez la labor docente se facilitaría si antes de llegar a este momento, se realizaran actividades de formación disciplinar o aquellas que estén acorde a lo que busca el plan de estudios 2019. Retomando la asignatura de investigación social, aquí hay otra forma de trabajo totalmente diferente a la que se ha hecho mención:

Bueno, elaboro mi calendario de los contenidos de la asignatura por fechas. Hago mi cronograma, elaboro todos mis contenidos que recupero al 100%, lo que tiene indicado el plan de estudios y hago la carta descriptiva para definir después los objetivos de los contenidos que derivan de cada unidad. Y bueno, tratamos de llevar un cronograma de tiempo para que podamos abordar integralmente todos los contenidos y veamos, por tanto, a través de exposiciones como a través de lectura dirigida, de análisis de contenido y de exposiciones, también de parte de ellos ir retomando los diferentes temas para poder abordar desde la epistemología de la ciencia social interpretativa hacia la elaboración del informe final (D7, 2022).

Al menos en la planeación no se distingue que la asignatura esté dirigida hacia la investigación en Trabajo Social. Lo que sí se puede afirmar es que la planeación está dirigida hacia las ciencias sociales, sin hacer ninguna distinción o especificidad al Trabajo Social contemporáneo. Sin embargo, al hablar de un informe final y de ciencia social interpretativa, se pensaría que está dirigido hacia una visión más tradicional de la profesión y disciplina. Esta diferencia de perspectivas en cuanto al tipo de trabajador

social que se quiere formar, incluso en la misma asignatura, recupera ese énfasis realizado en el proyecto de identidad el trabajador social que se quiere lograr.

Como se revisó en el capítulo 2 en el apartado de Trabajo Social, la perspectiva contemporánea agrupa la postura tradicional y de reconceptualización, así que lo que se ha presentado por parte del profesorado tiene congruencia cuando se recuperan diferentes visiones de abordar la misma asignatura pero con diferente docente. Como el proyecto de modificación del plan de estudios no toma postura sobre el tipo de Trabajo Social que se quiere formar, se corre el riesgo de que no se produzcan cambios y la enseñanza esté basada en la mirada epistemológica de lo tradicional y de la reconceptualización.

Con base en esta información, se podría hacer un fuerte cuestionamiento en la profundidad que hay en la modificación del plan de estudios, recordando que desde la voz de las autoridades, es un plan que busca enseñar las 3 posturas epistemológicas de Trabajo Social, así que en teoría la enseñanza podría ser la misma que sus antecesores. Además, el objetivo del plan de estudios 2019, citado en el capítulo 2, menciona la formación de profesionistas que integren conocimientos y puedan intervenir, pero no tiene un diferenciador sobre lo que se quiere formar o alguna especificidad que haga única esta modificación.

Por otro lado, también se podría cuestionar la efectividad que ha tenido el plan de estudios, si bien es muy pronto para hacer este análisis, “ninguna reforma será efectiva si los encargados de llevarla a cabo no están plenamente convencidos de la necesidad de la misma” (Mauri, 1993, p.15). La autora también señala que los profesores tienen que analizar las características del centro escolar para una mejor toma de decisiones. El

problema es que a lo largo de las entrevistas, no se detectó esta necesidad de cambiar el plan de estudios y se insistiría que no hay un proyecto de identidad en el profesional de Trabajo Social. Es evidente que era necesario modificar el curriculum de un plan de estudios aprobado en 1996 pero fuera del factor de la temporalidad, no se asume este convencimiento señalado.

Continuando con las asignaturas teóricas y lo que se recabó en el trabajo de campo, en las respuestas obtenidas se puede percibir la dificultad a la que se enfrentan los docentes ante los nuevos contenidos:

Mira, en mi experiencia, yo he impartido la materia desde el plan anterior y tenía una planeación didáctica con actividades muy concretas y de acuerdo al plan como tal, al objetivo, a los temas que se iban trabajando. Entonces iba señalando tiempo hacia el aprendizaje y como cuando algo es, trato de volverla a trabajar de esa misma forma, sin embargo, estoy reproduciendo el mismo programa. El año pasado, aunado a que era la primera vez que iba a dar ya con este programa y que había temas que de repente no entendía por qué estaban en ese orden, me costó mucho trabajo decir “tengo que seguir dando en ese orden, entonces fui flexible”. (D3, 2022).

Además del tema de la formación disciplinar, se podría mencionar que ante esta afirmación:

Los currícula, por su parte, han de expresar claramente las intenciones educativas y especificarlas en términos de contenidos, objetivos y de orientaciones para la acción en la escuela. Han de estar justificadas de acuerdo con criterios explícitos

y constituir un motivo de reflexión y contrastación entre profesionales. (Mauri, 1993, p.15)

De manera normativa, el plan de estudios cuenta con objetivos, también los programas de las asignaturas y que incluso se cuenta con sugerencias didácticas y de evaluación. Sin embargo, los objetivos no tienen precisión respecto a lo innovador que tendría que ofrecer el plan de estudios 2019. Tampoco son perceptibles los motivos para reflexionar e interiorizar las orientaciones del nuevo plan. Los espacios formales, como los claustros, pareciera que tienen la intención de cumplir con metas institucionales y no como espacios para fomentar la discusión disciplinar y pedagógica.

En el caso de las asignaturas prácticas, los profesores además de conocer sobre metodología, se vuelven expertos en la línea de intervención bajo la cual está registrada su materia. De esta manera, cuando el alumnado registra su inscripción, puede seleccionar temas como género, violencia y salud mental, entre otros. Esto hace que el proceso sea más específico aun cuando se trata de la misma materia.

Yo tengo la oportunidad de haber trabajado siete procesos ya en una institución que se llama Centro Cultural Universitario de Tlatelolco, pues estamos articulando ahí la práctica, en un área de vinculación y comunidad. Entonces en ese sentido la temática ha ido cambiando. Hemos abordado, por ejemplo, los dos últimos procesos de violencia contra las mujeres. Te puedo hablar que trabajamos en el último proceso de temática de embarazo en adolescentes, pero desde un problema social; es decir, trabajamos la desconfianza entre padres y adolescentes para prevenir el embarazo en los estudiantes de secundaria, que te puedo hablar posteriormente de este proceso. Entonces al cambiar la temática, pues



obviamente tengo que empezar a investigar sobre el tema, antes de presentarme con los alumnos, tengo que empaparme del tema, tengo que empezar a leer, tengo que, y máxime ahora con este plan, pues tengo que revisar los objetivos. Reviso los objetivos, el objetivo general, los objetivos particulares, tanto para la práctica uno como para la práctica dos. Una vez que tengo los objetivos en este tiempo pues también he ido acumulando mucho material de diferentes eventos, por ejemplo, que hemos organizado todo un grupo de profesores que vamos con esta misma línea temática de trabajo social contemporáneo. Digamos que nos hemos como o estamos muy cerca de esta mirada interna de la maestra Yuri, de la maestra Ana, de la maestra Anayelli, yo mismo, entonces hemos estado produciendo material y ese material pues me sirve a mi cuando estoy planeando mi materia para poder hacer las cuestiones didácticas y si la entendemos que por ejemplo, la metodología se divide en cinco momentos y el primero es definir el objeto de intervención, yo ya tengo material sobre el objeto de intervención, tengo material que se ha elaborado, tengo videos, tengo diapositivas, entonces de esta manera puedo organizarlo de una mejor manera utilizando los materiales que ya tengo, pero como te digo que el tema va cambiando, pues también tengo que hacer las adecuaciones para esa temática (D12, 2022).

La práctica exige una constante actualización y reorganización, al tratarse de un proceso que se realiza de forma anual, se encuentran resultados distintos y se elige trabajar con diferentes categorías, lo que implica el que alumnado y profesorado estén en proceso formativo de manera continua. También es interesante la vinculación que hay entre las asignaturas teóricas y prácticas:

Entonces, sí la planeación es muy importante y también pensar que ya traen un basamento teórico metodológico que les facilitará la práctica y ahí es donde yo apelo a los profesores de las asignaturas teóricas a que impartan los contenidos pensando en la formación profesional. (D6, 2022).

En la práctica es donde el alumnado tendría que aplicar esos conocimientos previos, sin embargo, se desconocen las dificultades del profesorado ante esta temática. Tampoco se tiene información si existen claustros académicos en las asignaturas prácticas, solamente se sabe que hay diálogo entre profesores pero tampoco se sabe el alcance que ha tenido, es decir, si toda la plantilla de docentes que imparten esta materia realizan este ejercicio no formal.

Por parte de las autoridades, pareciera que hay una mejor orientación sobre cómo realizar el plan de estudios 2019, esto fue lo que se dijo cuando se preguntó sobre la forma en que llevan a la práctica el modelo centrado en el alumno:

¿Cuál es nuestra intencionalidad? Hacer una reflexión en torno a qué se hace, por qué se hace, cómo se hace que abone al proceso formativo del alumnado. Ahí es donde tiene que estar centrado precisamente en nuestros alumnos, esas actividades que se realizan con las instituciones y grupos y comunidades. Es decir, que la importancia del taller pedagógico es, y ahí es donde se centra el proceso formativo en el alumno, reflexionar para qué le sirve al alumno o cómo eso abona a su proceso formativo la vinculación, las actividades, el cumplimiento de esos objetivos de instituciones, de comunidades, qué le aportan al conocimiento del alumno, porque si solamente lo dejamos en el hacer para beneficio de las instituciones, pues no tiene sentido, no se encontraría el sentido en el alumnado,

sólo sería bueno “hicimos un foro, hicimos un encuentro, hicimos una capacitación, hicimos una feria”, pero si no se reflexiona en torno a cómo eso le abona al proceso formativo del alumnado, qué le va a abonar a su ejercicio profesional, pues no tendría razón de ser (A4, 2022).

Una de las ventajas que hay en la práctica es que sí se está pensando en el objetivo real, es decir, más allá del que viene en el proyecto que modificó el plan de estudios. Al menos existen acciones por parte de autoridades y profesorado que se cuestionan de manera aislada algunos elementos como la intencionalidad, la metodología, el modelo centrado en el alumno. En el caso de las asignaturas teóricas no hay algo concreto, únicamente se tiene la certeza que el profesorado se reúne en claustros académicos y que continúan su formación como docentes, no necesariamente en temas disciplinares y/o pedagógicos.

Si hasta ahora se puede comprender este trayecto de lo general a lo particular en el proceso de planeación, es decir, desde el curriculum presentado, la formación y la organización de la asignatura. De acuerdo con Reyes (2016) “el desafío es avanzar en la calidad de los servicios educativos y transformar nuestras prácticas de autogestión intencionadas y sistemáticas para aprovechar recursos valiosos en la comunidad de aprendizaje [...]”. La autora menciona que asumir este reto implica que las autoridades conduzcan con responsabilidad los objetivos que plantea el curriculum (2016).

Tampoco se pretende asumir o afirmar que no exista responsabilidad por parte de las autoridades. Algo positivo que se encontró por parte de las autoridades de la escuela es la autocrítica, a continuación se presenta una respuesta obtenida cuando se preguntó sobre la formación de profesores, en donde se tocó el tema de los claustros, aun cuando no estaba contemplado en el instrumento:

Al profesorado, me parece que nos falta como ese ejercicio de ver como cuáles son esas habilidades, esos conocimientos que se van sobresaliendo o sobresalen del trabajo con los claustros para que desde las áreas encargadas de capacitar, pues dirijamos esos esfuerzos. Muchos los han pedido, por ejemplo en metodologías, en el uso de herramientas para la investigación cuali y cuanti para profesorado y no tanto de género, porque ahorita hay un exceso de oferta de género en toda la universidad. Entonces, pues eso es algo que hemos estado evaluando con las áreas particularmente que se dedican a esto, que es la División de Estudios Profesionales y la Secretaría Académica, porque pues no podemos dejarlo así, ¿no? O sea, debe haber un diagnóstico de necesidades del profesorado y tiene que estar ligado tanto a los informes que presentan o presentamos como profesores, como con las evaluaciones que se hacen por parte de la CUAyED, que es la coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa, Evaluación e Innovación Educativa, CUAyED, que pues nos da como ciertos indicios de qué tenemos que modificar en nuestro hacer docente (D10, 2022).

Se desconocen las vías de comunicación que establece el profesorado para comunicar esos temas mencionados pero lo importante es que existen mecanismos para hacerlo. Por otro lado, existe un reconocimiento de los temas disciplinares y la necesidad de un diagnóstico y desde esa perspectiva, habría una responsabilidad con los docentes. Las áreas de oportunidad estarían en la gestión curricular para clarificar y orientar sobre los objetivos del plan de estudios y una vez definidos, direccionar acciones concretas para el cumplimiento de los objetivos.

Con los elementos presentados en este apartado, se puede dar paso a la revisión de cómo los docentes realizan su práctica educativa. Para conocer esta información, únicamente se aplicó una entrevista. No se realizó trabajo de observación, por lo que es importante aclarar que faltaría conocer el desenvolvimiento en el aula y tampoco se indagó en la perspectiva del alumnado y del observador frente al trabajo en el aula. En otras palabras, no se aplicó un instrumento de medición que corrobore cómo es la práctica educativa en el aula y si bien este no era el objetivo inicial de la tesis, es importante realizar esta precisión para no dejar de cuestionar lo expresado por los docentes. También se menciona este punto para saber cómo se podrían complementar los resultados que se presentarán, con la finalidad de darle seguimiento a esta investigación.

#### *Práctica educativa y curriculum*

En este apartado se revisará cómo es la práctica educativa en el aula dentro del marco del plan de estudios 2019. Se reitera que la práctica educativa no nada más es el trabajo realizado durante el aula, también consiste en el antes y el después, involucrando lo que se ha revisado hasta ahora.

Hay que tomar en cuenta que “el curriculum describe a su juicio lo que han de aprender los alumnos, pero no cómo lo han de aprender” (Mauri, 1993, p.16). Tomando en cuenta lo poco que se conoce sobre el modelo centrado en el alumno a partir de las entrevistas y la revisión teórica del capítulo 2, es como se analizará la información. Lo que se espera encontrar en la práctica educativa es el pensamiento reflexivo. No se discutirá sobre las normas que tiene cada docente respecto a su clase.

Se reitera que las asignaturas tienen 4 diferentes modalidades: Curso, taller, práctica y seminarios, por lo tanto, la práctica educativa está en función de la modalidad que se va a impartir. Sin embargo, hay herramientas que la mayoría comparte y que fueron herencia de las clases en línea, como lo es el uso de plataformas digitales como Zoom, Google Drive y Classroom. Al menos una de estas 3 fueron mencionadas por el profesorado.

Cuando se les preguntó a los docentes sobre cómo era su práctica educativa las respuestas fueron muy amplias, especialmente por la experiencia que cada uno tiene en su asignatura. Para la estructura de este apartado, primero se colocarán los ejemplos de las modalidades y posteriormente se hará el análisis correspondiente. A continuación se presenta cómo es el trabajo en el aula de un *curso*:

Bueno, para empezar, una de las reglas que yo les he puesto es que nunca paso lista, llega quien quiere llegar. En la clase empezamos recordando qué hicimos la clase anterior, puntualizamos algunos elementos. Ellos van comentando qué vieron o qué recuerdan. Revisamos el tema que vayamos a tocar, ya sea que yo lo coloque o el equipo que va a exponer lo haga. Hacemos la reflexión de qué pasó con estos contenidos, cómo va a la práctica, cómo cierra, si participó algún equipo de estudiantes también hacemos la reflexión. Ahorita estamos trabajando sobre películas por ejemplo, identifica en una película un grupo y haciendo el análisis de toda la historia. ¿Por qué es un grupo? ¿Qué tipo de grupo? Ahorita que estamos en la estructura, me tiene que ubicar dentro del grupo, que ellos decidieron en la película, ¿qué tipo de estructura? (D3, 2022).

En un taller, la forma de trabajo es la siguiente:

Bueno llego, saludo, antes pasaba lista, en pandemia nunca pasé lista, o sea el que quería estar, estaba, aun cuando estuvieran ahí, estaban dormidos, entonces como para qué pasar lista, y se me quedó esa cuestión de no pasar lista, pero ahora, últimamente sí he pasado lista porque pues a veces la clase de los lunes 07:30 y llegan 08:30, entonces así como que qué onda y lamentablemente o por manda, y pues hay que tener un 80% de asistencia para acreditar, bueno para tener derecho a acreditación, entonces llego, saludo, paso lista a veces, dependiendo del quehacer o de la dinámica que haya que abordar. Generalmente lo que siempre es, se trabaja el contenido y después es la sesión de taller que te decía de construcción por equipos o si es el caso también, de exposición del alumnado, te digo unos cuarenta minutos y después ya mi retroalimentación en el proceso de la exposición y después taller. En el taller evidentemente yo estoy pasando por los equipos para resolver dudas o demás, ¿no? O si es una actividad donde meramente voy a revisarlos por equipos, pues los organizo, el equipo uno, cinco, cuatro, y así les doy diez minutos, quince por atención durante las dos horas (D5, 2022).

Para la práctica, esto fue lo se mencionó al respecto:

En estas alturas imaginemos el escenario, ya está todo armado, ya tenemos un grupo con el cual estamos trabajando, ya hay toda una estructura metodológica, es decir, una serie de métodos, técnicas y actividades que se van a llevar a cabo ese día y que ellos van a estar trabajando propiamente con el grupo. En este caso, te puedo hablar de que trabajamos con grupo de una secundaria, nos dividimos en un grupo de 13 alumnos divididos en tres equipos y estuvieron atendiendo a

tres grupos de la secundaria, primero A, primero B y primero C. Trabajando un proceso de cambio en las relaciones para prevenir el embarazo. Entonces en ese sentido, un día propiamente ellos van, pero ya organizamos todo, ellos van y llevan a cabo su sucesión. Obviamente, si quieres que te platique de cómo lo organizamos o cómo después de esa sesión se hace el taller de análisis, pues ya estaríamos hablando de otra sesión, pero en ese momento, en la mitad, ya está todo organizado, ya sabíamos que teníamos nueve sesiones con los compañeros, seguramente era la segunda, tercera sesión, donde ya había una estructura metodológica de técnicas, métodos, instrumentos y ellos llegaban y la aplicaban. Esto es un poco lo que te decía yo, como se opera el enfoque centrado en el alumno, que son ellos y yo en ese momento ya no estoy, yo preparo a los alumnos para que ellos lleven a cabo obviamente la sesión. Entonces ya en un taller, ellos tienen esa sesión con treinta alumnos, un tema determinado, que pasa por información para prevenir el embarazo adolescente, pero también pasa por una serie de actividades tratando de mejorar las relaciones entre ellos y los padres. Entonces ¿qué pasa después? que ellos terminan esa sesión y a la siguiente nosotros nos reunimos para hacer un análisis y reflexión sobre esa sesión en particular. Entonces en esa sesión yo les pido que escriban una crónica, entonces esa crónica va a ser para mí como el instrumento, van a ser mis ojos, van a ser mis oídos.

Sobre el seminario (4 horas a la semana), no se entrevistaron docentes que impartan asignaturas en esta modalidad ya que en el semestre 2023-1 no había seminarios que pertenezcan al área de metodologías de intervención en Trabajo Social. Sin embargo,



con las otras modalidades en las asignaturas se cuentan con los elementos suficientes para emitir conclusiones. También se hace la aclaración de que las entrevistas seleccionadas en este apartado tienen una representatividad respecto a sus pares con quienes comparten la asignatura y la modalidad debido a que la práctica dentro del aula se realiza de forma similar entre los docentes. Las diferencias se encuentran en la forma de evaluar o en las reglas dentro del salón de clases, así como las técnicas, materiales y recursos utilizados en cada sesión.

Retomando la modalidad del curso, en el fragmento citado se busca relacionar la teoría y la práctica o en otras palabras, de lo abstracto a lo concreto. La docente es quien expone el concepto y el “concepto representa la abstracción de lo esencial, la síntesis de las características más importantes de un conjunto de objetos y su generalización” (Remedi, 1980, p.44). Una vez que se explica lo conceptual, se busca vincular con algo tangible para que el alumnado pueda relacionar con un caso práctico. En el caso del ejemplo citado, no se realiza ninguna actividad para elaborar algo concreto, únicamente se trabaja con abstracciones y hechos que pueden ser reales o que sean ilustrativos como la película.

Para los talleres, que son impartidos durante 4 horas a la semana, la forma de trabajar involucra la participación activa del alumnado, es decir, ya no interviene para expresar dudas e inquietudes, su función ahora es articular los conocimientos adquiridos. En esta modalidad, se elabora un producto basado lo concreto, en una realidad determinada. Ya no se está reflexionando únicamente sobre lo abstracto, ahora se trata de la reflexión de contenidos en una problemática determinada. Si bien no se realiza una aplicación en campo de manera profundizada como en la práctica, funciona como un ejercicio para

promover habilidades analíticas y reflexivas para su implementación en asignaturas prácticas.

En el caso del taller citado, la profesora a cargo del grupo realiza asesorías para atender las necesidades de cada equipo en particular, que está en función de los contenidos. “Cada unidad de contenidos, tiene una forma óptima de estructurarse y enseñarse en función de cada grupo de estudiantes y el profesor, para diseñarla, se enfrenta ante un trabajo de análisis y previsión” (Furlan, 1980, p.86). Se está hablando de que tiene que analizar en conjunto con los estudiantes a diferentes equipos, considerando que los grupos de asignaturas teóricas se conforman por 60 alumnos en promedio.

Aunado al trabajo por equipos, se tiene que pensar en el grupo como sujeto colectivo para explicar los contenidos y posteriormente, trabajar con cada equipo en particular.

Para Dewey

El objetivo de la educación debería ser el de asegurar una interacción equilibrada de los dos tipos de actitud mental, teniendo muy en cuenta la disposición del individuo para no entorpecer y dañar las potencialidades naturalmente predominantes en él, cualesquiera que sean. (2007, p. 227)

En otras palabras, la educación no debe ser totalmente abstracta ni totalmente práctica, debe existir un equilibrio, una aplicación de conocimientos que no necesariamente tiene que ver con la utilidad, más bien, para Dewey (2007), se relaciona con evitar el *academicismo*. En el caso del plan de estudios, se tendría que promover un cambio a partir de la práctica educativa “tanto de las reflexiones educativas como el desarrollo de una conciencia reflexiva y crítica” (Contreras, 1994, p. 37). Sin embargo, también habría

que cuestionar el desempeño del docente y del alumnado dentro del aula, es decir, cuáles serían aquellos indicadores que afirmen que no existe el academicismo y que el cambio se promueve a partir de la reflexión pero también de la aplicación útil en la realidad.

En la asignatura práctica (12 horas a la semana y grupos de 15 alumnos como máximo) se busca la aplicación de conocimiento:

lo concreto alude al pensamiento aplicado a actividades con el fin de tratar dificultades que se presentan prácticamente solas, «comenzar por lo concreto» significa que, en el punto inicial de toda nueva experiencia de aprendizaje, deberíamos hacer gran parte de lo que ya nos es familiar y, de ser posible, relacionar los nuevos temas y principios con la persecución de un fin en alguna ocupación activa. (Dewey, 2007, p.225)

El alumnado, al contar con un bagaje teórico, ya tendría elementos para relacionar esas experiencias de aprendizaje con lo que está haciendo, en este caso, la prevención del embarazo. A través de medios de recuperación, como las crónicas, se busca la reflexión para que esa experiencia se convierta en un aprendizaje de lo que se realizó.

Esta asignatura no es únicamente hacer por hacer, también implica una reflexión sobre lo que se está haciendo. La práctica también es un espacio que se puede utilizar para generar conocimiento en Trabajo Social porque “muy raramente, mientras ejerce su actividad profesional, tiene el adulto libertad para dedicar tiempo o energía -más allá de las necesidades de su acción inmediata- a estudiar aquello que lo ocupa” (Dewey, 2007, p.222). En otras palabras, la práctica es una aproximación al ejercicio profesional y cuando se reflexiona sobre la experiencia realizada, aporta a la disciplina y a la profesión

de Trabajo Social. Se desconoce la producción científica que se realice a partir de estos procesos y no es el tema central de esta tesis, sin embargo es un dato interesante el saber que se puede producir conocimiento a partir de experiencias educativas, no solo de Pedagogía, también de Trabajo Social.

Recuperando las características del pensamiento reflexivo: curiosidad, sugerencia y orden, en la práctica educativa que realiza el docente en el aula se pueden encontrar esos elementos. En el caso de la curiosidad, se puede ver reflejada cuando los docentes estimulan la participación, especialmente en la modalidad de curso. Respecto a la sugerencia (las ideas a partir de una experiencia) se pueden observar en el taller y en la práctica. El último concepto es orden y significa la consecución de las ideas, es decir, que mantengan una secuencia lógica. En el taller y en la práctica se procura este concepto al seguir un proceso metodológico. Parte de las asesorías que brindan los docentes en los trabajos en equipo y en la práctica es darle un orden al planteamiento de las ideas que expresan los alumnos.

Con estos elementos, se puede concluir sobre la necesidad de construir indicadores que permitan la comprobación, a partir de entrevistas y trabajo de observación, que la lógica que plantea el plan de estudios en cuanto a perfiles y objetivos se está logrando, es decir, que el alumnado pueda interpretar la realidad y aplicar estrategias de intervención a partir de conocimientos teóricos y metodológicos.

También habría que hacer la precisión de que, al no contar con un proyecto de identidad de trabajador social, se vuelve una actividad más compleja la construcción de indicadores porque de manera epistemológica no hay un sustento sobre el cuál sirva como base para medir *a partir de qué* se van a medir estos conocimientos y aplicaciones en la realidad.

Por ejemplo, en Psicología existen diferentes corrientes como la conductual, estructuralista y funcionalista, por mencionar algunas. En Trabajo Social si bien se han identificado de manera histórica en el capítulo 2 cuáles son, en el plan de estudios 2019 no se mencionan o se toma una postura al respecto.

A partir de este largo recorrido que ha sido la presentación de resultados del trabajo de campo, se tienen elementos para concluir esta investigación.

## Conclusiones

Para concluir si el problema de la ruptura entre la teoría y la práctica está siendo modificado con el nuevo plan de estudios, se concluirá a partir de las 3 formas de entender el Curriculum propuestas en el capítulo 1: Curriculum presentado a los profesores, moldeado y llevado a la acción, las conclusiones serían las siguientes.

Profundizando en el **curriculum presentado a los profesores**, lo que se les presentó fue de acuerdo con su asignatura y si bien a los docentes de práctica las actividades de actualización y seguimiento han sido más bondadosas con este sector (además de tener iniciativa de construir a partir de lo realizado), no conocen el proyecto de identidad que hay detrás del plan de estudios 2019, que es a partir de estas 3 visiones de Trabajo Social y que por cierto tampoco está documentado en el proyecto de modificación del plan de estudios.

En el tema de curriculum **moldeado por los profesores**, cuando se habla de formación docente, los temas en que se capacitan son aislados a su asignatura y al proyecto curricular, lo cual no representa inconveniente el tener capacidad de decisión sobre los temas en donde el profesorado quiera adquirir nuevos conocimientos. Sin embargo, donde sí representa un problema es cuando un sector tiene mejores posibilidades que los otros para recibir actualización disciplinar, lo que ocasiona una disparidad en la oferta y demanda de los cursos y podría ocasionar un desinterés o indiferencia hacia los conocimientos disciplinares. Si bien la autoridad podría realizar las actividades de actualización de forma obligatoria, no es recomendable hacer esto en ninguna circunstancia.

Por otro lado, tampoco es una garantía que formarse en ciertos temas sea para llevarlos a la práctica. Es decir, habría que tomar en cuenta todo lo que acontece en la escuela, por ejemplo “las contradicciones, los conflictos, están presentes tanto en el seno de las aulas y en el funcionamiento institucional” (Contreras, 1994, p.36), así como otro tipo de variables como las condiciones laborales del profesorado y situaciones de índole personal que repercuten en su desempeño. Por lo que se sugiere que, además de implementar institucionales de creación y divulgación en conocimiento disciplinar, también se busque la forma de hacer un seguimiento y acompañamiento prolongado para obtener mejores resultados en lo que se quiere formar.

El tener una formación de profesores aislada a la disciplina y profesión en Trabajo Social no es de sorprender si se toma en cuenta que se tiene un proyecto curricular disperso y sin claridad. Esto se traduce en la planeación que realiza el profesorado para el trabajo en aula, es decir, los docentes no pueden visualizar lo que está más allá de su asignatura porque no hay vinculación con el trasfondo del proyecto curricular, la formación disciplinar y el trabajo en el aula, teniendo como resultado que cada docente imparta la asignatura en función de 2 cosas: el programa que tiene que cumplir y la forma en que entiende Trabajo Social, lo que lleva a la siguiente conclusión.

Sobre el **currículum llevado a la acción**, el tema de impartir docencia en una licenciatura que conforma conocimientos de otras disciplinas implica un nivel de dificultad mayor. No es lo mismo impartir clase en una licenciatura en filosofía la asignatura de *ética* que impartir clase en la licenciatura en Derecho en la asignatura *ética del derecho*. La convergencia de 2 disciplinas implica una selección de conocimientos y ejemplos que tengan relación con la asignatura, pero si no se tiene claridad en lo que se quiere formar,

la tarea se vuelve complicada. Este ejemplo no está aislado de la investigación presentada y se puede reflejar en *investigación cualitativa*, específicamente cuando una de las profesoras otorga una orientación hacia las ciencias sociales y otra de sus pares la orienta hacia la investigación en Trabajo Social.

Antes de continuar, Si bien no se preguntó cuál es la concepción que se tiene sobre Trabajo Social al profesorado y que probablemente quede como una línea de investigación en caso de dar continuidad a este trabajo, así como el realizar observación en la práctica educativa dentro del aula, las respuestas de las docentes obtenidas no son ajenas a la realidad y justamente el análisis de estos discursos permite conocer el trasfondo que hay detrás de lo que afirman.

Retomando el tema, los profesores comentaron que cuando imparten una asignatura revisan el programa. En función de esto, realizan su actividad frente al aula. Cuando se les pregunta cómo es la forma en que imparten la materia, las respuestas están orientadas hacia el pensamiento reflexivo, siendo este el escenario planteado y esperado en la investigación. Sin embargo, se debe cuestionar en indagar, como mencioné en el capítulo anterior, sobre si realmente la práctica que realizan incentiva la reflexión y que para lograrlo, se debe consolidar el proyecto de identidad en Trabajo Social para tener un marco de referencia. En otras palabras, no existe un medio de comprobación ante esta afirmación, únicamente las respuestas del profesorado.

En el tema del modelo educativo centrado en el alumno, si bien no se hizo un trabajo de difusión y actualización, los docentes logran entender una aproximación del modelo y en función de eso imparten su docencia, privilegiando los procesos participativos. Esto no significa que implementen dicho modelo, únicamente da cuenta de la carencia formativa



que existe en este tema y que no hay un seguimiento como tal. Si bien los profesores de práctica recibieron formación en el tema, no hay una evaluación o medio de seguimiento para conocer cómo se realiza la aplicación de esta propuesta planteada en el plan de estudios 2019.

El problema radica en que los docentes realizan actividades aisladas al inexistente proyecto curricular. Esta idea de formar trabajadores sociales bajo las 3 perspectivas dominantes de la profesión pareciera una salida políticamente correcta que favorece a quienes estuvieron involucrados en la construcción del plan de estudios 2019. El proceso de elaboración de esta modificación fue resultado de una disputa política y no de una discusión pedagógica y disciplinar. Pareciera que lejos de ser un cambio de plan, se hizo una reestructuración de las asignaturas acorde a los grupos de pensamiento dominantes en la escuela.

Las discusiones son normales en cualquier proceso de cambio en todos los ámbitos pero se dejaron de lado cuestiones fundamentales para la disciplina y la profesión en Trabajo Social, teniendo como resultado un plan de estudios carente de un proyecto de identidad. Lo que hay son 3 visiones distintas que son iguales al plan anterior, pero con una actualización en el nombre de las asignaturas y otra en los contenidos.

La diversidad en el pensamiento no representa un conflicto en esta investigación, pero el problema está en que ni en el proyecto de modificación del plan de estudios se menciona que habrá 3 perfiles de trabajadores sociales. Solamente se llega a mencionar en algunos programas de asignaturas como parte de la revisión de los contenidos, más no significa que el objetivo formativo sea que cada alumno forme su propio criterio en estas 3 perspectivas de mirar a la profesión en Trabajo Social. Si el alumnado tampoco está

informado de este planteamiento, podría generar confusión y alejarlos de un criterio propio. Incluso quienes saben sobre este objetivo son únicamente quienes operan el seguimiento y evaluación del plan de estudios, así como quienes participaron en el proceso completo.

Esta disputa política se traduce en una comunidad que no es capaz de pensar en colectivo y si cada docente trabaja de manera aislada y el diálogo no se promueve, especialmente en las asignaturas teóricas, los resultados en la formación del alumnado en Trabajo Social seguirán siendo fragmentados, prevaleciendo la ruptura entre la teoría y la práctica como se demostró en el ejemplo sobre la asignatura de práctica regional en el capítulo 2.

Sin embargo, es de reconocerse la inquietud que demostró el profesorado para indagar los temas de sus asignaturas, que si bien puede ser por una cuestión normativa, al menos no se ignora lo que plantean los programas.

En resumen, el Curriculum carece de una proyección de identidad y de objetivos que impacten en la formación profesional en el documento oficial. La gestión curricular enfrenta dificultades desde la presentación del nuevo plan, que se hizo de forma separada y únicamente por asignatura, no como un proyecto formativo. Esto trajo como consecuencia que los profesores se capaciten en temas relevantes pero ajenos a la profesión y que las actividades de seguimiento como los claustros académicos no se mencione el diálogo disciplinar y pedagógico, únicamente es para informar lo que se realiza sin debatir o construir. Por lo tanto, el problema de la ruptura entre la teoría y la práctica no queda resuelto porque en el discurso teórico no hay una base que articule el plan de estudios.

Referente a las áreas de oportunidad, hay reconocimiento de aquello que hace falta o que se puede mejorar. Por ejemplo, en una de las entrevistas se mencionó que no hay un diagnóstico como tal sobre “lo que el alumnado percibe que le falta al profesor y lo que el profesor evidencia que necesita” (D10, 2022). Bajo esta afirmación, las conclusiones hasta ahora presentadas no están alejadas de la realidad. Al menos en esta investigación se ha tratado de visualizar cuáles son estas necesidades del profesorado y del Curriculum.

Por último, hay otro tema que no fue cubierto en la investigación pero que vale la pena rescatar y es importante para que cualquier alternativa a implementar a partir de esta investigación en caso de ser retomada. Cualquier estrategia por seguir tendrá mejores resultados si se reconocen otras habilidades que no están relacionadas con las que requiere la disciplina y profesión. “Estamos hablando de un curriculum que no prime exclusivamente los conocimientos académicos, sino también otra serie de objetivos relacionados con aspectos de la vida adulta, tales como la socialización, las habilidades sociales y las amistades” (Arnaiz, 1999, p.6). El aprender a trabajar en equipo, a transmitir de forma idónea las ideas, a proponer y a construir a partir del trabajo con los demás, es lo que aumentará las probabilidades de éxito, por lo que la implementación de diferentes actividades, además de las educativas se vuelven fundamentales para lograr cualquier meta institucional.

## Bibliografía

Arnaiz Sánchez, P. (1999). *Curriculum y atención a la diversidad*. Recuperado el 22 de

Enero de 2023, de Campus Usal:

<https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf2.pdf>

Avendaño - Castro, W., & Parada Trujillo, A. (2013). *El currículo en la sociedad del*

*conocimiento*. Recuperado el 23 de Enero de 2023, de Redalyc:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83428614008>

Bárcena Orbe, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Madrid: Editorial

Complutense.

Bernal, L. (Septiembre de 2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*.

Recuperado el 26 de Mayo de 2021, de Scribd:

<https://es.scribd.com/read/471514115/Diseno-de-proyectos-en-la-investigacion-cualitativa>

Beuchot, M. (s.f.). *Hermenéutica*. Recuperado el 11 de Junio de 2021, de Diccionario

Iberoamericano de la Filosofía de la Educación:

<https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=H&id=71&w=hermene%C3%BAtica>

Bolívar, A. (18 de Marzo de 2021). *Análisis del discurso y hermenéutica como métodos*

*en la interpretación de textos*. Recuperado el 26 de Mayo de 2021, de Filológicas

UNAM: [https://revistas-](https://revistas-filologicas.unam.mx/interpretatio/index.php/in/article/view/217/371)

[filologicas.unam.mx/interpretatio/index.php/in/article/view/217/371](https://revistas-filologicas.unam.mx/interpretatio/index.php/in/article/view/217/371)

- Camelo, A., & Cifuentes, R. M. (2006). Aportes para la fundamentación de la intervención profesional en Trabajo Social. *Tendencia & Retos*, 169-187.
- Carballeda, A. (2005). *La intervención en lo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Casimiro Lopes, A. (2015). *¿Todavía es un posible hablar de un currículum político? en Diálogos curriculares entre México y Brasil*. (IISUE, Ed.) Recuperado el 19 de Enero de 2023, de Instituto de Investigaciones Sobre la Educación y la Universidad:  
[http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE\\_UNAM/297/1/Todav%C3%ADa%20es%20posible%20hablar%20de%20un%20curr%C3%ADculum%20pol%C3%ADtico.pdf](http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/297/1/Todav%C3%ADa%20es%20posible%20hablar%20de%20un%20curr%C3%ADculum%20pol%C3%ADtico.pdf)
- Castro Rubilar, F. (s.f.). *Gestión curricular: Una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa*. Recuperado el 20 de Enero de 2023, de Redalyc:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573002>
- Consejo Universitario. (18 de Septiembre de 2015). *Modificaciones a la Legislación Universitaria Aprobadas por el Consejo Universitario en su sesión ordinaria del 18 de septiembre de 2015*. Recuperado el 14 de Septiembre de 2021, de Consejo UNAM: <https://consejo.unam.mx/static/documents/RGPAEMPE.pdf>
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Ediciones Akal.
- Dewey, J. (1998). *Una introducción a la filosofía*. Madrid, España: Morata.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Recuperado el 25 de Febrero de 2022, de <https://es.scribd.com/doc/269861697/Educacion-y-Sociologia-Emile-Durkheim>

Durkheim, É. (1982). *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, España.

Eggleston, J. (12 de Mayo de 1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel. Recuperado el 12 de Mayo de 2021, de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-57089349>

Escuela Nacional de Trabajo Social. (20219). *Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social TOMO I*. Recuperado el 14 de Septiembre de 2021, de Trabajo Social UNAM: [http://www.trabajosocial.unam.mx/dirs/docencia/plan/2019/pmpe\\_aprobado\\_junio\\_2019.pdf](http://www.trabajosocial.unam.mx/dirs/docencia/plan/2019/pmpe_aprobado_junio_2019.pdf)

Escuela Nacional de Trabajo Social. (s.f.). *Trabajo Social UNAM*. Obtenido de Programa de asignatura práctica regional II: <http://www.trabajosocial.unam.mx/dirs/licenciatura/planestudios/7semestre/practica regional02.pdf>

Escuela Nacional de Trabajo Social UNAM. (2019). *Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social TOMO II*. Recuperado el 26 de Septiembre de 2022, de Trabajo Social: <https://www.trabajosocial.unam.mx/plan2019/index.php>

Estrada, V. (10 de Octubre de 2011). *Trabajo Social e intervención en lo social*. Medellín, Colombia. Recuperado el 14 de Abril de 2014

Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Furlán, A. (1980). Metodologías de la enseñanza. En A. J. Furlan, F. Ortega Pérez, V. E. Remedí, M. Á. Campos Hernández, & M. E. Marzolla, *Aportaciones a la didáctica de la educación superior* (págs. 60 - 94). México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales.

Gadamer, H.-G. (2006). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

García Garduño, J. M. (2016). Estudio introductorio. En W. Pinar, *La teoría del currículum*. Narcea Ediciones. Obtenido de La teoría del currículum.

Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. (1992). El currículum ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En J. Gimeno Sacristán, *Transformar y comprender la enseñanza* (págs. 137-169). Madrid: Morata. Obtenido de Scribd.

GRUPO 1762 ENTS-UNAM. (2019). *Informe final*. Documento de circulación interna.

Grupo 2662 ENTS-UNAM. (2019). *Informe final*. Documento de circulación interna.

Hurtado Talavera, F. (Julio de 2020). *Planificación y evaluación curricular: Elementos fundamentales en el proceso educativo*. Recuperado el 23 de Enero de 2023, de Revistas UCLAVE:  
[https://revistas.uclave.org/index.php/dissertare/article/download/2928/1826/2994#:~:text=Seg%C3%BAAn%20Flores%20\(2006%2C%20citado%20en,53\).](https://revistas.uclave.org/index.php/dissertare/article/download/2928/1826/2994#:~:text=Seg%C3%BAAn%20Flores%20(2006%2C%20citado%20en,53).)

- Marín Cortés, R. (2018). *El Trabajo Social mexicano hoy: Apuntes para una reinterpretación de su contemporaneidad*. Recuperado el 24 de Noviembre de 2021, de Revistas UNAM:  
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/70311>
- Mauri, M. T. (1993). Curriculum y enseñanza. En M. T. Mauri, I. Solé, L. Del Carmen, & A. Zabala, *El curriculum en el centro educativo* (Tercera ed., pág. 167). Barcelona: Horsori.
- Molinos Tejeda, M. (2002). *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*. Navarra: Universidad de Navarra.
- Netto, J. (2012). *Acerca del origen de la profesión*. Recuperado el 28 de Abril de 2021, de Trabajo Social como elección profesional:  
<file:///G:/Mi%20unidad/Sergio/Trabajo%20Social/Trabajo%20Social%20gu%C3%ADa%20maestr%C3%ADa/NETTO%20Trabajo%20social%20como%20elecci%C3%B3n%20profesional.pdf>
- Oferta UNAM*. (2018). Recuperado el 2 de Mayo de 2022, de Oferta UNAM:  
<http://oferta.unam.mx/>
- Ontoria Peña, A., Gómez, J. P., Molina Rubio, A., & De Luque Sánchez, Á. (2006). *Metodología para una escuela abierta*. Madrid: Narcea.
- Ornelas, A., & Tello, N. (2014). *Research Gate*. Recuperado el 29 de Julio de 2021, de Historia del Trabajo Social en México:  
[https://www.researchgate.net/profile/Adriana\\_Ornelas4/publication/351448234\\_Hi](https://www.researchgate.net/profile/Adriana_Ornelas4/publication/351448234_Hi)



storia\_del\_Trabajo\_Social\_en\_Mexico/links/60988d8e299bf1ad8d8d81be/Historia-del-Trabajo-Social-en-Mexico.pdf

Pérez Gómez, Á. (1996). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristan, & Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 398-429). Madrid: Morata.

Peters, R. (1969). ¿En qué consiste el proceso educacional? En D. Hamlyn, P. Hirst, G. Vesey, R. Dearden, M. Black, G. Ryle, . . . J. Passmore, *El concepto de educación* (págs. 13-34). Barcelona: Paidós.

Quezada, M. (1995). Perspectivas metodológicas en Trabajo Social. En M. Quezada, T. Maltus, N. Rodríguez, L. Onetto, D. Paiva, & M. Ponce de León. Lima, Perú: CELATS. Recuperado el 23 de Noviembre de 2021, de Universidad de Costa Rica Trabajo Social: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000380.pdf>

Rangel Tura, M. (2015). Escuela, sujetos y formación de profesores. En A. De Alba, & A. Casimiro Lopes, *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (págs. 119 - 136). Recuperado el 26 de Enero de 2023, de IISUE: <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/dialogos-curriculares-entre-mexico-y-brasil>

Remedí Alioni, V. E. (1980). Construcción de la estructura metodológica. En A. J. Furlan, F. Ortega Pérez, V. E. Remedí, M. Á. Campos Hernández, & M. E. Marzolla, *Aportaciones a la didáctica de la educación superior* (págs. 36 - 59). México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala UNAM.

Reyes, A. (17 de Mayo de 2016). *Reflexión de gestión curricular*. Recuperado el 27 de Enero de 2023, de ITESO: [https://g-](https://g-curricular.academia.iteso.mx/2016/05/17/reflexion-de-gestion-curricular/)

[curricular.academia.iteso.mx/2016/05/17/reflexion-de-gestion-curricular/](https://g-curricular.academia.iteso.mx/2016/05/17/reflexion-de-gestion-curricular/)

Roldán Tapia, A. (2000). *El aprendizaje centrado en el alumno: De la teoría a la práctica*. Recuperado el 3 de Mayo de 2022, de Biblioteca Digital de la Universidad de Alcalá:

<https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/939/EI%20Aprendizaje%20Centrado%20en%20el%20Alumno.%20De%20la%20Teor%3%ada%20a%20la%20Pr%3%a1ctica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Tello Peón, N. (Abril de 2014). *Trabajo Social contemporáneo: Tres grandes problemas*. Recuperado el 5 de Octubre de 2021, de Nelía Tello:

<http://neliatello.com/docs/trabajo-social-contemporaneo-tres-grandes-problemas.pdf>

Tello Peon, N., & Ornelas Bernal, A. (2014). *Historia de Trabajo Social en México*.

Recuperado el 23 de Noviembre de 2021, de Nelía Tello:

<http://neliatello.com/docs/Historia-TS-en-Mexico.pdf>

Toriñán López, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. España: Andavira.

Trabajo Social UNAM. (2009). *Normatividad que regula los planes y programas de estudio de la UNAM*. Obtenido de Trabajo Social UNAM:

<http://www.trabajosocial.unam.mx/dirs/docencia/plan/normatividad.html>

Tudor, I. (1992). *Learner-centredness in language teaching: Finding the right balance*.

Recuperado el 3 de Mayo de 2022, de People Exeter:

<http://people.exeter.ac.uk/zhhm201/1-s2.0-0346251X9290005N-main.pdf>

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Argentina: Ediciones Troquel.

Valero Chávez, A. (2003). *Desarrollo histórico de Trabajo Social*. Ciudad de México:

Universidad Nacional Autónoma de México.

# ANEXOS

## Anexos 1 Mapa Curricular



Semestre

### Mapa Curricular Licenciatura en Trabajo Social



|                             |   |   |   |   |  |   |   |   |                          |      |
|-----------------------------|---|---|---|---|--|---|---|---|--------------------------|------|
| Formación Básica            | 1 | Construcción Histórica De Trabajo Social<br>HT: 4 HP: 0 C: 8        | Necesidades Y Problemas Sociales<br>HT: 2 HP: 2 C: 6                | Teoría Social I<br>HT: 4 HP: 0 C: 8                                 | Epistemología De Las Ciencias Sociales<br>HT: 4 HP: 0 C: 8               | Teoría Económica<br>HT: 4 HP: 0 C: 8                                      | Cultura, Identidad Y Vida Cotidiana<br>HT: 2 HP: 2 C: 6   | Género<br>HT: 4 HP: 0 C: 8                                  |                          |      |
|                             | 2 | Metodologías Del Trabajo Social Comunitario<br>HT: 4 HP: 0 C: 8     | Contexto Nacional Contemporáneo<br>HT: 2 HP: 2 C: 6                 | Teoría Social II<br>HT: 4 HP: 0 C: 8                                | Investigación Social Cuantitativa<br>HT: 4 HP: 0 C: 8                    | Estadística<br>HT: 1 HP: 3 C: 5   | Organización Y Promoción Social<br>HT: 1 HP: 3 C: 5   | Trabajo Social Contemporáneo<br>HT: 2 HP: 2 C: 6            |                          |      |
|                             | 3 | Metodologías Del Trabajo Social Con Grupos<br>HT: 4 HP: 0 C: 8      | Análisis Del Estado Mexicano<br>HT: 2 HP: 2 C: 6                    | Teoría Social III<br>HT: 4 HP: 0 C: 8                               | Investigación Social Cualitativa<br>HT: 4 HP: 0 C: 8                     | Psicología Social<br>HT: 4 HP: 0 C: 8                                     | Población, Región Y Medio Ambiente<br>HT: 4 HP: 0 C: 8  | Diagnostico para la intervención social<br>HT: 1 HP: 3 C: 5 |                          |      |
| Formación Intermedia        | 4 | Metodologías Del Trabajo Social Con Casos<br>HT: 1 HP: 3 C: 5       | Protección Social A Las Familias<br>HT: 2 HP: 2 C: 6                | Intervención En Trabajo Social I<br>HT: 1 HP: 3 C: 5                | Cambio Social<br>HT: 2 HP: 2 C: 6  | Práctica Escolar De Intervención Comunitaria I<br>HT: 3 HP: 9 C: 15       | Pensum Académico  | 3904  |                          |      |
|                             | 5 | Salud Pública<br>HT: 4 HP: 0 C: 8                                   | Intervención En Trabajo Social II<br>HT: 1 HP: 3 C: 5               | Planeación Social<br>HT: 4 HP: 0 C: 8                               | Optativa (Nivel De Formación Intermedia)<br>HT: 1 HP: 3 C: 5             | Práctica Escolar De Intervención Comunitaria II<br>HT: 3 HP: 9 C: 15      |   |   | Total de horas teóricas  | 1968 |
|                             | 6 | Políticas Públicas Y Sociales<br>HT: 2 HP: 2 C: 6                   | Procuración Y Administración De Justicia<br>HT: 2 HP: 2 C: 6        | Evaluación De Programas Y Proyectos Sociales<br>HT: 1 HP: 3 C: 5    | Optativa (Nivel De Formación Intermedia)<br>HT: 1 HP: 3 C: 5             | Practica Escolar De Intervención Regional I<br>HT: 3 HP: 9 C: 15          |   |   | Total de horas practicas | 1936 |
| Formación de Profundización | 7 | Democracia Y Participación Ciudadana<br>HT: 1 HP: 3 C: 5            | Análisis Institucional<br>HT: 1 HP: 3 C: 5                          | Educación Social<br>HT: 1 HP: 3 C: 5                                | Optativa (Nivel De Formación De Profundización)<br>HT: 2 HP: 2 C: 6      | Practica Escolar De Intervención Regional II<br>HT: 3 HP: 9 C: 15         | Total de asignaturas  | 49  |                          |      |
|                             | 8 | Derechos Humanos<br>HT: 2 HP: 2 C: 6                                | Comunicación Social<br>HT: 1 HP: 3 C: 5                             | Optativa (Nivel De Formación De Profundización)<br>HT: 2 HP: 2 C: 6 | Practica Escolar De Intervención En Instituciones I<br>HT: 4 HP: 8 C: 16 | Practica Escolar De Intervención En Instituciones II<br>HT: 4 HP: 8 C: 16 | <b>HT:</b> Horas Teóricas<br><b>HP:</b> Horas Prácticas<br><b>C:</b> Créditos<br>↓ Seriación indicativa |   |                          |      |
|                             | 9 | Optativa (Nivel De Formación De Profundización)<br>HT: 2 HP: 2 C: 6 | Optativa (Nivel De Formación De Profundización)<br>HT: 2 HP: 2 C: 6 | Optativa (Nivel De Formación De Profundización)<br>HT: 2 HP: 2 C: 6 |  |   |   |   |                          |      |

Análisis histórico de la realidad social

Política social, problemas y necesidades sociales

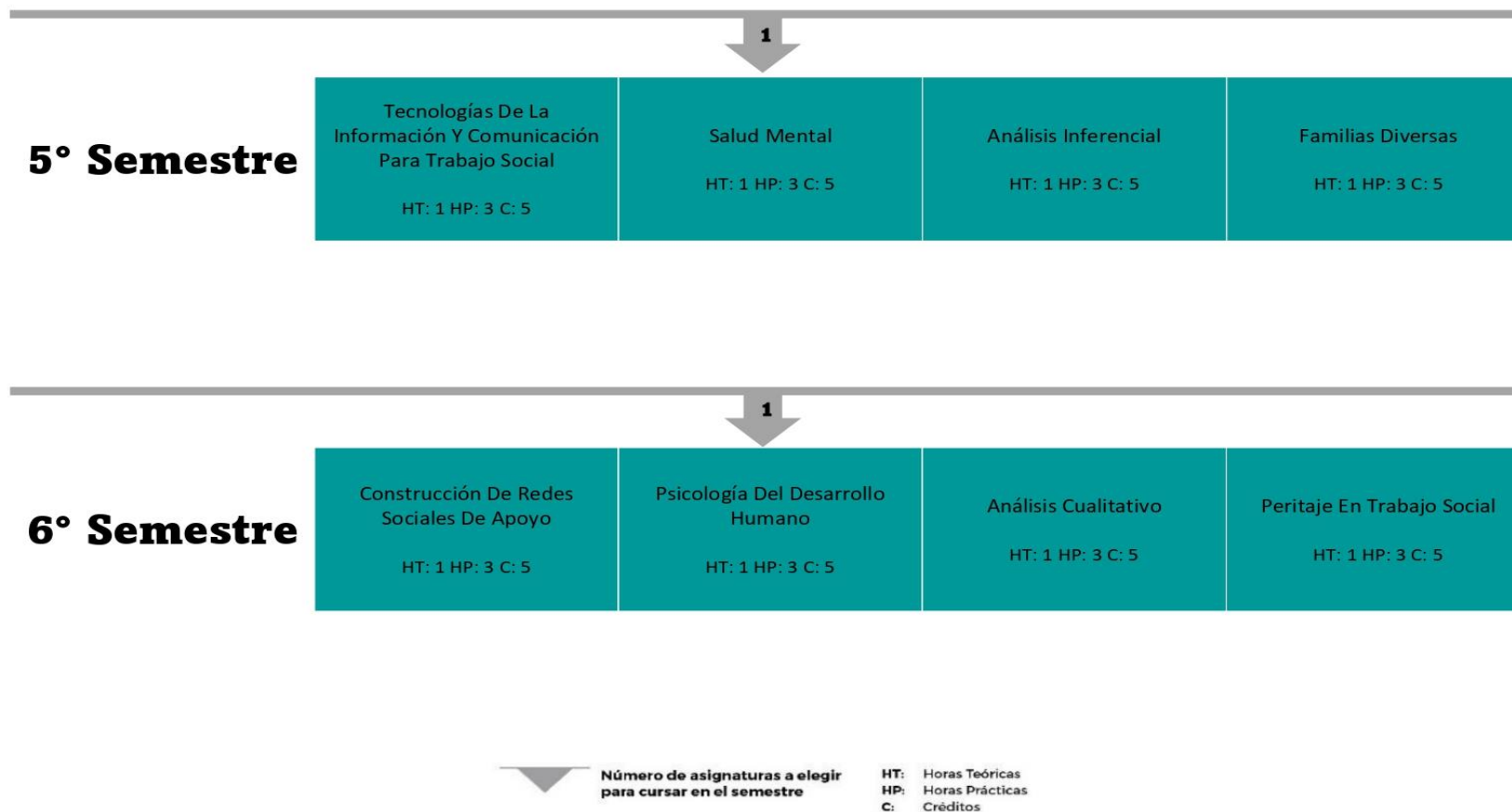
Sujetos y procesos sociales

Metodologías para la intervención de trabajo social.

## Anexos 2 Asignaturas Optativas



### Asignaturas Optativas en el Nivel de Formación Intermedia





## Asignaturas Optativas en el Nivel de Formación de Profundización

|                        |  | Líneas de profundización   |   |   |  |
|------------------------|--|--|---|---|--|
|                        |  | Salud y Medio Ambiente   | Violencias y Género   | Desarrollo Social y Humano  | Política Pública a grupos de Atención Prioritaria  |
| <b>7°<br/>Semestre</b> |  | Política Pública en Salud<br>HT: 2 HP: 2 C: 6                              | Género y Violencias<br>HT: 2 HP: 2 C: 6                       | Política Pública de Desarrollo Social<br>HT: 2 HP: 2 C: 6                 | Política Pública a Grupos de Atención Prioritaria<br>HT: 2 HP: 2 C: 6                            |
|                        |  | Promoción y Educación para la Intervención en la Salud<br>HT: 2 HP: 2 C: 6 | Violencias e Inseguridad Pública<br>HT: 2 HP: 2 C: 6          | Pobreza y Desigualdad Social<br>HT: 2 HP: 2 C: 6                          | México Nación Multicultural y Lenguas Indígenas<br>HT: 2 HP: 2 C: 6                              |
| <b>8°<br/>Semestre</b> |  | Reducción de Riesgos<br>HT: 2 HP: 2 C: 6                                   | Diversidades e Identidades de Género<br>HT: 2 HP: 2 C: 6      | Construcción de Ciudadanía y Sociedad Civil<br>HT: 2 HP: 2 C: 6           | Estrategias de intervención con Personas Migrantes, Repatriadas y Refugiadas<br>HT: 2 HP: 2 C: 6 |
|                        |  | Demografía Social<br>HT: 2 HP: 2 C: 6                                      | Mediación en Trabajo Social<br>HT: 2 HP: 2 C: 6               | Sustentabilidad<br>HT: 2 HP: 2 C: 6                                       | Estrategias de Intervención con Grupos de Atención Prioritaria<br>HT: 2 HP: 2 C: 6               |
|                        |  | Estrategias de intervención en Salud<br>HT: 2 HP: 2 C: 6                   | Estrategias de Intervención en Violencias<br>HT: 2 HP: 2 C: 6 | Estrategias de Intervención para el Desarrollo Social<br>HT: 2 HP: 2 C: 6 | Estrategias de Intervención con Personas con Discapacidad<br>HT: 2 HP: 2 C: 6                    |

**1**  
**1**  
**3**

**Número de asignaturas a elegir para cursar en el semestre**  
**HT:** Horas Teóricas  
**HP:** Horas Prácticas  
**C:** Créditos

## Anexo 3 Guías de Entrevistas

### Guía de entrevista semiestructurada para docentes que imparten asignaturas en el nuevo plan de estudios.

**Nombre de la investigación:** *El currículum y práctica educativa en el plan de estudios 2019 de la Escuela Nacional de Trabajo Social - UNAM<sup>2</sup>*

**Población objetivo:** Docentes que imparten alguna asignatura en el nuevo plan de estudios del área de *metodologías en Trabajo Social*.

**Objetivo:** Identificar los avances y limitaciones en la planeación y realización de la práctica educativa frente al plan de estudios 2019.

**Duración máxima de la entrevista:** 60 minutos.

| Datos generales           |                |         |       |
|---------------------------|----------------|---------|-------|
| Nombre del entrevistado:  |                |         |       |
| Nombre del entrevistador: |                |         |       |
| Se desempeña como:        | Administrativo | Docente | Ambos |
| Nombre del cargo(s)       |                |         |       |

1.- ¿Cómo ha sido la carga de trabajo en cuanto a la planeación y de su práctica educativa frente a los contenidos del plan de estudios 2019?

2.- ¿Considera que su asignatura es igual o similar a otras? Si es así, ¿Cómo lo resuelve?

3.- ¿Qué opina del modelo educativo centrado en el alumno que menciona el plan de estudios 2019? ¿Considera que facilita el proceso de aprendizaje?

---

<sup>2</sup> Tesis de la maestría en Pedagogía por parte de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

- 4.- ¿Podría describirme cómo es el proceso de planeación que realiza previo y durante el semestre?
- 5.- ¿Utiliza herramientas como rúbricas, guías, classroom, zoom o alguna otra?
- 6.- De las siguientes categorías: *cumplimiento de objetivos, salud mental del alumnado y pensamiento crítico*, ¿Tiene alguna prioridad al momento de diseñar y realizar su clase? ¿Podría describirme algún ejemplo basado en su experiencia?
- 7.- Si pudiera describirme un día de clase, ¿Qué me diría respecto a la dinámica de la sesión que realiza? Actividades, participación del alumnado, comentarios que tenga respecto al grupo.
- 8.- ¿Cómo se involucra el modelo centrado en el alumno con lo que me acaba de mencionar respecto a su clase?
- 9.- ¿Ha recibido invitación para tomar algún curso de actualización? ¿Sobre qué temas han sido estas invitaciones? ¿Ha realizado alguna actividad de actualización por su cuenta o que sea ajena a la institución?
- 10.- ¿Qué situaciones problemáticas y de ventaja identifica al momento de realizar su práctica docente? ¿Considera que con el seguimiento que le dan al plan de estudios por parte de la institución se puede resolver o modificar alguna de las problemáticas mencionadas?
11. ¿Qué fortalezas identifica en su práctica docente? ¿En qué le gustaría mejor? ¿Gusta agregar algo más?



**Guía de entrevista semiestructurada administrativos y docentes participantes en el plan de estudios.**

**Nombre de la investigación:** *El currículum y práctica educativa en el plan de estudios 2019 de la Escuela Nacional de Trabajo Social - UNAM<sup>3</sup>*

**Población objetivo:** Involucrados en la participación y seguimiento del plan de estudios.

**Objetivo:** Identificar los avances y limitaciones en la construcción y desarrollo del plan de estudios 2019.

**Duración máxima de la entrevista:** 60 minutos.

| Datos generales           |                |         |       |
|---------------------------|----------------|---------|-------|
| Nombre del entrevistado:  |                |         |       |
| Nombre del entrevistador: |                |         |       |
| Se desempeña como:        | Administrativo | Docente | Ambos |
| Nombre del cargo(s)       |                |         |       |

1.-¿Cómo fue la presentación del nuevo plan de estudios ante la comunidad? ¿Cuáles fueron las limitaciones y puntos positivos en este proceso?

2.- ¿Cuáles fueron los retos de la aplicación del plan de estudios en el contexto de pandemia y la modalidad a distancia? ¿Existieron ventajas en la modalidad en línea en comparación del sistema presencial?

3.- ¿Cómo ha sido el proceso de inducción con los docentes de nuevo ingreso? ¿En qué temas se capacitan los docentes?

4.-¿Cómo surge la idea del modelo educativo centrado en el alumno y cómo se está llevando a la práctica?

---

<sup>3</sup> Tesis de la maestría en Pedagogía por parte de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

5.- ¿Qué actividades están implementando para darle seguimiento al plan de estudios? ¿Qué dificultades y ventajas han encontrado? ¿Cómo le dan seguimiento a los niveles de formación y perfiles señalados en el plan de estudios?

6.- ¿Cómo ha sido la participación del profesorado y de la comunidad en general respecto a estas actividades que realizan y cursos de actualización?