

**BRECHAS EN LA FORMACIÓN DE LAS PERSONAS EGRESADAS DE LOS PROGRAMAS
ACREDITADOS DE LA MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL EN PUERTO RICO:
RETOS PARA EL LIDERAZGO EDUCATIVO**

Disertación presentada al
Departamento de Estudios Graduados Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
como requisito parcial para
obtener el grado de Doctor en Educación

Por

Freeda Jusino Sierra
© Derechos reservados, 2020

Disertación presentada como requisito parcial
para obtener el grado de Doctor en Educación

**BRECHAS EN LA FORMACIÓN DE LAS PERSONAS EGRESADAS DE LOS PROGRAMAS
ACREDITADOS DE LA MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL EN PUERTO RICO:
RETOS PARA EL LIDERAZGO EDUCATIVO**

FREEDA JUSINO SIERRA

(Maestría en Trabajo Social, concentración de Familias con Niños y
Adolescentes, Universidad de Puerto Rico, 1999)

(Bachillerato en Sociología, Universidad de Puerto Rico, 1997)

Aprobada el 9 de diciembre de 2020 por el Comité de Disertación:

María de los Ángeles Ortiz Reyes, PhD
Directora de la Disertación

Claudia X. Alvarez Romero, PhD
Miembro del Comité

Marinilda Rivera Díaz, PhD
Miembro del Comité

DEDICATORIA

Este trabajo de investigación se lo dedico en primera instancia a Dios. Mi Dios que siempre estuvo conmigo y nunca me dejó caer. Se lo dedico, además, a mi familia tanto nuclear como extendida. Se lo dedico a mi esposo Víctor quien siempre procuró que estuviera lo más cómoda posible para poder llevar a cabo todo tipo de trabajo no solo relacionado a la disertación, sino también a todo lo que fueron estos largos años en el doctorado. Se lo dedico a mis tres tesoros, Veecktoria, Pablo y Nala Valeria. Ellas y él son mi fuente de inspiración, no podía quitarme porque estaban ahí, no podía defraudarles. Se lo dedico a mi mamá Socorro que siempre ha creído que puedo hacer más de lo que hago y, en forma inconsciente, me anima a ser la mejor parte de mí. Se lo dedico a mi tía Zaida quien es el amor de mi vida, mi adulta favorita. Se lo dedico a mi papá a mi padrastro, a mis hermanos Freddy R. y King Freddy, a todas mis tías y mi tío, primas, sobrinas y sobrinos porque todas y cada una de estas personas son parte esencial de mi vida. Se lo dedico a mi mejor amigo y hermano Larry, quien ha estado conmigo durante estos últimos 23 años apoyándome en cada paso que doy. Finalmente, se lo dedico a todo aquel y toda aquella que ame el trabajo social y a quiénes crean en una educación emancipadora.

RECONOCIMIENTOS

Una vez más reconozco que las fuerzas vinieron de Dios. Pero, reconozco, además, a todas las personas que estuvieron conmigo en este proceso.

Quiero reconocer la labor extraordinaria de la Dra. María de los Ángeles Ortiz Reyes para conmigo. Su paciencia, cariño, comprensión, y esos "jamaqueos" de vez en cuando para que "bajara las revoluciones" me hacían caer en tiempo. Como dato importante destaco que cuando entré al doctorado en el 2009, la primera clase que tomé fue con la Dra. Ortiz. Tuve que darme de baja en el 2011 por el nacimiento de mi hija *micro-preemie* Nala. Cuando retomé en el 2017, mi primera clase también fue con la Dra. Ortiz. Ella para mí representa el *alfa* y con la culminación de la disertación, es el *omega* en mis estudios doctorales.

Reconozco a las miembros del comité de disertación, la Dra. Claudia Alvarez y la Dra. Marinilda Rivera. Cada una, en su especialidad, fueron clave importante en esta disertación. Claudia Alvarez es una perito en la investigación educativa y Marinilda Rivera es una de las mejores y más competentes exponentes del trabajo social en Puerto Rico. El que ellas hayan aceptado mi invitación para ser parte del comité de disertación para mí fue un valor añadido no solo a mi investigación sino a mi vida.

Reconozco a otros profesores y profesora que me inyectaron el amor a la educación como lo fue el Dr. Eduardo Suárez, el Dr. Víctor Bonilla, el Dr. Juan Rodríguez y la Dra. Gladys Capella. Cada uno y ella inspiraron en mí amar la pedagogía y el querer emularlos y emularla.

Reconozco y agradezco a las personas que participaron en el presente estudio. Reconozco a los líderes y a las líderes en la educación quienes aportaron su conocimiento y de una forma muy genuina sus preocupaciones; y a los egresados y

las egresadas quienes se comunicaron para participar del estudio aportando grandemente en los hallazgos del mismo. A cada una de estas 15 personas, gracias.

Reconozco el apoyo recibido de mis colegas en diferentes partes del proceso educativo y de la disertación como lo fueron: Iván de Jesús, Yeida Cruz, Jannet Z. Rivera, Evelyza Crespo, Irvyn Nieves, Elithet Silva, Wanda Ramos y Rafael Acosta. A esto, le sumo el apoyo de mis compañeros y compañeras del PAF quienes me alentaron en diferentes etapas para la culminación de los estudios doctorales. Mi especial reconocimiento a Annette Pietri, Jesús Irizarry y Joannie Santiago. Simplemente gracias a todas y cada una de estas personas.

Finalmente, reconozco y agradezco infinitamente a EL GRUPO de apoyo dirigido por la Dra. Mercedes Salich, alías "mamá gallina", a quien considero un ángel en la vida de cada persona que toca. Quiero reconocer a cada uno de los integrantes del grupo que siempre me dieron aliento, esa mano amiga, y esas críticas demasiado de buenas para poder fortalecer cada tarea realizada. Mi amor y mis respetos para: Ángela, Carlos, Gloria, Ivelisse, Marisol, Melanie, Sarah, Vivian, Samuel, Emmanuel, Ricardo, Maritere, José Enrique y Luiso. Y a "Sensei Luis Estre", quien se convirtió en mi amigo y confidente durante todo este proceso de disertación. Sin importar la hora o el día, Luis era mi paño de lágrimas, y me traía a la realidad cada vez que me dejaba saber que tenía que dejar a un lado el "drama" y enfocarme en la meta. Sin lugar a dudas, el pertenecer a EL GRUPO es lo mejor que me ha pasado en el doctorado.

RESUMEN DE LA DISERTACIÓN

BRECHAS EN LA FORMACIÓN DE LAS PERSONAS EGRESADAS DE LOS PROGRAMAS ACREDITADOS DE LA MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL EN PUERTO RICO: RETOS PARA EL LIDERAZGO EDUCATIVO

Freeda Jusino Sierra

Directora de la disertación: María de los Ángeles Ortiz Reyes, PhD

Las brechas en la formación de las personas egresadas de la maestría en trabajo social es un gran reto para el liderazgo educativo. La meta final debería ser egresar profesionales con pensamiento crítico, con una práctica fundamentada en principios ético-políticos, y con sólida preparación teórico-metodológica integrada con la praxis.

El presente estudio fue uno cualitativo con un diseño de estudio de casos múltiples. La metodología fue contemplada debido a la importancia de conocer de las voces de las personas implicadas su percepción y su experiencia en torno a las posibles brechas en la formación de los/as profesionales del trabajo social que se graduaban de maestría de un programa acreditado. El análisis se hizo a través de la triangulación. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con seis egresados/as de maestría de tres universidades acreditadas por el CSWE. Se hicieron tres grupos focales compuestos por decanos/as, directores/as y coordinadores/as de los programas de trabajo social de las universidades participantes. Se revisaron documentos institucionales de estas universidades. Luego de haber llevado a cabo el proceso de codificación, tres grandes categorías emergieron: *Academia*, *Escenario Laboral* y *Brechas*.

Las conclusiones del estudio destacan los retos de los/las líderes educativos/as para atender las brechas de la formación. Se encontró que había un desfase en el contenido de lo que se enseña en las instituciones y las competencias que se requieren para ejercer la profesión. Esta brecha no es responsabilidad absoluta de la Academia. Las tendencias de las prácticas neoliberales estaban secuestrando la educación y los escenarios laborales. Poder cerrar brechas de tecnología, investigación, cambios socioculturales, interseccionalidad, formación transdisciplinaria y de teoría vs práctica en la formación de el/la profesional del trabajo social fueron algunos retos identificados en las dimensiones que cubre el liderazgo en organizaciones educativas. Cerrar estas brechas pudieran disminuir la secuela que tienen las intervenciones inadecuadas en las poblaciones vulnerabilizadas que atienden los/as profesionales del trabajo social.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
HOJA DE APROBACIÓN.....	i
DEDICATORIA.....	ii
RECONOCIMIENTOS.....	iii
RESUMEN DE LA DISERTACIÓN.....	v
TABLA DE CONTENIDO.....	vi
LISTA DE TABLAS.....	xv
LISTA DE FIGURAS.....	xvii
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	1
Contexto personal.....	1
Planteamiento del problema.....	1
Propósito.....	6
Justificación.....	8
Preguntas de investigación.....	11
Definiciones.....	12
CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LITERATURA	17
Introducción	17
Brechas entre la teoría y la práctica	18
Importancia del modelo de formación basado en la praxis.....	22
Trabajo social y la acreditación en Puerto Rico.....	23
Críticas a las acreditadoras más allá de Puerto Rico.....	30
La base empírica como referente en los modelos de formación	38
Algunos Modelos de formación para los/as estudiantes en trabajo social.....	41

	Página
Modelo SWEEP	41
Modelo híbrido entre el generalista y el de especialidad....	42 44
Nuevo modelo de toma de decisiones éticas.....	46
Modelo de integración del conocimiento general de la ciencia de la implementación	48
La base normativa como eje en los modelos de formación	48
El/la líder educativo/a y la creación del modelo de formación ..	51
Dimensiones del Liderazgo Educativo a tono con los modelos de formación	54
Liderazgo didáctico para la creación de un modelo de formación.....	55
Liderazgo ético para la creación de un modelo de formación.....	57
Liderazgo estratégico para la creación de un modelo de formación.....	60
Liderazgo político en la creación de un modelo de formación.....	62
Retos identificados en la revisión de literatura	64
CAPÍTULO III: MÉTODO	70
Introducción	70
Método.....	70
Diseño	71
Contexto y participantes	73
Estrategia de recopilación de información	76

	Página
Instrumentos.....	79
Procedimiento.....	82
Egresados y egredadas	82
Líderes educativos y líderes educativas.....	84
Documentos institucionales	85
Análisis de la información	86
Consideraciones éticas	88
CAPÍTULO IV: HALLAZGOS	89
Introducción.....	89
Descripción de los casos.....	90
Egresados y egresadas	91
Datos de los casos individuales	91
Trasfondo de los/as egresados/as	91
Líderes educativos y líderes educativas	93
Datos de los grupos focales	93
Trasfondo de los/as líderes educativos/as	93
Escenarios	94
Universidad Equis	94
Universidad Ye	96
Universidad Zeta	97
Estructura del análisis	98
Categorización	100
Análisis de la información recopilada por categorías	101

	Página
Categoría de la Academia	101
Acreditadoras	104
El reconocimiento y la importancia de las acreditadoras	107
Fondos y recursos	108
Neoliberalismo	109
Desacuerdos con las acreditadoras	110
Aculturación	113
Lente extranjero	115
Resistencia	117
Estudiantes	121
Valor de la enseñanza	122
Crítica a lo que debieron haber aprendido	123
Valor añadido	124
Líderes educativos/as	135
Valor añadido de los/as líderes educativos/as.....	136
Retos	138
Retos gerenciales	139
Acreditadora con base en Puerto Rico	150
Modelo de formación	152
Creación, implementación y evaluación del modelo de formación	159
Desafíos en el modelo de formación	166
Crítica al modelo de formación	168

	Página
Categoría del Escenario laboral	170
Praxis	171
Empleador/a	172
Educación continuada.....	174
Categoría de Brechas.....	179
Brecha tecnológica	180
Brecha de la ética y política social	182
Brecha en la Investigación	183
Brecha en la interseccionalidad	184
Brechas del quehacer profesional	186
Brechas en los acercamientos docentes/dicentes	187
Brecha en lo legal	188
Brecha en la formación transdisciplinaria	189
Brecha del trabajo social con grupo tal como exige el CSWE que debe ser una competencia desarrollada	190
Brecha en lo que es el trabajo social local vs el internacional	191
Brecha a causa del cambio cultural	192
Brechas en la academia	192
Brechas entre la teoría y la práctica	194
Recomendaciones para cubrir las brechas	203
Hallazgos relevantes enmarcados en el liderazgo educativo....	206

	Página
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, SUGERENCIAS PARA FUTUROS ESTUDIOS Y REFLEXIÓN FINAL	209
Introducción.....	209
Discusión e interpretación de los hallazgos.....	209
¿Cómo los modelos de formación del/la trabajador/a social de las universidades acreditadas en Puerto Rico se atemperan a las complejidades de los entornos de la práctica profesional de las personas egresadas?.....	210
¿Cuál es la percepción de los egresados y las egresadas en torno a las competencias que aprendieron en la academia y las que debieron haber aprendido?	221
¿Cómo los directores y directoras de los programas de trabajo social ejercen su liderato al momento de poner en práctica el modelo de formación del profesional del trabajo social para asegurarse que los/as estudiantes desarrollen las competencias?	224
¿Cuáles son las posibles brechas en la formación según las personas egresadas al momento de atender las necesidades en los/as trabajadores/as sociales?	231
Conclusiones	240
Conclusiones generales	240
Conclusión específica	243

	Página
Recomendaciones	243
Para los/as egresados/as	243
Para los/as líderes educativos/as	245
Para las universidades	247
Delimitación y limitaciones	250
Sugerencias para futuros estudios	251
Reflexión final	252
REERENCIAS	254
APÉNDICES	276
A Carta de invitación que se cursó al Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico para la participación de la entrevista semiestructurada de egresados/as	276
B Carta de invitación que cursó a los/as líderes educativos/as en los programas de trabajo social para presentarle el estudio y petición de participación	279
C Consentimiento informado para los/as egresados/as.....	282
D Planilla de datos de las personas egresadas	287
E Consentimiento informado para los/as líderes educativos/as	289
F Planilla de datos de los/as líderes educativos/as	295
G Segundo consentimiento informado para llevar a cabo el grupo focal en forma virtual	297
H Guía de preguntas para la entrevista semiestructurada a los egresados y las egresadas de trabajo social y su correspondencia con las preguntas de investigación.....	303

		Página
I	Guía de preguntas para el grupo focal	305
J	Hoja para verificar la rigurosidad de la guía de preguntas para los/as egresados/as	308
K	Hoja para verificar la rigurosidad de la guía de preguntas para los/as líderes educativos/as	309
L	Guía de preguntas para el análisis de documentos institucionales	317
M	Hoja para verificar la rigurosidad de la guía de revisión de documentos institucionales	321
N	Primera aprobación del CIPSHI	327
O	Segunda aprobación del CIPSHI	329
	RESUMEN BIBLIOGRÁFICO DE LA AUTORA	331

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1 Estrategias de recopilación de información.....	79
2 Trasfondo de los/as egresados/as.....	91
3 Relación de las preguntas de investigación con las categorías.....	99
4 Percepción de los/as líderes educativos/as sobre las acreditadoras.....	105
5 Apreciación de los/as líderes educativos/as en torno al reconocimiento e importancia de las acreditadoras en sus universidades.....	107
6 Desacuerdos presentados por los/as líderes educativos/as en torno a las acreditadoras.....	110
7 Visualización de una acreditadora extranjera.....	115
8 "Se resiste desde adentro": Voces de los/as líderes educativos/as	117
9 Valor a la enseñanza.....	122
10 Valor añadido al/la estudiante desde la perspectiva de los/las líderes educativos/as.....	124
11 Percepción del desarrollo de competencias y el perfil de egresados/as.....	130
12 Preludio de retos.....	138
13 Percepción del reto en torno a la precariedad y el presupuesto para mantener el programa de maestría.....	139
14 Opinión del reto de la economía desde el lente administrativo.....	141
15 Marco de lo social-atmosférico desde el lente del liderazgo educativo.....	142
16 Percepción en torno a la disidencia y la apertura al cambio.....	147
17 Competencias del modelo de formación de las universidades participantes.....	153

Tabla	Página
18 Opinión sobre lo que abarca el modelo de formación y su integración al programa de las universidades.....	156
19 Implementación de los modelos de formación de acuerdo a los/as líderes educativos/as.....	161
20 Evaluación de los modelos de formación de acuerdo a los/as líderes educativos/as.....	162
21 Crítica al modelo de formación.....	168
22 La praxis desde el lente de los/as académicos/as.....	171
23 Percepción de los/as líderes educativos/as en torno a los/as empleadores y lo que se enseñaba en la academia.....	172
24 Percepción de las personas egresadas en torno a la educación continuada como puente para cubrir lo que no se aprendió en la academia.....	174
25 Recomendaciones para la educación continuada desde una perspectiva de valor al aprendizaje.....	177
26 Percepción de los/as egresados/as sobre la brecha tecnológica	180
27 Brechas en los conceptos claves del quehacer del profesional del trabajo social.....	186
28 Percepción de los egresados y egresadas en torno a la brecha por causa del cambio social.....	192
29 Percepción de los/as líderes educativos/as en torno a las brechas en la academia.....	193
30 Noción de los líderes educativos en torno a las brechas entre la teoría y la práctica.....	195
31 Percepción de los/as egresados/as sobre las brechas entre la teoría y la práctica.....	107
32 Recomendaciones para cubrir las brechas desde las voces de los y las protagonistas del estudio.....	203
33 Brechas identificadas y recomendaciones de los/as egresados/as participantes.....	232

LISTA DE FIGURAS

Figura		Página
1	Datos de los casos individuales.....	91
2	Datos de los grupos focales.....	93
3	Categorías.....	101
4	Mapa de la categoría de Academia.....	102
5	Mapa de las dimensiones de la subcategoría de "Acreditadora".....	107
6	Mapa de las dimensiones de la subcategoría de "Estudiantes".....	121
7	Mapa de las dimensiones de la subcategoría de "Líderes educativo/as".....	136
8	Mapa de las dimensiones de la subcategoría de "modelos de formación".....	159
9	Escenario laboral.....	170
10	Brechas.....	179

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Contexto personal

Hacer una investigación en torno a las posibles brechas que hay entre la academia y el escenario laboral en la profesión del trabajo social, surgió luego de haber experimentado varios traspies con investigaciones y servicios posiblemente encarecidos hacia la población que se sirve. En mi experiencia como docente en dos universidades, he observado algunos desfases que pudieran estar asociados a las posibles brechas de formación en la profesión del/a trabajador/a social. Las teorías y los marcos conceptuales que se enseñan en la academia, pese a que pudieran ser válidos y completos, no son los únicos que se utilizan en los escenarios laborales. Además, al ser tan abarcador y diverso el alcance del ejercicio del profesional del trabajo social, una visión generalista, o por el contrario muy especializada, podría impedir profundizar en áreas de servicio que derivan de las complejidades de los entornos y de las necesidades emergentes de las comunidades y las personas.

Planteamiento del problema

Los modelos de formación de los/as profesionales del trabajo social se deben examinar con rigurosidad para que los y las estudiantes puedan actuar ante las desigualdades sociales, políticas y económicas, y ver cómo intervienen con personas vulnerabilizadas y marginadas (Nesmith & Smyth, 2015). En los Estados Unidos, los programas de trabajo social se rigen por el Consejo de Educación en Trabajo Social (CSWE¹, por sus siglas en inglés), que establece un

¹ Council on Social Work Education.

marco educativo basado en competencias. En Puerto Rico, por ser un territorio no incorporado, las universidades que tienen sus programas acreditados utilizan los mismos estándares. De acuerdo a Barreto et al. (2017, p. 43),

la mayoría de los programas formativos en Puerto Rico buscan obtener la acreditación del CSWE como un referente de calidad que le dé prestigio al programa y un mecanismo para allegar recursos, en la medida que la universidad es requerida de proveer los mismos para lograr la acreditación.

Pero, ¿qué pasa si al momento de traducir estos estándares a los modelos de intervención, los mismos no corresponden a la realidad económica, política y social del entorno social en Puerto Rico?

Lo anterior, pudiera ser un factor en el posible desfase en lo que se enseña en la academia y lo que exigen las prácticas profesionales en los diversos escenarios. En la creación de los modelos de formación, se espera que los/as líderes educativos/as tomen en cuenta las competencias informadas por la investigación. El problema que se encara es cómo el ejercicio del/la líder educativo/a en torno a la creación, implementación y evaluación de los currículos académicos relevantes se adapta a los cambios en el conocimiento y las necesidades del/la profesional del trabajo social. El alcance de cómo se atemperan los cursos a la realidad de la academia en Puerto Rico en trabajo social es tema para discutir como parte del problema de esta disertación. Esa posible distancia entre los aprendizajes y los modelos de formación pudiera estar relacionado con el distanciamiento en la práctica. Según destacó Zayas (2010), se “debe asumir posiciones para implantar los procesos que aseguren

que las competencias necesarias que debe adquirir el egresado [...] estén presentes en los currículos educativos" (p. 14).

Se reconoce que los estándares en la educación del trabajo social son claves en la creación de los modelos de formación. Las competencias en trabajo social se toman en cuenta en todo momento. El problema explícito es si esas competencias van a la par con la realidad social atendida desde los espacios laborales.

En un estudio realizado por Gordon y Dunworth (2017), se encontró el desfase entre lo que se requería para un profesional del trabajo social y lo que se peticionaba para el/a estudiante. Estos autores mostraron su preocupación en torno a visualizar en forma reduccionista las competencias del trabajador y trabajadora social. Debido a esto, se levantó la preocupación en cuanto a la labor del/a líder educativo/a ya que el modelo de formación debería revisarse en forma activa. Gordon y Dunworth (2017) expusieron la relevancia de que, al revisarse los documentos, se tenga en mente un mayor énfasis en los principios, a veces ocultos, pero vitales, que deberían informar la comprensión y el uso de todos los estándares.

El ejercicio del/a líder educativo/a en la creación del modelo de formación va más allá de saber sobre trabajo social. Se debe tomar en cuenta cómo llega el/a estudiante y cuál será su valor añadido (Astin, 1991; Lluch & Portillo, 2018; Owusu-Agyeman & Larbi-Siaw, 2018); ese valor que sea útil al momento de la práctica laboral. Además, tener en cuenta qué es lo que se espera de las personas egresadas. También, resulta "fundamental [...] examinar la relación entre los perfiles de los egresados y las competencias que se

requieren" (Zayas, 2010, p.12). La agilidad que tenga el/a líder educativo/a en identificar las posibles brechas que hay entre la academia y la praxis, y cómo se adapta el modelo de formación a la vida en Puerto Rico, pudiera dar un ápice de competencia cultural. A tono con esto, Levin-Keini y Shlomo (2017) indicaron que los/as estudiantes y los/las profesionales en el campo del trabajo social enfrentan dificultad para lograr la competencia cultural. Estos autores señalaron que, para desarrollar la competencia cultural, el contacto interpersonal entre el/a profesor/a y el/la estudiante era importante. Tomar en cuenta el ejercicio de realizar un currículo basado en la realidad, fortalecería un resultado riguroso y significativo en los/as estudiantes (Jakeman et al., 2017). Parte del problema, de acuerdo a Jakeman et al. (2017), pudiera estar en el convencimiento de los miembros de los comités de la academia para trabajar con la complejidad. Lo antes, pudiera seguir apuntando a una posible brecha en la formación.

En un estudio realizado a nivel local por Manfredo (2007), se investigó en torno al programa de Maestría en Trabajo Social en la Universidad de Puerto Rico. Según se explicitó, era sumamente importante conocer que la educación en las personas adultas resultaba diferente y se debería tomar en cuenta no solo la cultura del/la estudiante, sino de lo que se estaba estudiando; en este caso, trabajo social. Destacó que, en la pedagogía, se debería considerar las competencias de los y las estudiantes. Manfredo propuso que, en las comunidades de aprendizajes, como práctica emergente en el liderazgo educativo, se insertasen instrumentos claves y que hubiera una clara relación entre el liderazgo didáctico y las prácticas (p. 42).

En otro estudio realizado, en el 2010, por Haydeé Zayas, se indicó que parte de los retos que encontraba el/a líder educativo/a era el poder combinar la generación del conocimiento con las competencias de la persona egresada para su desempeño en el mundo laboral. Esta autora señaló que

el sistema educativo es responsable del estudiante que egresa y [...] se recalca [...] la responsabilidad que tienen las instituciones educativas en la preparación de sus estudiantes. Estos tienen que contar con las competencias necesarias para desempeñarse en el mundo laboral, además, de contar con la capacidad para desarrollar nuevos conocimientos en el transcurso de su vida (Zayas, 2010, p. 2).

Ella destacó la importancia que debían darle los/as líderes educativos/as a fortalecer las competencias de sus egresados/as.

A su vez, Manfredo (2007) postuló que los programas académicos deberían tener su revisión continua en el modelo de formación, en el proceso de enseñanza/aprendizaje, entre otros. Zayas (2010, p. 14), por su parte, indicó que “el efecto que esa revisión curricular va a tener, tanto en el estudiante que se matricula en la institución como, en los patronos que luego van a validar el conocimiento adquirido” deben contar “con las competencias necesarias en el mercado laboral”. Además, Manfredo (2007) destacó “la necesidad de desarrollar la Facultad en competencias de enseñar a aprender y aprender a enseñar” (p. 144).

Según matizaron Rollo y Kleiner (2018), una de las competencias principales del/la profesional del trabajo social es el pensamiento crítico. Informaron que al ser esta una habilidad esencial debe ser considerada una

competencia fundamental a desarrollar por la academia. Indicaron que, aunque a los/as estudiantes se les haya enseñado el pensamiento crítico en la escuela de pregrado, ellos han observado que los universitarios y universitarias de posgrado luchan por aplicarlo efectivamente. Y precisamente, esta pudiera ser una de las posibles brechas que hay entre lo que se aprende en la academia y lo que se observa en el ámbito laboral.

Propósito

El propósito del estudio fue explorar las posibles brechas entre lo que se enseñaba en la academia y las labores que realizaba el/la profesional del trabajo social egresado o egresada de programas académicos acreditados por el CSWE. Se esperaba conocer si las competencias con las que egresaban los/as estudiantes de maestría en trabajo social en tres universidades acreditadas, en Puerto Rico, iban a la par con las exigencias del escenario laboral. Se pretendía conocer de la propia voz de los/as profesionales del trabajo social, cuáles eran las competencias requeridas en su práctica profesional que no desarrollaron durante su proceso de formación universitaria. Se delimitó el que fueran egresados/as de maestría debido a que es bajo este grado es que el/la profesional de trabajo social ejercer un rol más especialista y menos generalista.

Además, se deseaba investigar cómo los/as directores/as de los programas de trabajo social ejercían su liderato al momento de poner en práctica el modelo de formación del/la profesional del trabajo social para asegurarse que los y las estudiantes desarrollasen las competencias. Se anhelaba conocer cuáles eran los retos que enfrentaban los/as líderes

educativos/as del programa de trabajo social (decanos/as académicos/as, coordinadores/as y directores/as). También, cuáles serían esas recomendaciones que habría que tomar en consideración no solo al momento de seleccionar el modelo de formación, sino también en la implementación y evaluación. Con esto, se pretendía conocer cómo se pudiera prevenir alguna brecha entre lo que el o la estudiante aprendía y lo que iba a necesitar en sus intervenciones en los diversos escenarios laborales.

Parte fundamental del propósito de este estudio y que fue alineado a lo ya esbozado era ver si la misión de los programas de trabajo social iba a la par con lo que se esperaba del valor añadido de la persona egresada. Lo anterior se complementa con lo expuesto con Williams (2019) quien expuso que cuando se va a hacer un avalúo de algún currículo, se debe analizar la misión del programa. Esa estrategia de la misión debe ser una potencialmente sostenible. Williams (2019) recomendó que se debía tener la flexibilidad para alejarse de los planes ceñidos hacia un plan de estudios de aprendizaje auténtico que se centrara en el desarrollo de los/as estudiantes como personas integrales con una educación completa. A tono con esto, Servey et al. (2020) señalaron que con los crecientes requisitos regulatorios y de acreditación, así como los desafíos de equilibrar las misiones educativas, se necesita un liderazgo eficaz en todo el espectro de la academia. Por lo cual, conocer el alcance de la labor del/a líder educativo/a en la creación del currículo de trabajo social y su alineación con el modelo de formación merecía especial atención ya que esto sería clave para poder combatir las posibles brechas que se pudiesen presentar en los escenarios laborales.

Justificación

El CSWE utiliza las Normas de Acreditación y Política Educativa (EPAS², por sus siglas en inglés) para acreditar programas de trabajo social a nivel de bachillerato y de maestría. A través de las EPAS, se apoya la excelencia académica mediante el establecimiento de umbrales para la competencia profesional. También, permite a los programas utilizar modelos y métodos tradicionales y emergentes del diseño curricular al equilibrar los requisitos que promueven resultados comparables en todos los programas con un nivel de flexibilidad que estimula a los programas a diferenciarse (CSWE, 2015). Tomando en consideración esa normativa, es meritorio poder comprender el ejercicio del liderazgo en la creación de los modelos de formación en los programas de trabajo social.

La flexibilidad de un programa es un elemento importante y a medida que los/as líderes educativos/as determinen el enfoque didáctico que funcione mejor, el diseño modular se adaptará para la infusión en el trabajo de los cursos existente, o en clases de educación continuada, o independientes (Horwitz & Briar-Lawson, 2017). En la medida que los/as líderes educativos/as reconozcan qué es lo que necesitan desarrollar en los modelos de formación y cómo la toma de decisiones en la creación del currículo puede impactar el resultado de una persona egresada al ámbito laboral, se verá más armonía entre la teoría y la praxis. De acuerdo a Nesmith y Smyth (2015), esto es importante porque los/as profesionales actuales también son los/as futuros/as empleadores/as de los/as estudiantes graduados/as.

² Educational Policy and Accreditation Standards.

A tono con lo anterior, Manfredo (2007, p. 54) indicó que los/as líderes educativos/as "deben asumir el compromiso ético con el desarrollo de su práctica por medio de la reflexión, la investigación y la evaluación constante del proceso de aprendizaje de los estudiantes [para que] adquieran las competencias de aprender a aprender". Además, estos/as líderes educativos/as deben conocer las leyes vigentes cada vez que enseñan un curso. Esa dinámica del aprendizaje no solo debe tener la base en lo empírico (Peterson et al., 2016) y lo conceptual, sino también en lo normativo. Esto debe verse en forma transversal en todos los cursos y no solo en algunos dirigidos al análisis del estado de derecho y su impacto en lo social. El que el trabajador o la trabajadora social conozca y domine las leyes tanto estatales, como federales, influyen en que su práctica sea una completa y los sesgos por desconocimiento sean los menos posibles.

Realizar esta investigación era socialmente relevante debido a que se consideró trascendental comprender cómo los factores culturales, políticos, económicos y ambientales influyen en el sistema educativo actual y en el desarrollo de un modelo de formación basado en competencias. Esto tal como se había planteado en el estudio de Han et al., (2016). Es pertinente la formación del/a profesional del trabajo social en los programas graduados y las implicaciones que esto tiene para los/as líderes educativos/as. Tomando en consideración lo anterior, era relevante conocer el proceso que emplearon los/as líderes educativos/as al momento de crear, implementar y evaluar un modelo de formación. Se entendía que esto permitirá una visión más amplia para hacer los cambios pertinentes al crear un currículo riguroso, abarcador y

coherente. El tener este conocimiento sería conveniente pues tiene implicaciones positivas directamente en la práctica, añadiría valor teórico, relevancia social y utilidad metodológica para los/as líderes educativos/as encargados/as de crear modelos de formación. La apertura de un/a líder educativo/a de educación superior ayuda a aceptar nuevas ideas, percepciones y sentimientos (Saleem, 2017). Este rasgo de apertura, también, promueve la incorporación de ideas nuevas o diferentes y puede estimular la cooperación para valorar diferentes situaciones. El conocer los procesos que los/as líderes educativos/as utilizan al momento de la creación del modelo de formación en trabajo social, podría ayudar a transformar los escenarios de aprendizaje.

En torno al valor teórico que una investigación como esta aportaría a profundizar en el tema, tuvo su alcance con la competencia cultural y la adecuación de las prácticas educativas al entorno. Vygotsky (1997) enfatizó en la necesidad explícita de tomar en cuenta el ambiente cultural, el bagaje cultural y la idiosincrasia de las personas al momento de impartir la educación. A tono con esto, Durand (2017) señaló que las personas cargan “su historia, sus secretos; costumbres que van a ser transmitidas de generación en generación” (p. 88). Durand postuló que no solo “cargamos” nuestra historia, sino que, con ella, la historia de nuestros antepasados. Por lo cual, se toma en cuenta lo que Dewey (1978) indicó en torno a que, para conocer la cultura, se debe tener en cuenta las cosas que poseen en común “con el fin de formar una comunidad o sociedad [con sus] objetivos, creencias, aspiraciones, conocimientos [para asegurar las] disposiciones emocionales e intelectuales semejantes, como

modos de responder a las expectativas y a las exigencias" (p. 12). Lo anterior toma relevancia pues según cambia la sociedad, debe cambiar el modelo de formación. Ese modelo no debe establecerse sin conocer que la cultura en Puerto Rico es una diversa. Esa diversidad de cultura es un fenómeno global por lo que se visibiliza la heterogeneidad. Ese modelo de formación debe estar a tono con el quehacer del/la profesional del trabajo social del archipiélago en pleno siglo 21.

Finalmente, un estudio como este podría aportar en la creación de instrumentos, definiciones de posibles variables y definiciones conceptuales. El desarrollo de estas herramientas pudiera aportar en la creación de un modelo de formación idiosincrásico para el trabajo social en Puerto Rico. Además, de trascender en la educación superior y reformar los campos de estudio a través de las dimensiones del liderazgo educativo.

Preguntas de investigación

Para la formulación de las preguntas de investigación, se tomó en cuenta lo expuesto por Saldaña y Omasta (2018) en torno a la racionalidad el marco de estudio y la relevancia de hacer preguntas de investigación directamente vinculadas al propósito del estudio. Por lo cual, se formuló la pregunta central y luego las preguntas relacionadas a la investigación. A raíz de esto, la pregunta central o principal fue ¿Cómo los modelos de formación del/la trabajador/a social de las universidades acreditadas en Puerto Rico se atemperan a las complejidades de los entornos de la práctica profesional de las personas egresadas?

Luego del establecimiento de esa pregunta principal, las preguntas más específicas fueron: ¿Cuál es la percepción de los egresados y egresadas en torno a las competencias que aprendieron en la academia y las que debieron haber aprendido?, ¿Cómo los directores y directoras de los programas de trabajo social ejercen su liderazgo al momento de poner en práctica el modelo de formación del profesional del trabajo social para asegurarse que los/as estudiantes desarrollen las competencias? y ¿Cuáles son las posibles brechas en la formación según las personas egresadas al momento de atender las necesidades en los/as trabajadores/as sociales?

Definiciones

1. Abarcador: Incluye todo lo que es necesario. Tiene que ver con la profundidad y la amplitud que debe incluirse para que sea completo lo que se propone.
2. Avalúo (*assessment*) del currículo: Evaluación rigurosa de cada aspecto de los objetivos del currículo (Sexton, 2012) con el propósito que se identifiquen las prácticas eficientes que puedan maximizar el rendimiento y desarrollar actividades en la práctica diaria (Suskie, 2015).
3. Brecha: Espacio que no está cubierto entre la teoría y la práctica; es el desfase (Cheung et al., 2019; Dodds et al. 2018; Sung-Chan & Yuen-Tsang, 2008).
4. Competencia cultural: Combinación de conocimientos y habilidades empleados por profesionales para comprender las opiniones de las minorías; es el proceso de obtener conocimiento cultural, comprensión y

respeto a individuos, grupos y comunidades de todas las razas y etnias (Feize & González, 2018).

5. Competencias en trabajo social: Capacidades para aplicar e integrar el conocimiento, los valores y las habilidades específicas de la profesión de trabajo social con el propósito de promover el bienestar humano y comunitario (CSWE, 2015).
6. Creación curricular: Elaboración de un plan de estudios formal cuyo propósito tiene el desarrollo de capacidades, utilidad de la enseñanza y el contenido en forma estructurada (Plemmons & Kalichman, 2018).
7. Currículo explícito: Es un plan de estudio que tiene una estructura educativa formal del programa e incluye los cursos y la educación de campo utilizados para cada una de sus opciones de programa (CSWE, 2015).
8. Currículo implícito: Se refiere al entorno de aprendizaje en el que se presenta el currículo explícito. Está compuesto por el compromiso del programa con (a) la diversidad, (b) las políticas y los procedimientos de admisión, (c) las políticas de asesoría, la retención y la terminación, (d) la participación de los/as estudiantes, (e) la facultad, (f) la estructura administrativa, y (g) los recursos (CSWE, 2015).
9. Currículo integrado: Es el currículo que incluye la misión y los objetivos del programa del currículo explícito, del currículo implícito y de la evaluación. En él, la política educativa y los estándares de acreditación están conceptualmente vinculados entre sí (CSWE, 2015).

10. Liderazgo educativo: Abarca la administración educativa, la supervisión de la instrucción, y la dirección educativa. Tiene su alcance cuando el/la docente despliega sus habilidades de líder y ejerce el liderazgo en su actividad actual (Clipa & Honciuc, 2020). Incluye las dimensiones del liderazgo estratégico, administrativo, didáctico, político, ético y comunitario.
11. Modelo de formación: En él, se considera la combinación de la formación académica con la formación profesional. Incluye los planes establecidos por las instituciones educativas. Contiene la transdisciplinariedad que va a necesitar el/la estudiante cuando esté ejerciendo su rol profesional (Bedoya-Gallego et al., 2019; Brunet & Böcker, 2017).
12. Modelo de integración del conocimiento general de la ciencia de la implementación: A través de este modelo, se explicita que la teoría y la investigación deben estar presente en todos los cursos de formación del profesional de trabajo social con el propósito de fundamentar la práctica informada en las investigaciones (Cabassa, 2016).
13. Modelo híbrido entre el generalista y el de especialidad: Es el modelo de formación que toma en cuenta el currículo de especialización por área y el modelo generalista (Dakin et al., 2015).
14. Nuevo modelo de toma de decisiones éticas: Este modelo tiene su base en la aplicación de principios éticos del trabajo social para orientar la práctica profesional (Fossen et al., 2014).

15. Pertinente: Alude a que es adecuado, oportuno y que su correspondencia es acertada y significativa con el tema.
16. Práctica especializada en trabajo social: Tiene como base la práctica generalista y a través de ella, se aumenta y se extiende el conocimiento, los valores y las destrezas de intervención y de evaluación dentro de un área de especialización. En los programas con práctica especializada, se identifica el conocimiento especializado, los valores, las habilidades, los procesos cognitivos y afectivos, y los comportamientos que amplían y fortalecen las competencias del trabajo social y preparan a los/as estudiantes para la práctica en el área de especialización (CSWE, 2015).
17. Práctica generalista en trabajo social: Se basa en las artes liberales y el marco de la persona en el medio ambiente. Se involucran en prácticas basadas en la investigación y son proactivos para responder al impacto del contexto en la práctica profesional (CSWE, 2015).
18. Praxis: Es la difusión de la teoría en la práctica (Ng & Wright, 2017) la cual incluye el balance en una forma crítica entre la reflexión y la acción (Bogotch et al., 2017).
19. Relevante: Remite a cuando la importancia enmarca el concepto. Debe estar implícito el qué y para quién de la educación en torno al fortalecimiento del desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas (UNESCO, 2008, p. 8).
20. SWEEP: Es el *Social Work Education Enhancement Program*. A través del mismo, se desarrollan sistemas para fortalecer la gestión y administración de la educación superior, se fortalecen las capacidades profesionales

del profesorado de trabajo social en la enseñanza y la investigación, y se implementa un currículo basado en competencias que se adapta a las necesidades que están en constante cambio (Han et al., 2016).

21. Valor añadido: Se determina la habilidad para desarrollar los talentos de los/as estudiantes a la máxima capacidad (Astin, 1991; Lluch & Portillo, 2018; Owusu-Agyeman & Larbi-Siaw, 2018).

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

Introducción

En este capítulo, se presenta el marco conceptual que fue abarcado. En esta investigación, se estudió las posibles brechas entre la teoría y la práctica en la educación superior que forman a los/as profesionales del trabajo social en tres universidades acreditadas por el CSWE en Puerto Rico. Por lo cual, se expondrá la importancia de que los modelos de formación tengan su base en la praxis. Se presentará la base normativa de las agencias acreditadoras de los programas de trabajo social y algunas críticas que se han planteado, entre ellas la ausencia de agencias acreditadoras a nivel local (Puerto Rico) y la influencia de las agencias norteamericanas en el currículo académico. Se explicará la importancia de la base empírica en los modelos de formación. Además, estarán expuestos algunos modelos de formación para los/as estudiantes en trabajo social como lo son el (a) *SWEEP*, el (b) *Híbrido entre el generalista y el de especialidad*, el (c) *Nuevo modelo de toma de decisiones éticas*, y el de (d) *Integración del conocimiento general de la ciencia de la implementación*.

También, en este capítulo, se expondrá la base normativa como eje en los modelos de formación. Se abundará en la conceptualización del/a líder educativo/a tanto en la creación del modelo de formación como en sus dimensiones a tono con lo que debe ser el modelo idóneo para formar a los/as egresados del trabajo social. Por último, en esta parte, se articularán algunos retos que se han encontrado en estudios relacionados a las brechas en la formación universitaria de los/as profesionales del trabajo social.

Brechas entre la teoría y la práctica

Como dato histórico, Davis et al. (2013) presentaron que la integración de la investigación en los modelos de formación y la práctica del trabajo social se convirtió en una prioridad después de que Porter Lee y Abraham Flexner desafiaron a la profesión a emplear el conocimiento científico, durante la Conferencia Nacional de Caridades y Correcciones de 1915 en Estados Unidos. Además, postularon que hubo esfuerzos similares para cerrar la brecha entre la investigación y la práctica, entre los años sesenta y principios de los setenta como respuesta a las demandas de una mayor responsabilidad en la práctica del trabajo social. Añadieron que se renovó el interés en la rendición de cuentas, lo cual había resultado en un mayor énfasis en la evaluación y en los modelos de práctica informada en la evidencia.

Las brechas entre la teoría y la práctica son un tema real al momento de crear, implementar y evaluar los modelos de formación. Sung-Chan y Yuen-Tsang (2008) indicaron que este es un reto para los/as profesores/as de trabajo social que enfocan la pedagogía en la promoción del aprendizaje de diferentes enfoques. En el estudio de estos autores, el propósito fue poder abordar la brecha entre la teoría y la práctica con el fin de poder erradicarla. Destacaron que los/as educadores/as del trabajo social se habían referido a las teorías del aprendizaje experiencial para desarrollar modelos para la educación del trabajo social. Lo que se podría percibir era que de esta manera se pudiera atacar el vacío entre lo que se enseña en la academia y lo que se presenta en la vida laboral.

Para tomar acción con esta brecha, Cabassa (2016) postuló que se le debía dar atención al cambio en el *status quo*. Él señaló que los modelos de formación iban a requerir alteraciones, modificaciones, adaptaciones y ajustes en las actitudes, normas sociales, prácticas, procedimientos, comportamientos e incluso políticas. Destacó, además, que la zapata de este proceso de cambio sería el uso de estrategias de implementación que incluyeran los procesos y las prácticas sistemáticas destinadas a facilitar la adopción de una innovación de práctica específica en la atención habitual para abordar las deficiencias en los servicios o en la calidad de la atención. Indicó que con esto se debía aumentar la relevancia, el uso, el impacto y la sostenibilidad de la mejor evidencia disponible de los estudios para mejorar el acceso, la calidad y los resultados sociales. Invitó a que se tomara en cuenta las intervenciones laborales, los servicios y las políticas sociales. Y es que, el modelo de formación no debía ser creado solo con la base en la teoría, sino que se debía tomar en cuenta qué es lo que está ocurriendo en el escenario laboral y qué es lo que está ocurriendo con los/las que ejercen el trabajo social.

A tono con lo anterior, estuvo lo propuesto en el estudio realizado en Puerto Rico por Ortiz (2006) en el cual se detallaron las distintas prácticas y procedimientos que fueron objeto de análisis en los 12 programas universitarios que evaluaron, incluyendo el de trabajo social. En el área de profesorado, se documentó en torno a los indicadores de (a) competencia, (b) modelaje de las mejores prácticas en la enseñanza, erudición, investigación y servicio, (c) evaluación del profesorado, y (d) desarrollo del profesorado. Con esto, se pretendió dar énfasis en que el valor que se le añadiría al/la estudiante,

también dependería de las competencias que tuviera el/a líder educativo/a en su rol de educador/a. Si este/a profesor/a no estaba al día en las mejores prácticas de lo que es la profesión del trabajo social, no podrá transmitir un conocimiento que fuera necesario para la praxis y útil para la cultura en Puerto Rico en pleno siglo 21. Lo hallado en Ortiz (2006) fue compatible con el currículo basado en la realidad (Jakeman et al., 2017) ya explicado en el capítulo anterior.

En un estudio realizado por Anand (2017), profesora en trabajo social, se halló que tanto los/as educadores/as de trabajo social, como los/as estudiantes, habían luchado durante muchos años con el desafío de integrar la teoría y la práctica. Anand concluyó que la lucha en erradicar ese desfase percibido entre la base de conocimientos académicos del trabajo social y las realidades complejas de la práctica era una real. Su recomendación fue dirigida a la exposición en la práctica (internado) del/la estudiante a escenarios reales y diversos. De acuerdo a lo expuesto por ella, esto podría disminuir significativamente la brecha que existe entre la teoría y la práctica. De esta manera, se pudiera cubrir con el/a profesor/a del internado, lo que no fue provisto a través de las clases. Señaló que la práctica en este tipo de escenarios ayudaba a los/as estudiantes a adquirir, practicar y mejorar los valores, habilidades y obtener información que les ayudase a comprender mejor los desafíos del quehacer del profesional del trabajo social. Destacó que esas experiencias no solo informan, cambian y transforman los comportamientos profesionales de los/as estudiantes, sino que también generan la sensibilidad.

Clapton et al. (2008) señalaron que la brecha entre la teoría y la práctica también tenía que ver con que los/as educadores/as quisieran mantener la posición de tener el conocimiento experto. Por lo que, estos autores indicaron que la práctica debía considerarse menos como un laboratorio donde los problemas específicos se abordasen en la díada de supervisión tradicional, sino más bien como una comunidad de aprendizaje que debe estar compuesta por (a) un/a alumno/a, (b) un/a profesor/a de teoría, (c) un/a profesor/a de práctica, (d) y un/a instructor/a de campo (tutor/a o mentor/a). Aludían que no se debía perpetuar la división entre la teoría y la práctica. En su estudio, se destacó que los resultados sugirieron que los/as estudiantes no estaban participando activamente en la investigación basada en la evidencia.

Clapton et al. (2008), además, señalaron que los/as instructores/as de campo no poseían una definición estándar de evaluación o no participaban regularmente en la evaluación de esa práctica. Como resultado, sí era evidente la brecha significativa entre la teoría del trabajo social, la capacitación y la práctica. De la muestra de profesores/as que participaron en el estudio, se encontró una profesora que alentó a sus alumnos a utilizar la práctica de campo como el sitio de su experiencia final por varias razones: (a) era una fuente de datos conveniente para el/a estudiante, (b) por el refuerzo de la integración de los conocimientos teóricos con las habilidades basadas en la práctica, y (c) porque se podía proporcionar información de evaluación valiosa al sitio de práctica. Concluyeron que el/a profesor/a que sirvió como enlace de campo (en un doble rol) con los/as estudiantes en el sitio de práctica pudo monitorear constantemente la competencia integrada.

Importancia del modelo de formación basado en la praxis

Bogotch et al. (2017) destacaron que lo que se considera como praxis no es la búsqueda de una agenda pedagógica para ser comunicada, sino una agenda pedagógica impregnada en un contexto dado que se determina a través del escenario laboral. Ellos indicaron que la praxis era moverse de un lado a otro de una manera crítica entre reflexionar y actuar sobre el mundo. Por su parte, Ng y Wright (2017) señalaron que la praxis era la encarnación y la promulgación de la teoría en la práctica, impulsadas por un compromiso para mejorar esa práctica. Los retos de un currículo universitario tienen su base en el compromiso de trabajar con la función de la realidad, tomando en consideración la identidad y los problemas sociales del momento; ese modelo de formación debe ser fundamentado en contexto y realidad espacial (Lalama et al., 2018). Bogotch et al. (2017) documentaron que había tres componentes que deberían considerarse para que el liderazgo educativo y el trabajo curricular cumplan con el desafío y entren en la práctica. Estos eran: (a) los principios morales por los cuales se debe actuar, (b) saber que van juntos, pero conservan su individualidad, y (c) la relación que debe haber entre la disciplina académica y el modelo de formación; lo cual describen como lo que sería la base común para la praxis.

Tal como plantearon Ng y Wright (2017), un modelo de formación orientado a la praxis sería exitoso si tuviera su alcance no solo en lo conocido, sino también esa apertura a incluir aspectos desconocidos, que pudiesen entrar en conflictos porque de ahí emanarían las decisiones éticas orientadas al cambio. Indicaron que este tipo de resultado no es fácilmente cuantificable a

través de métodos de evaluación existentes (y altamente confiables y valorados). Por lo cual, no es establecer el modelo de formación para centrarlo a la praxis; se necesita una constante evaluación y que los/as líderes educativos/as estén dispuestos/as a aceptar el reto del cambio constante. Encontrar en la praxis, la forma en que la profesión investiga y actualiza la investigación a través de la aplicación, puede dar la dirección necesaria (Bogotch et al., 2017). Estos autores señalaron que debe ser a través de la praxis que los/as educadores/as completen el puente entre las disciplinas y se muevan hacia un sistema transformador de educación.

Trabajo social y la acreditación en Puerto Rico

Al momento de esta investigación, en Puerto Rico, la única acreditadora lo era el CSWE. En él, se establece que el propósito de la profesión de trabajo social es promover el bienestar humano y comunitario. En el misma, se postula que el objetivo del trabajo social se actualiza a través de su búsqueda de justicia social y económica, la prevención de condiciones que limitan los derechos humanos, la eliminación de la pobreza y el mejoramiento de la calidad de vida de todas las personas, a nivel local y global. En el CSWE se dispone que lo anterior debe ser guiado por un marco de la persona en su medio ambiente desde una perspectiva global teniendo su base en el respeto por la diversidad humana y el conocimiento con base en la investigación científica. También, se utilizan las EPAS para acreditar programas de trabajo social de nivel de bachillerato y maestría. A través de las EPAS, se apoya la excelencia académica mediante el establecimiento de umbrales para la competencia profesional ya que permite a los programas utilizar modelos y

métodos tanto tradicionales, como emergentes. Se supone que cuando se diseña un modelo de formación, se equilibren los requisitos que promuevan resultados comparables en todos los programas con un nivel de flexibilidad que alienten a los programas a diferenciarse.

En las EPAS (CSWE, 2015), se describen cuatro características de un diseño curricular integrado: (a) misión y objetivos del programa, (b) currículo explícito, (c) currículo implícito y (d) evaluación. La política educativa y los estándares de acreditación deben estar conceptualmente vinculados entre sí. En la política educativa, se describe cada característica del currículo. Los estándares de acreditación se derivan de la política educativa y especifican los requisitos utilizados para desarrollar y mantener un programa de trabajo social acreditado a nivel de bachillerato o de maestría.

En torno a la competencia con base en la educación, el CSWE (2015) establece que desde el 2008, se adoptó un marco de educación basado en competencias para sus EPAS. Al igual que en las profesiones relacionadas con la salud y el servicio humano, la política pasó de un modelo de diseño curricular centrado en el contenido (qué debería enseñarse a los/as alumnos/as) y estructura (el formato y organización de los componentes educativos) a uno centrado en los resultados de aprendizaje de los/as estudiantes. En las EPAS, se destaca que el enfoque basado en competencias se refiere a identificar y evaluar lo que los/as alumnos/as deben demostraban en la práctica. En el trabajo social, este enfoque implica evaluar la capacidad de los/as estudiantes para demostrar las competencias identificadas en la política educativa. Además, el objetivo del enfoque de resultados es garantizar que los/as

alumnos/as puedan demostrar la integración y la aplicación de las competencias en la práctica.

En las EPAS, la competencia en la práctica del trabajo social consta de nueve competencias interrelacionadas y comportamientos que comprenden conocimientos, valores, habilidades, y procesos cognitivos y afectivos. Según se destaca, se debe utilizar un diseño curricular que comience con los resultados, en los que puedan ser concretos las competencias esperadas, los programas desarrollados con contenido sustantivo, el enfoque pedagógico y las actividades educativas que brinden oportunidades de aprendizaje. Las nueve competencias son: (1) demostrar comportamiento ético y profesional, (2) involucrar la diversidad y la diferencia en la práctica, (3) demostrar los avances de los derechos humanos y justicia social, económica y ambiental, (4) participar en la investigación informada por la práctica y en la práctica informada por la investigación, (5) participar en la práctica política, (6) interactuar con individuos, familias, grupos, organizaciones y comunidades, (7) evaluar individuos, familias, grupos, organizaciones y comunidades, (8) intervenir con individuos, familias, grupos, organizaciones y comunidades, y (9) evaluar la práctica con individuos, familias, grupos, organizaciones y comunidades (CSWE, 2015).

Según se expuso en el CSWE (2015), en cuanto a los valores fundamentales que deben aparecer en los currículos, los mismos deben ser guiados por el servicio, la justicia social, la dignidad y el valor de la persona, la importancia de las relaciones humanas, la integridad, la competencia, los derechos humanos y la investigación científica. De acuerdo a lo destacado,

estos valores sustentan el currículo explícito e implícito y enmarcan el compromiso de la profesión de respetar a todas las personas y la búsqueda de la justicia social y económica.

En torno al currículo explícito, en el CSWE (2015) se destaca que el plan de estudios explícito constituye la estructura educativa formal del programa e incluye los cursos y la educación de campo utilizados para cada una de sus opciones de programa. De acuerdo a lo anterior, la educación en trabajo social tiene su cimiento en las artes liberales, la cuales deberían ser la base intelectual para el diseño del modelo de formación. El currículo explícito debería ser diseñado tomando en cuenta la preparación de los/as estudiantes para la práctica profesional en los niveles de bachillerato y maestría. De acuerdo a sus fundamentos, en los programas de bachillerato se preparan a los/as estudiantes para la práctica generalista. Mientras que, en los programas de maestría, estos/as deben ser preparados/as tanto para la práctica generalista, como la especializada.

En el CSWE (2015), se expuso que tanto el currículo de bachillerato, como el de maestría, debe tener en forma explícita el cómo su misión y objetivos son consistentes con la práctica generalista. Debe complementarse una justificación para el diseño, con un plan de estudios formal, en el que se demuestre cómo se utilizó para desarrollar un currículo coherente e integrado tanto en el salón de clases, como en la práctica. Además, en ese programa, se debe proporcionar una matriz que ilustre cómo el contenido de su currículo implementa las nueve competencias de trabajo social requeridas y cualquier competencia adicional agregada por el programa.

El currículo implícito, en el CSWE (2015), es relacionado al entorno de aprendizaje en el que se presenta el plan de estudios explícito. Está compuesto por: (a) el compromiso del programa con la diversidad, (b) políticas y procedimientos de admisión, (c) políticas de asesoría, retención y terminación, (d) participación de los/as estudiantes en el gobierno, (e) facultad, (f) estructura administrativa, y (g) recursos. A través de él, se destacan las políticas que son justas y transparentes en sustancia e implementación, las calificaciones de la facultad y la adecuación y distribución justa de los recursos. Además, se promueve (a) la cultura del intercambio humano, (b) el espíritu de indagación, el apoyo a la diferencia y la diversidad, (c) y los valores y prioridades en el entorno educativo. Este último incluye el entorno de campo, el aprendizaje informado y el desarrollo del/la estudiante. El currículo implícito es tan importante como el explícito para determinar el carácter profesional y la competencia de los/as egresados/as. Una mayor conciencia de la importancia del currículo implícito promueve una cultura educativa que sea congruente con los valores de la profesión y la misión, las metas y el contexto del modelo de formación.

De acuerdo al CSWE (2015), los/as facultativos/as de trabajo social tienen la responsabilidad de definir el currículo del programa de acuerdo con las Normas de acreditación y política educativa y las políticas de la institución. Se debe contemplar cómo la administración y la facultad del Programa de Trabajo Social participan en la formulación e implementación de políticas relacionadas con el reclutamiento, contratación, retención, promoción y permanencia del personal del Programa.

En el CSWE (2015), se destaca que, en las instituciones, que tienen programas de bachillerato y de maestría acreditados, el/la directora/a debe ser independiente por grados. En cuanto a los/as directores/as y el currículo, se expuso que la capacidad de liderazgo del/a director/a del programa se visualiza través de la enseñanza, becas, desarrollo curricular, experiencia administrativa y otras actividades académicas y profesionales en trabajo social. Además, debe estar documentado que para dirigir el bachillerato el/la directora/a debe tener una maestría en trabajo social de un programa acreditado por CSWE, pero preferiblemente debe poseer un doctorado. Para el nivel de maestría, debe tener un doctorado y la deseabilidad es que sea en trabajo social.

En torno al avalúo (*assessment*) del currículo, de acuerdo al CSWE (2015), el mismo debe ser utilizado como una guía del aprendizaje de los/as estudiantes. Debe contemplarse la evaluación de los resultados de los/as estudiantes, el fortalecimiento en torno a la efectividad del currículo y los métodos de evaluación utilizados. Este avalúo debe implicar la recopilación de datos sobre el plan de estudios implícito, que puede incluir una evaluación de la diversidad, el desarrollo de los/as estudiantes, los/as profesores/as, la estructura administrativa y de gobierno, y los recursos. Los datos del avalúo se deben utilizar para informar y promover continuamente el cambio en el currículo explícito y el currículo implícito con el fin de fortalecer el logro de las competencias de trabajo social.

Pese a que, en Puerto Rico, la única acreditadora es el CSWE, una organización como lo es la ANAETS (Asociación Nacional de Escuelas de

Trabajo Social de Puerto Rico) también apunta a un futuro con una acreditación propia. Según se desprende de su página de internet³, la ANAETS promueve el mejoramiento continuo de las capacidades académicas y de investigación de las personas e instituciones afiliadas para ofrecer una educación en Trabajo Social de excelencia (bajo en inciso de historia).

En torno a lo que se relaciona a la acreditación, se expuso que la ANAETS trabaja con el CSWE “para atender las necesidades de acreditación de los programas afiliados que así la deseen” (bajo el inciso de historia). En una entrevista con una de las integrantes de la ANAETS, la Dra. Esterla Barreto (comunicación personal, 6 de noviembre de 2019), en torno a este particular, manifestó que la ANAETS ha servido como un espacio para levantar el proyecto educativo del país. Indicó que lo que se buscaba era una visión de País.

Apalabró:

Las universidades quieren que estén acreditados por el *Council* [CSWE]. Hay muchas personas que lo que quieren ver es una acreditación puertorriqueña. En lo que eso es posible, lo que se puede ver son las competencias del *Council* [CSWE], verlas críticamente y ver cómo se puede formar un proyecto de formación profesional de los trabajadores sociales.

Al abundar al respecto, indicó que han usado estrategias sociopolíticas para estos fines. Añadió:

Ahora mismo, no tenemos las competencias para crear una acreditadora puertorriqueña. Pero, podemos tomar las competencias del

³ <http://anaets-pr.blogspot.com>

CSWE y darle nuestros propios contenidos. El CSWE no tiene problemas con eso. Ellos no han entrado en esas definiciones que le damos. Si me preguntas, yo quisiera que entraran. Hay cosas en las competencias que se pueden ver genéricamente.

De acuerdo a la Dra. Esterla Barreto, una acreditadora con base en Puerto Rico, es algo que pudiera ocurrir en un futuro, pero no próximo. Por lo que, a este momento, las universidades en Puerto Rico deben continuar con el CSWE.

Críticas a las acreditadoras más allá de Puerto Rico

En Escocia, la profesión de trabajo social se regula por el NOS (*National Occupational Standard for Social Work*) la cual es la descripción de las prácticas en las que se reúnen habilidades, conocimientos y valores, lo cual sirve de referencia para las calificaciones, así como para definir roles en el trabajo, contratación de personal, supervisión y evaluación. Por su parte, el SiSWE (*Standards in Social Work Education*) establece lo que los/as estudiantes de trabajo social deberán lograr para obtener el título y ser profesionalmente calificados. En el estudio realizado por Gordon y Dunworth (2017), se expuso que el NOS “pone más énfasis en el uso de sí mismo, la práctica crítica reflexiva y el aprendizaje de la experiencia que el SiSWE” (traducción libre, p. 597). También, levantaron bandera sobre una visión demasiado reduccionista de las competencias de SiSWE. Estos autores propusieron que, cuando se revisen las SiSWE, se refleje con mayor precisión el pensamiento contemporáneo para poner un mayor énfasis en los principios “a veces ocultos, pero vitales, que deberían informar la comprensión y el uso de todos los estándares” (traducción libre, p. 597).

Gordon y Dunworth (2017) realizaron una cartografía para comparar el NOS con el SiSWE. Destacaron que la capacitación basada en competencias había sido criticada por sus fundamentos en una ideología técnico-racional que privilegiaba los comportamientos observados sobre la capacidad de los/as profesionales para pensar y actuar de manera independiente y desarrollar cualidades personales esenciales. Señalaron que una forma de integrar los cambios en el enfoque y la dirección de la educación en trabajo social era examinar cómo los estándares con los que se evalúa a los/as profesionales del trabajo social calificados/as habían cambiado con el tiempo. Por lo cual, los estándares con los que se evalúan a los y las estudiantes en trabajo social, deberían ir de acuerdo con lo contemporáneo del quehacer de la profesión y de los problemas sociales que existan al momento del egreso del/la estudiante.

En México, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) están a cargo de entregar la acreditación a la Licenciatura en Trabajo Social. Esta acreditación se sustenta administrativamente sobre un sistema descentralizado, en el que existe un ente regulador constituido como una asociación civil que es el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) (COPAES, 2019). Por otro lado, hay 30 asociaciones civiles conocidas como Organismos Acreditadores (OA) autónomos, cuya misión es llevar a cabo el proceso de acreditación. Según se expuso en las funciones de su organización, COPAES (2019) cuenta con un convenio de concertación para la acreditación de programas de educación superior, suscrito con la Secretaría de Educación Pública (SEP) lo que le otorga, atribuciones para el desempeño de sus actividades. COPAES tiene convenios

de concertación con cada uno de los 30 Organismos Acreditadores reconocidos, mediante los cuales las partes firmantes reconocen sus derechos y responsabilidades, como órgano rector, por un lado, y como organismos regulados por el otro.

No obstante, según señaló Aboites (2003), en México se cuestionaba el papel de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). De acuerdo a este autor, las CIEES no tenían un sustento legal y de ahí surgía el que tuvieran un carácter discrecional. Según Aboites (2003), las CIEES

forman parte integral de un proyecto gubernamental y proempresarial que tiende a generar una visión unilateral de la problemática mexicana, [...] [y] esa visión unilateral se traduce en la creación de una norma o parámetro frente al cual los planes y programas de las carreras del país son evaluados (p. 31).

Se criticó el que las CIEES utilizaran estándares extranjeros, aludiendo a que las universidades tenían que tener en cuenta "la complejidad del campo mexicano, su potencial histórico ligado a los campesinos e indígenas, y su capacidad para generar corrientes de opinión con posturas que apoyen la creación de proyectos nacionales en este nuevo contexto" (Aboites, 2003, p. 31). Ante esto, se planteó la dificultad de darle autonomía a las universidades para sus acreditaciones si éstas continuaban "sometidas, a través de la evaluación, a la visión predominante en los CIEES" (p. 31).

En Europa, también se presentaron desafíos y retos en la adaptación curricular del trabajo Social. Según expusieron Gijón-Sánchez et al. (2012), en la

Universidad de Málaga, había retos y desafíos en torno a la acreditación en trabajo social. Estos autores señalaron que bajo la concepción de lo que era la enseñanza-aprendizaje que había sido desarrollado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se exponían "desafíos en la formación universitaria de Trabajo Social en España" (Gijón-Sánchez et al., 2012, p. 50). Según señalaron, había que hacer una adaptación al currículo de las Prácticas de Trabajo Social ante los nuevos planes de estudio y las exigencias de aprendizaje de los/as estudiantes de trabajo social. En España, el grado en Trabajo Social está acreditado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). El reto identificado durante el estudio era que había que cambiar el currículo constantemente para poder cumplir con la acreditadora, ya que la ANECA exigía que la realidad social del momento era lo que iba a determinar lo que se enseñaba en la academia.

A nivel local, en un estudio realizado en la Universidad de Puerto Rico en la Escuela Graduada de Trabajo Social por Cintrón et al. (2012), se encontró la crítica a que el CSWE era una acreditadora norteamericana por lo cual, aunque tuviera en sus alcances la diversidad cultural y el respeto, esto no era visto como tal desde la profesión del trabajo social en Puerto Rico. Estas autoras enfatizaron la importancia de la formación anticolonial. Se destacó que era preciso la construcción de un Proyecto ético-político para desarrollar una formación anticolonial. Se indicó que se debía uniformar las bases ideológicas y programáticas de la formación académica desde lo ético-político, para una formación en Trabajo Social que debería ser anticolonialista. Expusieron, en su artículo de investigación, que "las personas entrevistadas cuestionan la

autoridad que tiene este organismo estadounidense acreditador [CSWE] para validar y velar la ejecutoria de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle y otros programas subgraduados y graduados de universidades privadas" (Cintrón, et al., p. 10) en Puerto Rico.

Cintrón et al. (2012) citaron a unos de sus participantes, el cuál señaló que, pese a que creía en la diversidad, "hay cosas que no deben ser negociables" (p. 13) en torno a permitir que fuera una acreditadora no puertorriqueña quien dictara las pautas del trabajo social en Puerto Rico. En el estudio, otra de las participantes indicó que los modelos de formación debían ser relevantes y pertinentes a tono con un mayor análisis crítico de las políticas sociales y su relación con el colonialismo.

Finalmente, Cintrón et al. (2012), en su estudio, reconocieron el que "el espacio profesional para la acción anticolonial es muy limitado" (p. 20). Hicieron un llamado a "re-articular" la profesión de trabajo social que ataque el "problema macro-estructural, que ha impactado históricamente todos los ámbitos de nuestra sociedad" (p. 20). Señalaron que parte de los resultados fue la propuesta de "la creación de un organismo nacional que cumpla esta función y que promueva el enriquecimiento e interdependencia educativa que caracteriza los procesos formativos de otros países libres" (p. 10), dejando a un lado la acreditadora estadounidense.

En otro estudio realizado, en el 2014, en la Escuela Graduada de Trabajo Social de la Universidad de Puerto Rico, se destacó la desvinculación entre la acreditadora norteamericana con Puerto Rico. Cordero (2014) indicó, en relación al programa de trabajo social, que "la relación colonial [...] ha llevado

a que los énfasis que asume la Escuela [Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle] no respondan a los aspectos culturales, la formación y la práctica profesional, y mucho menos al diseño e implantación de las leyes, programas y servicios” (p.51) en Puerto Rico. Señaló que esto fue evidenciado pues

los dos primeros programas profesionales de Trabajo Social acreditados en la Universidad de Puerto Rico por el CSWE fueron con énfasis en lo psiquiátrico y en la salud. Estos dos programas estaban articulados desde una perspectiva funcionalista, que promovía un énfasis en el “comportamiento desviado” para la “adaptación”, el “alivio” y la “reforma” (Cordero, 2014, p. 51).

Se levantó la preocupación de que las escuelas de trabajo social no estaban acreditadas por un organismo puertorriqueño.

Cordero (2014), también, hizo alusión que cuando se crearon las asociaciones estudiantiles, las mismas no fueron una iniciativa de los/as estudiantes “sino una petición de la Escuela [Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle] para cumplir con los requerimientos del CSWE” (2014, p. 132); destacando así la influencia de EEUU (p. 226). Criticó además que los estándares de acreditación de la CSWE atendieran áreas que no surgían de las “situaciones históricas sociales puertorriqueñas” (p. 224). Reprochó que la Escuela de Trabajo Social se dejara llevar por “los estándares del CSWE” y por “la regulación de las políticas federales, sin considerar el análisis la realidad” (p. 224) de Puerto Rico.

Al explorar sobre las críticas a la acreditación en Puerto Rico, la Dra. Esterla Barreto (comunicación personal, 6 de noviembre de 2019) de la ANAETS,

señaló que se podían tomar las competencias del CSWE y verlas en forma genérica y profundizarlas desde perspectivas críticas. Postuló:

Es una manera de contrarrestar el conservadurismo que pudiera haber en las interpretaciones que se les den a las competencias. Cuando se traducen en un modelo de formación, pueden ser tan conservadoras como quieras o tan críticas como quieras. Por eso, es bueno tomarlas en forma genérica.

Explicó que habían postulados en las competencias que se podían ver genéricamente en lo que se lograba, eventualmente, “hacer nuestras propias competencias y nuestra casa acreditada”. En torno a esto, manifestó: “Estamos aprovechando las competencias del CSWE para mirarlas críticamente, discutirlos, y desarrollar como estrategias para determinar cómo se incorporan a la formación de Puerto Rico, pero desde otras miradas y nos queda mucho trabajo por hacer” (comunicación personal, 6 de noviembre de 2019).

La Dra. Barreto informó que, en la Universidad de Puerto Rico, la Escuela Graduada de Trabajo Social, se añadió una décima competencia que era en torno a la colonialidad. Abundó: “La ANAETS lo había dejado en el tintero. Es importante comprender la vinculación sociohistórica del trabajo social en Puerto Rico con el colonialismo y la colonialidad”. Manifestó que, dentro de esa décima competencia, había dos vertientes las cuales dictó:

10.1 Los trabajadores sociales y las trabajadoras sociales analizan el desarrollo sociohistórico de la profesión, la política social y los programas y servicios de bienestar social en Puerto Rico a la luz de la relación colonial y la colonialidad económica, política, social y cultural.

10.2 Los trabajadores sociales y las trabajadoras sociales comprenden la política social y los servicios de bienestar social en el contexto de la relación colonial nacional de Puerto Rico con los Estados Unidos.

Clarificó que la Escuela Beatriz Lasalle no era parte de la ANAETS, pese a que tres docentes de la escuela graduada (incluyéndose) pertenecían a asociación.

Tomando como base lo expuesto bajo este tema de las críticas a las acreditadoras, los asuntos de homologación son meritorios. Ariño-Altuna et al. (2014) señalaron que la homologación de criterios en cuanto a lo que implica la formación por competencias era importante en la formación del/la profesional en trabajo social. Para estos autores, el proceso de homologación de los estudios tenía que ver con la formación por competencias. Las cuales, según indicaron, no eran adquiridas en una sola clase, si no que lo veían como el resultado de un proceso que conlleva la implementación de tres líneas convergentes: en primer lugar la de la adquisición de conocimientos teóricos necesarios para la comprensión cognitiva de los problemas sociales, en segundo lugar la compenetración y asunción de principios éticos que son inherentes a la profesión del trabajo social, y por último y como resultado de las dos líneas anteriores una puesta en acción a través de la escucha activa, la empatía y el empoderamiento de las personas, grupos o comunidades con las cuales se trabaja (Ariño-Altuna et al., 2014, pp. 1253-1254).

A tono con lo anterior, Fraile (2006) señaló que la homologación era importante, ya que era

preciso que las instituciones universitarias revisen sus estructuras y pautas de funcionamiento. [...] deben abordar la reforma de los planes de estudio y de la práctica educativa de sus profesores y hacer uso de procesos de evaluación continuada con objeto de adaptar dichos programas a las demandas sociales (p. 5).

La base empírica como referente en los modelos de formación

Rivera-Suazo y Ramos (2017, pp. 23-24) señalaron que, cuando se utilizan los hallazgos de los estudios para guiar las prácticas del/la profesional del trabajo social, la ganancia es una amplia para las personas con las cuales se trabaja. Según destacaron estos autores, se debe reconocer la importancia del aprendizaje continuo para ofrecer credibilidad y sustento a la profesión.

Cabassa (2016) postuló que sí es necesario tomar en cuenta la práctica informada en los estudios al momento de la creación de un modelo de formación, pero esto no como el todo, sino como un complemento. Por su parte, Williams (2016) señaló que la introducción de las prácticas basadas en la evidencia (PBE) se consideró como un nuevo paradigma para la investigación y educación del trabajo social. Manifestó que la introducción de estos conceptos provocó mucho discurso en toda la profesión a nivel nacional. Destacó que las PBE tenían sus defensores y oponentes esto debido a la diversidad de pensamientos y métodos de práctica. Según describió, hubo varias dudas en cómo implementar esto en la educación del trabajador y la trabajadora social, como por ejemplo si habría evidencia adecuada para apoyar intervenciones basadas en evidencia (valga la redundancia) en todas las áreas de la práctica. Otra de las interrogantes levantadas por Williams (2016) fue si existía evidencia

adecuada con diversas poblaciones para apoyar intervenciones basadas en evidencia. También, se cuestionó el cómo afectaban e integraban la investigación y la ciencia el conocimiento / la sabiduría práctica y la experiencia en este nuevo modelo de desarrollo y práctica del conocimiento.

Ante lo presentado, Williams (2016) hizo referencias a las nuevas terminologías como “práctica informada por la investigación” e “investigación informada por la práctica”, las cuales se convirtieron en parte de los EPAS de la CSWE. Para el 2008, en el CSWE se describió la práctica informada por la investigación y la investigación informada por la práctica como el uso de la experiencia práctica para informar la investigación científica y el uso de evidencia de investigación para informar la práctica. Williams (2016) explicó que, sobre la base de la descripción de 2008, en 2015 estas normas se ampliaron para incluir el criterio de que los/as trabajadores/as sociales también deberían aplicar el pensamiento crítico para participar en el análisis de los métodos de investigación cuantitativa y cualitativa y los resultados de la investigación y utilizar y traducir la evidencia de la investigación para informar y fortalecer la práctica, las políticas y prestación de servicios.

De acuerdo a Williams (2016), lo anterior pudiera considerarse un movimiento en una dirección positiva para traducir la investigación en una práctica de calidad. Según indicó, los principios generales de PBE alentaban a una nueva generación de académicos/as de trabajo social a desarrollar y probar nuevas intervenciones basadas en evidencia. En adición, la integración de PBE en el currículo de maestría de trabajo social y el desarrollo profesional prepararían a los/as profesionales para evaluar críticamente e implementar

intervenciones basadas en evidencia. De esta forma, se supone que se fortalezca la efectividad en el servicio a las personas las cuales se atienden y se aumente la capacidad para crear innovaciones prácticas basadas en la investigación en todos los campos de la práctica del trabajo social.

Ante lo planteado, está también las críticas a las PBE y el quehacer del trabajador y la trabajadora social. De acuerdo a Pereñíguez-Olmo (2012), las PBE no es el sustituto de la experiencia profesional. Esta autora postuló que cuando se desempeñaba la "labor en contextos complejos, donde se entremezclan relaciones humanas, circunstancias psicosociales, culturales y económicas, entre otras (Trinder, 2000) no pueden ser reducidos a un proceso" (p. 24). Así mismo, plantearon sus dudas Rivera-Suazo y Ramos (2017) quienes postularon que la PBE no podía ser lo único que se utilizara. Ellos indicaron que debía estar presente también la experiencia. Ante esto, plantearon la preocupación de que si el/la profesional solo se dejaba llevar por la PBE podría errar dado que no se tendría un cuadro completo de la situación, sino solo lo que se había obtenido en equis estudio.

Pese a que se reconoce que la práctica informada en los estudios es relevante, Pereñíguez-Olmo (2012), también, señaló que "las cualidades propias del trabajador social como la empatía o el desarrollo de habilidades sociales para entablar relaciones con los usuarios, entre otras muchas, no pueden verse alteradas por la adopción de nuevos métodos" (p. 24).

Algunos Modelos de formación para los/as estudiantes en trabajo social

Modelo SWEEP

Dentro del currículo de trabajo social, hay varios modelos que pueden ser tomados en cuenta por el/a líder educativo/a al momento de su creación. Un modelo como lo es el SWEEP (*Social Work Education Enhancement Program*) emergió de un esfuerzo de colaboración internacional sistemático. El mismo ha sido utilizado para la creación de modelos de formación cuyo norte sea el desarrollo en las competencias (Han et al., 2016). Este tiene su base en el Modelo CBE (*Competency Based Education*). Y como ya se había indicado, a través del CSWE, se establece que las universidades deberían incorporar un enfoque CBE en el currículo para centrarse en los resultados de aprendizaje de los/as estudiantes. Es a través de las CBE que se identifican las necesidades compartidas de las universidades asociadas SWEEP. Han et al. (2016) propusieron que se considerase: (a) el desarrollo de estándares compartidos para las competencias, (b) el desarrollo de programas de cursos basados en competencias relevantes para problemas sociales, (c) una mejor colaboración entre la universidad y las agencias de campo, y (d) desarrollar métodos de aprendizaje efectivos para estudiantes en su práctica de trabajo social.

Según Han et al. (2016), lo que se proponía con el SWEEP era la visión de que cada universidad pueda desarrollar un plan de estudios de trabajo social que prepare a los/as estudiantes con habilidades para trabajar y adaptarse al contexto cambiante y las necesidades de la comunidad a nivel local, nacional e internacional. Los componentes del SWEEP son: (a) el desarrollo de sistemas para fortalecer la gestión y administración de la educación superior, (b) la

creación de procesos para mejorar las oportunidades y los programas de desarrollo docente, (c) el desarrollo e implementación de planes de estudio relevantes que se adapten a los conocimientos y necesidades cambiantes, y (d) el desarrollo de infraestructura tecnológica para permitir la creación de redes, la colaboración y la capacitación. Describieron que, en el proceso de implementación, se hacían varias actividades entre ellas la capacitación a los/as líderes educativos/as enmarcados en el fortalecimiento del modelo.

Han et al. (2016) señalaron lo importante que era el que se tomara en cuenta las respuestas a las necesidades que se identificasen. Ese valor que se le da al cambio de la sociedad debe ser también parte del cambio en el modelo de formación. Por eso, lo determinan como uno con base en la competencia. Según destacaron los autores, la retrocomunicación de los/as egresados/as es importante para continuar con la transformación del modelo de formación, por eso es el modelo de "enchancement" (como parte de su título). De esa retrocomunicación, se desarrolla el bosquejo del prontuario y el/a líder educativo/a lo toma en cuenta para los adiestramientos a los/as facultativos/as.

Modelo híbrido entre el generalista y el de especialidad

Dakin et al. (2015) presentaron el modelo híbrido entre el currículo de especialización por área y el modelo generalista. Según señalaron, lo ideal sería que los/as estudiantes salieran preparados para intervenir en el micro, mezzo y macro (modelo generalista); pero, también, en la especialidad del escenario laboral. Estos autores informaron que un programa de maestría en trabajo social debía estar orientado al modelo generalista avanzado y al de alguna

especialidad. Destacaron que era posible crear un plan de estudios híbrido que ofreciera suficiente amplitud para preparar a los/as graduados/as de maestría. Ellos indicaron que la necesidad estribaba en un modelo conceptual en el que especificara los componentes de proceso y contenido que otros programas generalistas avanzados tenían, y de ahí se podría aprovechar el desarrollo de una especialización propia.

Para ese modelo conceptual, Dakin et al. (2015) señalaron que se debía tomar en cuenta ciertos factores. Enlistaron varias características. La primera de ellas fue que el modelo debía tener su base en la comunidad. Lo cual debía incluir (a) que la especialización elegida reflejara una necesidad identificada por la comunidad, (b) que hubiera un compromiso de la comunidad para crear la especialización, y (c) que se desarrollase, se implementase y se mantuviera la especialización. Todas ellas como un esfuerzo de colaboración entre la escuela de trabajo social y la comunidad.

A través de la segunda característica, se especificó que se debía abordar las competencias de la especialización, esto en referencia a las que ya fueron identificadas. La tercera era una evaluación matriz del currículo generalista avanzado (trabajo de curso y de campo). Se utilizaban las competencias de especialización identificadas para determinar en dónde se estaban abordando o no estas competencias en el currículo. La cuarta característica principal del modelo era un plan de programación educativa para llenar los vacíos en las competencias de especialización dentro del currículo generalista avanzado general. Este plan de educación tenía las siguientes características: (a) era proporcionado en colaboración tanto por el

personal docente de la escuela como por las personas de la comunidad, (b) incluía la exposición a una amplia variedad de servicios comunitarios, e (c) incluía la oportunidad para que los/as estudiantes desarrollasen habilidades de liderazgo y se conectasen entre sí. Esto último aludía a los/las profesores/as de especialización y miembros/as de la comunidad.

La quinta era la integración del contenido de especialización en los cursos regulares generalistas avanzados. Lo anterior, debía ser siempre que fuera posible para maximizar la exposición a dicho contenido. Finalmente, la característica principal del modelo sería el uso de colocaciones de doble campo micro-macro, reconociendo que un aspecto central de la práctica generalista avanzada era la capacidad de intervenir a través de los niveles del sistema. Este tipo de modelo de formación abarcaría desde lo general a lo específico de acuerdo a lo argumentado por los autores.

Nuevo modelo de toma de decisiones éticas

Un modelo de formación emergente fue el traído por Fossen et al. (2014). Lo nombraron como *el Nuevo modelo de toma de decisiones éticas* a través de un plan de estudios y fue puesto a prueba en su investigación. Pese a que el modelo era a base del bachillerato en trabajo social, al mirarlo en forma crítica, se pudiera adaptar a la maestría. El modelo tenía su base en lo establecido bajo el CSWE en torno a la competencia en la aplicación de "principios éticos del trabajo social para orientar la práctica profesional". Fossen et al. (2014) habían encontrado que los/as estudiantes luchaban con la ambigüedad de los dilemas éticos organizacionales y no podían articular la estrategia que les habían enseñado o aplicar principios éticos para llegar a una decisión

razonada. Estas investigadoras habían encontrado en una rúbrica diseñada para medir la aplicación de la toma de decisiones éticas que los/as estudiantes no cumplieron con los puntos establecidos en el programa. Esto fue lo que propulsó el estudio que finalizó en el modelo de formación que ellas expusieron.

En un alineamiento hacia la ética, Fossen et al. (2014) presentaron los cursos en el Programa de Trabajo Social en los que se enseñaba el modelo de ética. Cada curso contenía aspectos del proceso de toma de decisiones éticas con una base en profundidad y complejidad. En cada curso, este modelo se enseñaba a un nivel de sistema particular (micro, mezzo o macro) que coincidía con el contenido de la clase. Se suponía que los/as estudiantes fueran capaces de desarrollar un enfoque sistemático para utilizar la ética en múltiples contextos y situaciones. Como estrategias para este tipo de aprendizaje, recomendaron lecturas antes de las clases (como el que ya ellos supieran lo que estaba establecido en el Código de Ética Profesional de trabajo social, entre otros aspectos básicos del quehacer profesional), lecturas dentro del salón, grupos pequeños para estudiar casos, discusión en clase sobre los valores enfocados en el pensamiento crítico y la conceptualización de estrategias de resolución.

Fossen et al. (2014) señalaron que a medida que el/a estudiante fuera puesto/a a prueba en su toma de decisiones, el/la profesor/a junto con el/la líder educativo/a podían hacer los cambios en el modelo de formación. De esta manera, se explicitó que se consideró la experiencia y resultó en la fusión de la teoría con la práctica. Finalmente, indicaron que las mejores prácticas de enseñanza de ética sugirieron el aprendizaje a través del servicio, una bitácora reflexiva, los casos de estudio, la discusión, el diálogo y la práctica a lo largo del

tiempo. Las autoras defendieron que, utilizando este modelo curricular, los/as estudiantes pasaron de un proceso de pensamiento concreto a un pensamiento abstracto más sofisticado a través de cada curso. Indicaron que las estrategias de enseñanza a través de los cursos emularon el andamiaje y la zona de modelos de desarrollo. Concluyeron y sostuvieron que el enseñar a los/as estudiantes de trabajo social a tomar decisiones éticas era fundamental a la luz de lo complejo de la cultura, al momento de su egreso de la universidad.

Modelo de integración del conocimiento general de la ciencia de la implementación

Cabassa (2016) señaló que el modelo de integración del conocimiento general de la ciencia de la implementación se podía dar de muchas formas. Él propuso que la literatura con base teórica y empírica fueran discutidas en los cursos básicos con el propósito de fundamentar la práctica informada en los estudios. Este autor indicó que, en los métodos de investigación y cursos de evaluación de programas, los instructores podían presentar métodos comúnmente utilizados en la ciencia de la implementación, discutir la implementación existente de estudios en áreas relevantes para el trabajo social, y discutir la relevancia de estos métodos y enfoques para examinar las prácticas y políticas de trabajo social. También, podían animar a los/as estudiantes a desarrollar proyectos y propuestas que tuvieran un enfoque en la implementación de la ciencia.

De acuerdo a Cabassa (2016), en los cursos de políticas, se podrían presentar teorías y marcos de implementación para analizar cómo las leyes, regulaciones, mecanismos de financiamiento y fuerzas políticas tenían un

impacto en el uso y la sostenibilidad de las intervenciones con apoyo empírico en diferentes sistemas de atención relevantes para la vida del/la profesional del trabajo social. Señaló que ya, en cursos clínicos más avanzados en los que los/as estudiantes aprendían cómo realizar intervenciones con apoyo empírico, se podrían presentar lecturas científicas de implementación, discusiones y estudios de casos para analizar los factores y procesos que influyeran en el uso de estas intervenciones en diferentes entornos de práctica y poblaciones. Las asignaciones en estos cursos clínicos podrían incluirse en las que los/as estudiantes utilizaran las teorías científicas de implementación existentes para realizar una exploración ecológica a través de la cual se identificaran factores y procesos en múltiples niveles en el sitio donde hacían la práctica que pudieran facilitar o dificultar el uso de la literatura con base en lo empírico. Según destacó, esa integración del conocimiento general a lo largo del currículo de maestría podría proporcionar en los/as estudiantes los conocimientos básicos y las habilidades necesarias para comenzar a comprender los problemas de intervención en su escenario laboral.

Cabassa (2016) propuso el uso explícito de los modelos de adaptación cultural existentes en el proceso de intervención ya que podían ayudar a clarificar cómo los factores culturales a nivel de la persona que recibía el servicio o el/la proveedor/a tenían un impacto en el uso y los resultados de las intervenciones. De acuerdo al autor, las características comunes de los modelos de intervención clínica incluían la colaboración entre los/as desarrolladores/as de tratamiento y las partes interesadas, el uso de métodos de investigación formativa (por ejemplo, grupos focales) para comprender el contexto de la

práctica, además de las necesidades y fortalezas de las personas que recibían los servicios. Otras características, también, incluían: la consideración de los factores del/a proveedor/a (por ejemplo, habilidades, capacitación, competencia cultural) para mejorar la validez ecológica de la intervención, el uso de pruebas piloto para refinar las adaptaciones de la intervención y el uso de diseños rigurosos para probar la efectividad de la intervención adaptada.

Dentro del modelo propuesto por Cabassa (2016), estaba la combinación de los principios y métodos utilizados para especificar y documentar qué aspectos de la intervención o el contexto de la práctica necesitaban adaptaciones, a qué niveles y cómo estas adaptaciones, afectaban a la persona receptora del servicio y su intervención. También, destacó la deseabilidad de la intervención enfocada en lo ecológico ya que el conocer el proceso de adaptación pudiera ayudar a evaluar e identificar los factores contextuales en múltiples niveles que influían en el uso y la integración de las intervenciones en entornos comunitarios. Cabassa (2016) postuló que jugaba un papel importante el proceso de implementación del modelo de formación en torno a la adopción de innovaciones prácticas. Dejó establecido que cuando no había apoyo al/la líder educativo/a en el proceso de implementación, era evidente la descentralización en la toma de decisiones.

La base normativa como eje en los modelos de formación

Los/as profesores/as deberían conocer todo lo relacionado no solo a la práctica actual en la enseñanza y el aprendizaje, sino también todo lo pertinente de lo legal (Braye et al., 2005). Los y las estudiantes deberían conocer sobre las leyes generales y especiales, la jurisprudencia, y las reglamentaciones

institucionales. Los/as profesionales del trabajo social deberían regir sus intervenciones en las mejores prácticas del trabajo social. Y a tono con lo anterior, en el Código de Ética, se establece que los estándares profesionales “reflejan las normas y conocimientos compartidos y relacionados con los principios en los que debe basarse el ejercicio profesional” (Colegio de Profesionales del Trabajo Social en Puerto Rico, 2017, p. 75).

Braye et al. (2005) destacaron la importancia en torno al conocimiento de los/as profesionales y el uso de la ley, y sobre todo dar lugar a la ley en el currículo de trabajo social. Estos autores identificaron como debilidad la incapacidad de los/as profesionales para verbalizar la naturaleza legal de sus casos de manera coherente, junto con la preocupación constante de que la práctica estaba determinada por los procedimientos y recursos de las agencias que podrían distorsionar los requisitos legales. Braye et al. (2005) señalaron la importancia de que los/as trabajadores/as sociales tuvieran conocimiento de lo legal para una buena práctica profesional. Criticaron además el déficit de capacitación legal en la formación del/a trabajador/a social.

En Puerto Rico, hay unas leyes fundamentales en el quehacer profesional como lo pueden ser la Ley de Protección a Menores de Edad (Ley 246 del 2011), la Carta de Derecho de los Niños (Ley 338 del 1998), la Carta de Derechos del Joven en Puerto Rico (Ley 167 del 2003), la Ley de Menores (Ley 88 del 1986), la Ley de Violencia Doméstica (Ley 54 del 1989/ más sus enmiendas Ley 23 del 2013 y Ley 18 del 2017), la Carta de Derechos de la Persona de Edad Avanzada (Ley 121 del 1986 [con todas su enmiendas hasta el 2014]), el Código Penal de

Puerto Rico (Ley 146 del 2012 / y su todas sus enmiendas hasta el 2020), entre otras leyes.

En adicción a estas leyes que son las más comunes en el quehacer profesional, también hay otras leyes más encaminadas áreas de enfoque o especialidad como lo son la Ley 220 del 2012 mejor conocida como Ley BIDA (Ley para el Bienestar, Integración y Desarrollo de las personas con Autismo), la Ley 158 del 2013 (Ley Habilitadora de los Centros de Servicios Integrados a Menores Víctimas de Abuso Sexual [CIMVAS]), la Ley 85 del 2018 (Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico), la Ley 223 del 2011 (Ley Protectora de los Derechos de los Menores en el Proceso de Adjudicación de Custodia), la Ley 408 del 2000 (Ley de Salud Mental de Puerto Rico, con sus enmiendas [hasta el 2012]), entre otras leyes. Pero además de las leyes estatales, hay otras, que por nuestro bagaje colonialista, también deberían ser enseñadas en la academia para que los/as egresados/as tengan cuenta de ellas.

Ejemplo de lo anterior es poder conocer la *Family First Prevention Service Act* del 2017, conocida como "Family First". Esta ley tiene su base en que la intervención debe estar basada en el mejor bienestar de la familia. La misma tiene un impacto a nivel federal con lo que se supone que será el *Child Welfare System*, pero también pudiera tener un impacto sobre las personas de edad avanzada. Debido a esto, hubo una resolución presentada por la Cámara de Representantes de Puerto Rico, la R. de la C. 1292 del 19 de febrero de 2019, y aprobada en junio del 2019. En la misma, se expuso que se adaptaran las medidas también para la población adulta de Puerto Rico.

Por último, se deja establecido que el Código de Ética (Colegio de Profesionales del Trabajo Social en Puerto Rico, 2017) guía las actuaciones de los/as trabajadores/as sociales en Puerto Rico. Por lo cual, debería ser requerido en los modelos de formación de las universidades en Puerto Rico que este sea discutido y aplicado en todo momento. La relevancia que tienen las leyes tanto estatales como federales para los modelos de intervención es meritoria. La academia debe estar siempre pendiente de las leyes nuevas, (y las que caducan) porque para la creación de los modelos de formación, la base legal siempre será importante.

El/la líder educativo/a y la creación del modelo de formación

El/la líder educativo/a tiene muchas responsabilidades. Entre ellas, el encargarse que se cumpla cabalmente con las metas que se establecen y que el trabajo final sea uno de calidad y acorde a lo que se espera. En la academia y a nivel del Departamento de Trabajo Social, no es la excepción. Esas competencias deben ser vistas como destrezas. Las mismas deben tener base en la responsabilidad, la toma de decisiones y hacer las preguntas correctas (Berberick et al., 2017). Esta última destreza tiene su alcance cuando se prueba, a través de los procesos, que las brechas son cubiertas cuando se toman las decisiones correctas. Para esa toma de decisiones en forma afirmativa, se debe considerar la cultura organizacional y cuál es la base de la misma. A tono con esto, Montañez-García (2017) señaló que

desde el enfoque del liderazgo con calidad humana, los líderes están llamados a articular políticas educativas en las universidades que den paso a la revisión crítica de las prácticas administrativas y docentes. [...]

El trabajo universitario se hace relevante cuando pronuncia sus esfuerzos hacia la búsqueda del bienestar de la colectividad como un ejercicio de conciencia que va más allá de la obligación, a la responsabilidad social universitaria (Aguirre, De Pelekais, & Paz, 2012). [...] El liderazgo con calidad humana viabiliza la capacidad de crear ventaja competitiva, pues conecta a las instituciones universitarias con su realidad contextual (pp. 54-55).

Además, se toma en cuenta que para evaluar la calidad educativa y los productos de aprendizaje de los/as estudiantes, el elemento será la eficacia en el logro de la misión institucional (Ortiz, 2018).

Gardiner y Tenuto (2016) señalaron que los/as líderes educativos/as llevaban dentro de sí mismos/as la ética y los valores fundamentales que deberían guiar la toma de decisiones en sus prácticas cotidianas. Destacaron que, a nivel general, se había demostrado que la reflexión, la autorreflexión, el aprendizaje contemplativo, la toma de decisiones y el conocimiento en los estudios, eran esenciales para ejercer un liderazgo abarcador. Dejaron establecido que los/as líderes demuestran su cuidado en la toma de decisiones cuando acentúan la visión del respeto, el debido proceso y la protección igualitaria, los cuales son valores fundamentales en la educación superior. Según lo ya presentado, se pudiera apreciar la responsabilidad que tiene el/la líder educativo/a en este proceso de creación en los modelos de formación.

La creación de un modelo de formación "es un reto que la universidad tiene [...] [como el] efecto de trascendencia, [y] es deber [...] [del/la líder educativo/a] dejar huellas en este proceso de revalorización académica"

(Lalama et al., 2018, p. 566). Los/as líderes educativos/as son responsables de establecer la dirección y su disposición para participar en dinámicas de poder organizacional por lo cual, se vincula el pragmatismo para el establecimiento no solo de metas, sino también el logro de objetivos mediante la eliminación de barreras al cambio y la introducción de ideas en la sociedad al tiempo que amortigua la fuerza docente para que pueda trabajar de manera profesional y creativa (Bogotch et al., 2017). No es suficiente la creación de modelos de formación nuevos, sino que lo que se necesita es una mentalidad diferente. Montañez-García (2017) destacó que se necesita “una universidad que se piense diferente y se comprometa con un proyecto de gestión solidaria que aporte a la calidad de vida de sus constituyentes y de la sociedad en general” (p. 53).

Astin (1991) y Jakeman et al. (2017) señalaron lo importante del conocimiento del/a líder educativo/a en torno a lo que se espera de los/as estudiantes pues de esta forma el modelo de formación puede adherirse no solo a la realidad de la sociedad, sino al del estudiantado. Jakeman et al. (2017) postularon que el/la líder educativo/a debía tener presente la separación que hay entre un currículo tradicional y el contenido teórico. Indicaron que esto es un desafío para que los/as estudiantes pudieran desarrollar las habilidades de vincular eficazmente la teoría con la práctica. Destacaron la incapacidad de los/as estudiantes para establecer tales vínculos; lo cual podría tener implicaciones para comprender y responder de manera efectiva a los problemas actuales que enfrentaban los/as administradores/as de educación

superior. Lo anterior se pudiera traducir al reto real del/a líder educativo/a; conocer esa posible brecha.

Hilvanado ese conocimiento que debe tener el/la líder educativo/a en la creación de lo que son los modelos de formación, la competencia cultural debe estar presente. Ante esto, Saleem (2017) señaló que los líderes de las universidades que atienden las necesidades de las masas, especialmente en áreas rurales que son muy ricas en diversidad, pueden manejar especialmente la situación de los problemas etnopolíticos. Saleem indicó que esto solo puede suceder si los/as líderes educativos/as involucran, inteligentemente, a toda la sociedad multicultural en la toma de decisiones y la resolución de problemas; lo cual sería importante para ese modelo de formación deseado. Davis et al. (2013) postularon que cuando el/la líder educativo/a elaboraba un modelo de formación, debía tener en cuenta el desarrollo de preguntas específicas relacionadas con situaciones de la vida real e identificar necesidades de práctica.

En cuanto al currículo específico de trabajo social, Han et al. (2016) recomendaron uno especializado en la educación y capacitación de los/as estudiantes para abordar y responder a los problemas sociales. Cabassa (2016) señaló que, en la creación de un modelo de formación, el/la líder educativo/a debe tener en cuenta el desarrollo de las destrezas que necesitará el/la profesional del trabajo social para su escenario laboral.

Dimensiones del Liderazgo Educativo a tono con los modelos de formación

Según indicó Pantoja (2017), “desde su concepción, el liderazgo ha tenido diversas interpretaciones y según la época en que se trate se han

matizado los enfoques que en general retoman las visiones anteriores y añaden nuevas reflexiones" (p. 263). De acuerdo a este autor, se debe tomar en consideración los enfoques de liderazgo que armonicen de manera correcta con los principios que guíen "a las organizaciones, a su elemento humano, su entorno y su responsabilidad ante la sociedad" (p. 263). Entonces, vemos la importancia de no mantenerse estático en el tipo de liderazgo que se va a ejercer. En especial, cuando se trata de crear modelos de formación los cuales tienen su base en los cambios sociales.

Alatawi (2017) estableció que el concepto ideológico del liderazgo transformacional producía efectos superiores en comparación con el liderazgo transaccional. Mientras que el liderazgo transformacional producía un rendimiento más allá de lo esperado, el liderazgo transaccional producía los resultados esperados. Ante esto, la postura del liderazgo didáctico, ético, estratégico y político en torno a la creación del modelo de formación de los trabajadores sociales a nivel de educación superior toma relevancia. Para estas dimensiones, "la labor que realiza el líder requiere interdependencia y cooperación, comunicación efectiva, reflexión y análisis" (Benítez & Castillo, 2012, p. 58).

Liderazgo didáctico para la creación de un modelo de formación

El liderazgo didáctico va encaminado a la construcción de "una estructura de relaciones de modo que contribuya a crear una comunidad de aprendizaje entre todos los miembros" (Ramos, 2005, p. 1) de la colectividad educativa. Ramos (2005) destacó que, a través de este, se ejerce una influencia con el propósito de poder cumplir con las metas establecidas. Además, el

mismo debe ir encaminado al desarrollo de las competencias para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Benítez & Castillo, 2012). Entre las tareas que corresponde al/la líder didáctico/a, está el diseño de programas curriculares, académicos (Ramos, 2005) y los modelos de formación. Otras tareas propias a esta dimensión sería el avalúo de los resultados y la planificación con la facultad en torno a promover su desarrollo, lo cual se lleva a cabo con el propósito de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ramos, 2005).

Las características intrínsecas del/la líder didáctico/a son amplias. Entre, ellas están: (a) la administración de programas educativos, (b) el establecimiento de principios y modelos de supervisión, (c) el desarrollo de enfoques para personalizar las estrategias de supervisión (que incluye el avalúo del personal docente), (d) el avalúo de los aspectos colaborativos y comunitarios, y (e) el desarrollo de estrategias para diagnosticar y circunstancias específicas que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Benítez & Castillo, 2012).

Al tomar en consideración lo que implica el liderazgo didáctico, vemos cómo esta dimensión es esencial al momento de la creación de un modelo de formación. El/la líder educativo/a debe sentirse cómodo/a y familiarizado/a (Horwitz & Briar-Lawson, 2017) con las áreas de las cuáles se estará creando ese modelo. En su rol de promotor/a de diseños en modelos de formación, va a necesitar la colaboración de otros/as docentes. Lalama et al. (2018) destacaron la importancia que el/la líder educativo/a se debe dar al "trabajo en equipo, las buenas relaciones interpersonales, el seguimiento a cada uno de sus

gestores, [y] la motivación a su personal" (p. 565). De esta forma, se deja establecido que en la creación del modelo de formación, el/la líder didáctico/a debe (a) desarrollar programas de enseñanza que facilite el aprendizaje de los y las estudiantes, (b) debe asegurarse que se apliquen las mejores prácticas para lograr ese aprendizaje, (c) debe diseñar planes abarcadores que faciliten el desarrollo profesional y personal de la facultad, y (d) debe hacerse responsable en ayudar al profesor o la profesora en la selección de prácticas educativas que redunden en el aprendizaje de los/as estudiantes (Ramos, 2005), entre otras cosas.

Liderazgo ético para la creación de un modelo de formación

Gardiner y Tenuto (2016), y Klenowski y Ehrich (2016) sostuvieron que el enfoque en el liderazgo ético debía centrarse en la equidad, la cual aludieron como una práctica social y relacional, que debía ser colaborativa, inclusiva y basada en relaciones respetuosas entre la comunidad educativa. Klenowski y Ehrich (2016) informaron que las investigaciones continuas y sistemáticas sobre el aprendizaje de los y las estudiantes involucraban el apoyo del liderazgo guiado por principios y prácticas éticas. Gardiner y Tenuto (2016) reseñaron que el liderazgo ético y la toma de decisiones podían ayudar a navegar los avances tecnológicos globales, las demandas de rendición de cuentas y un acceso sin precedentes a la educación y al mercado. Además, señalaron que los principios de liderazgo ético solían estar incorporados en las declaraciones de misión de una organización (Gardiner & Tenuto, 2016).

A través de la dimensión del liderazgo ético, el/la líder debía involucrar la relación entre los/as estudiantes y el equipo de trabajo, el desarrollo de

programas propuestos por los/as mismos/as estudiantes, y el diálogo moral entre los/as alumnos/a y los/as profesores/as (Gardiner & Tenuto, 2016) para la creación del modelo de formación. Estos autores, que hicieron su investigación sobre el liderazgo ético, encontraron viable el enlistar la percepción de los/as estudiantes, pues valoraba la contribución del/la alumno/a al tomar en cuenta sus opiniones (ética de la atención). De acuerdo a ellos, esto reforzaba una manera democrática de trabajar (una ética de la justicia); y su búsqueda activa de la opinión de los y las estudiantes podría interpretarse como una ética de la crítica, ya que invitaba a los/as alumnos/as a preguntar, cuestionar e identificar lo que consideraban necesario. Esto último sería medular al momento de la creación del modelo de formación de los/as profesionales del trabajo social.

Para conceptualizar el liderazgo ético y el modelo de formación, se hace énfasis en lo propuesto en la investigación sobre la práctica del liderazgo ético y la toma de decisiones de Gardiner y Tenuto (2016). En el modelo que desplegaron, *Práctica de Liderazgo Ético en la Sociedad Globalizada*, propusieron cuatro dimensiones interactivas. A través de este modelo, se apoyaba y se aplicaba (a) el entendimiento de las normas legales y profesionales, (b) la teoría de la justicia social, (c) la participación en el liderazgo ético, y d) el empleo de la capacidad de liderazgo personal. De acuerdo a estas autoras, el liderazgo ético y la toma de decisiones pudieran ayudar a navegar los avances tecnológicos globales, las demandas de rendición de cuentas y un acceso sin precedentes a la educación y al mercado.

Señalaron que los/as líderes educativos/as se enfrentaban a numerosos problemas en organizaciones a las que podría aplicarse el modelo de ellas, el cual, según recalcaron, era uno original de praxis de liderazgo ético. Estas autoras propusieron la *Aplicación de la Práctica de Liderazgo Ético en el Modelo de la Sociedad Globalizada*. Ellas enlistaron sus postulados por etapas. La primera etapa era la "Applying State, National, Professional Ethical and Legal Standards Administrators". Con esta, se debía contestar qué leyes se aplicaban y se habían violentado. Ellas indicaron que las políticas, procedimientos, leyes estatales y federales debían ser la consideración ética principal cuando se abordara cualquier problema. Señalaron que la tarea del/la líder ético/a era promover las interacciones positivas y profesionales siguiendo la ley y las directrices de procedimiento. Instaron a honrar los derechos del debido proceso porque esto establecía la confianza y mostraba respeto. A tono con esto, Ofori (2015) postuló que el liderar a las instituciones para que hubiese progreso, debía tener una base en la ética y el profesionalismo; además de la formulación de políticas para el desarrollo del lugar donde se laboraba.

La segunda etapa presentada por Gardiner y Tenuto (2016) para aplicar el liderazgo ético, remitió al "Understanding Social Justice Theory, Leadership Theory and Critical Race Theory". A través de esta, se hacía un llamado a que los líderes organizacionales trataran de entender a los grupos en la sociedad, no como la narrativa unitaria presentada por la cultura dominante, sino, a través de otras perspectivas críticas. Se especificó que los/as líderes éticos/as debían reconocer, respetar y emplear los puntos fuertes, la diversidad y la cultura de cada individuo/a como activos/as para la organización. Lo cual, como se ha

presentado durante la revisión de literatura, es importante para la creación del modelo de formación.

La tercera etapa era la “Engaging in Ethical Leadership Practice, Role-Modeling & Culturally Responsive Leadership (CRL)”. Con esta, se debía contestar si la labor del/a líder educativo/a era una de liderazgo ético y culturalmente receptiva. Las autoras invitaron a abordar los estereotipos como parte del liderazgo ético culturalmente receptivo. Gardiner y Tenuto (2016) informaron que los/as líderes que demostraban ética de apertura y honestidad, imparcialidad y consistencia, influían en los resultados éticamente relacionados y reforzaban el comportamiento ético en todas sus organizaciones.

Liderazgo estratégico para la creación de un modelo de formación

En el liderazgo estratégico se remite a esas habilidades que tiene el/la líder para crear y comunicar el fortalecimiento de la visión y el efecto en los resultados en las instituciones educativas (Barron & Henderson, 1995). Está relacionado con la habilidad y sabiduría de un líder en tomar decisiones consecuentes sobre fines, acciones y tácticas en entornos ambiguos (Khumalo, 2018). Esa visión debería ser una abarcadora al momento de poder visualizar posibles brechas en el modelo de formación del estudiantado.

Barron y Henderson (1995) y Khumalo (2018) señalaron que un supuesto importante del liderazgo estratégico era que los/as educadores/as debían participar activamente en el diseño, la implementación y la evaluación de los programas curriculares y la reforma. Además, para que el cambio produjera los resultados deseados, debía ser administrado por líderes informados/as que pudieran aplicar las teorías a la práctica. Barron y Henderson (1995) y Hardy et

al. (2019) indicaron que un/a líder estratégico/a (fuera profesor/a, personal de apoyo, administrador/a, o supervisor/a) actuaba como agente para un cambio positivo en las instituciones educativas.

El/la líder estratégico/a debería "entender el amplio contexto político, social y económico de la enseñanza" (Benítez & Castillo, 2012, p. 53). La principal premisa del liderazgo estratégico es que todos los/as profesionales de la educación participan activamente en el cambio educativo y realizan las tareas básicas del liderazgo estratégico como crear y comunicar la visión e influir en los resultados a través de un liderazgo de calidad total (Barron & Henderson, 1995; Hardy et al., 2019). Tomando esto en consideración, se supone que no haya mayores problemas al momento de hacer cambios a los modelos de formación, cada vez que se identifique una posible brecha.

El cambio que producen los resultados deseados debería ser dirigido por líderes informados/as que aplican las bases de conocimiento teórico apropiadas al mundo de la práctica. Dentro de las funciones que se le podrían atribuir a este/a líder estratégico/a, estaría lo expuesto por Ramos (2005) en torno a "implantar estrategias apropiadas al contexto para capitalizar la diversidad de la comunidad escolar y; por consiguiente, mejorar los programas" (p. 2) del entorno educativo. Por lo cual, el/la líder estratégico/a debía tomar en cuenta cómo es que aprende el o la estudiante y de esta manera desarrollar su modelo de formación. Para que se produzca un cambio efectivo en el diseño curricular (que a su vez impacta el modelo de formación), Barron y Henderson (1995) y Khumalo (2018) postularon que los/as académicos y los directores/as debían proporcionar liderazgo y asumir la responsabilidad de los esfuerzos de

colaboración en el desarrollo y la revisión del modelo de formación, la mejora de los procedimientos de instrucción y la implementación de procesos de administración más efectivos.

Nordquist y Laing (2014) indicaron que el/la líder estratégico/a tomaba en cuenta el entorno; pero, también, el cambio que siempre hay en él. Estos autores informaron que era importante que cuando se creaban los modelos de formación se tomara en cuenta el entorno de aprendizaje. A tono con esto, Barron y Henderson (1995) indicaron que los/as líderes estratégicos/as capacitados/as en la planificación y en la reforma de la educación, se convertían en agentes de cambio efectivos/as dentro del entorno educativo, relacionando la tecnología y los hallazgos de investigación relevantes con el desarrollo del modelo de formación y la revisión educativa.

Liderazgo político en la creación de un modelo de formación

Benítez y Castillo (2012) destacaron que entre las características que debería tener un/a líder político/a estaba el “entender, responder e influir el contexto político, social, legal y cultural” (p. 58). Indicaron que se le debe dar importancia bajo esta dimensión al

conocimiento en los *asuntos legales* relacionados con la educación, las buenas relaciones interpersonales, la autodirección y la participación responsable como ciudadanos; aprender de la experiencia y realizar conexiones productivas de la teoría y la práctica; destrezas de solución de problemas, de comunicación y equipos de trabajo (p. 58).

Y es, precisamente, lo que se ha estado mencionado en torno al conocimiento de las bases normativas como lo son las leyes que rigen la práctica del

trabajador y la trabajadora social en Puerto Rico y las agencias acreditadoras universitarias.

Bajo la premisa del liderazgo político, el/la líder educativo/a debe tener en cuenta la importancia de la educación que respalde un enfoque a largo plazo que permita a la academia crear un plan de estudios con base en los problemas sociales (Ezozo, 2009). Este tipo de líder debe dominar la educación y la política educativa (Delgado, 2004).

Steffensmeier et al. (2016) señalaron que, dentro de las implicaciones para la práctica, quienes diseñen modelos de formación deben ser más conscientes de la teoría del desarrollo de las personas adultas cuando elijan objetivos y actividades de programación. Por lo cual, no solo se toma en cuenta el ambiente periferal sino la cultura de los/as estudiantes (en este caso adultos/as universitarios/as). Benítez y Castillo (2012) destacaron la importancia de este contexto cultural y las relaciones interpersonales, además del análisis que se debe hacer en torno al ambiente sociocultural (tomando en cuenta también bajo lo mencionado con Dewey, 1978; Durand, 2017; Vygotsky, 1997). Steffensmeier et al. (2016) indicaron que bajo la premisa de que el liderazgo es una actividad, las personas que diseñan modelos de formación harían bien en comprender los desafíos de adaptación que enfrentan los y las estudiantes y hasta qué punto poseen la capacidad de analizar situaciones e intervenir con habilidad. Por consiguiente, se deja establecido que el liderazgo político se desarrolla en un contexto determinado (Delgado, 2004).

Retos identificados en la revisión de literatura

Para asumir los retos que se pueden presentar, se debe contar con un liderazgo transformacional. Para llegar a esto, se necesita tener la valía de cambiar el *status quo* al identificar problemas en el sistema actual y brindar una nueva visión de lo que podría ser (Alatawi, 2017). Por ejemplo, la revisión de la política social para atemperarla al modelo de formación se visualiza como un reto (Gordon & Dunworth, 2017). Gordon y Dunworth (2017) identificaron como desafío para un enfoque renovado en la práctica, evaluar el impacto de cambiar la política educativa en la práctica diaria de trabajo social.

Archibald y Estreet (2017) indicaron que uno de los retos que podría encontrar el/la líder educativo/a al momento de la creación de un modelo de formación era lograr una terminología única que fuera aceptable. Destacaron que, de esta forma, se obtendría la competencia en el idioma, la terminología y la práctica de otra disciplina que forjase un terreno común competente y una mayor interprofesionalidad. De acuerdo a Carrión (2014), "el desarrollo del Trabajo Social en Puerto Rico y su sanción a nivel de la sociedad presenta la responsabilidad de continuamente mirar sus fundamentos y su práctica" (p. 77). Esta autora señaló que "se parte de la premisa de que el Trabajo Social en su práctica tiene como punto de partida la sociedad y la cultura donde se ejerce" (p. 78). El desafío de desentrañar todas las barreras históricas y profesionales pasadas de cada perspectiva disciplinaria se hace evidente a medida que el proceso evoluciona (Archibald & Estreet, 2017).

Según destacaron Archibald y Estreet (2017), el trabajo social es una disciplina que históricamente ha recibido menos recursos, por lo cual a menudo

es ambivalente en cuanto a colaborar con disciplinas con mayor financiamiento y mayores expertos/as, ya que no se incluyeron anteriormente en proyectos influyentes del pasado. Estos autores señalaron que este reto se pudiera asumir a través de una comunicación abierta, honesta y directa sobre experiencias pasadas junto con una clara conceptualización del principio del trabajo colectivo y la responsabilidad.

En la investigación realizada por Saleem (2017), uno de los factores estudiados fueron los retos. De los resultados, se obtuvo que las personas encuestadas indicaron que tanto los/as estudiantes, como quienes componían la comunidad académica, eran los/as que tenían el desafío mayor en torno a la implementación de políticas a favor de la interculturalidad. Esto, como ya se ha planteado en esta revisión literaria, sería parte esencial en el modelo de formación del trabajador y trabajadora social. El seleccionar estrategias de intervención apropiadas basadas en la evaluación, el conocimiento de la investigación y los valores, y preferencias de las personas receptoras del servicio y grupos de interés es esencial (CSWE, 2015), sería otro reto. Saleem (2017) halló que había falta de unidad, diferencia de opiniones, factores de extremismo, problemas con los medios, diferencias entre la mayoría, nacionalismo, sesgos, diferencias en las creencias de la mayoría y de las minorías, tabúes y otros factores. Por lo cual, él destacó que el/la líder educativo/a tendría que tener esa competencia cultural para superar estos desafíos tanto en la universidad como en la comunidad. Para lo anterior, la planificación estratégica es importante, y tal como señalaron Zavala-Mendoza y Varela (2017), el/la líder

debe tener en cuenta los “cuatro dominios principales: Liderazgo ejecutivo, gestión de recursos, gestión estratégica y colaboración comunitaria” (p. 88).

El/la líder educativo/a debería tomar en cuenta, al momento de la creación del modelo de formación, el reto de estar al día y tener presente que los servicios de trabajo social cambian según cambia la cultura. Gordon y Dunworth (2017) destacaron que, para asumir este reto, se debía estar pendiente al cambio en la demografía, la moderación financiera y el aumento de la demanda, acompañados por un clima de práctica dirigido a lo que es la gerencia, el mercado y la disminución de riesgos. A tono con esto, Zavala-Mendoza y Varela (2017) destacaron que en el “ejercicio profesional administrativo y/o gerencial de los servicios humanos, resulta fundamental atender la generación de ciertas habilidades y conocimientos” (p. 88). En ese modelo de formación, debería estar explicitado el cómo se aplicaría ese conocimiento del comportamiento humano y el entorno social, la persona en el medio ambiente y otros marcos teóricos multidisciplinares en el análisis de los datos de evaluación de *clientes* y grupos interesados tal como lo propone el CSWE (2015).

Atemperar todo lo mencionado a las competencias del CSWE pudiera ser el reto más significativo que tendría el/la líder educativo/a en la creación del modelo de formación. Esto debido a que debemos tomar en cuenta la cultura en Puerto Rico y como se mencionó antes esto fue un escollo identificado por Cintrón et al. (2012) y Cordero (2014). Carrión (2014) destacó que, dentro de la misma profesión del trabajo social, aún falta por entender el bagaje colonial. Ella enfatizó que

el pensamiento del cual parten los conceptos y herramientas desde las cuales conformamos la profesión, van a ser determinantes en qué tipo de Trabajo Social estamos practicando y cuáles son los fines sociales a los cuales corresponde. No es lo mismo construir la solidaridad desde la hospitalidad cultural puertorriqueña a hacerlo desde un sentido de inferioridad colonial. Eso nos lleva al reto, como profesión, de profundizar el conocimiento construido desde nuestra realidad social puertorriqueña (p. 81).

Según plantearon Álava et al. (2017) de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador, desde hace cuatro décadas “las escuelas de Trabajo Social son caracterizadas por procesos de fuerte confrontación en torno al ser y deber ser de la formación académica” (párr. 4). Álava et al. (2017) señalaron que esto era un reto para la universidad y las relaciones con el mundo del trabajo. Indicaron que el trabajo social “desarrolla una praxis científica, que en la medida que aplica los conocimientos de las ciencias sociales a una realidad determinada se posibilita confrontarlos en la búsqueda de la objetividad y de la teoría científica” (párr. 5). Así las cosas, “la competencia de los trabajadores sociales debe responder a las nuevas exigencias que el mercado laboral impone” (párr. 6).

Por su parte, Chaparro y Urra (2014) señalaron que en Colombia contrataban profesionales del trabajo social en “áreas de bienestar, recursos humanos, gestión del talento humano, calidad, medio ambiente o en lo que se denomina ‘salud, seguridad, medio ambiente y calidad’ (*health, security, environment, quality* [HSEQ])” (p. 29). Según destacaron estos autores, esa

práctica no había sido estudiada “desde un ámbito académico, lo que ofrece una serie de interrogantes que son campo abonado para la reflexión”. Por lo cual, destacaron la necesidad de “conocer en detalle y en profundidad las competencias requeridas para el ejercicio de la labor que desarrollan los trabajadores sociales [...]” (p. 29).

Al vislumbrar lo expuesto tanto por Álava et al. (2017), como por Chaparro y Urra (2014), se explicita el reto de si pudiera existir o no alguna brecha en la formación del/la profesional del trabajo social. Ante esto, y como eje problematizador, la Dra. Esterla Barreto (comunicación personal, 6 de noviembre de 2019) indicó que había un problema pues existían distintas visiones de muchas personas de lo que debería ser un profesional del trabajo social. La Dra. Barreto señaló que habían competencias que solo se iban a aprender en el lugar de trabajo, por lo específico que pudiera ser. Por lo cual, ella se sostuvo en que

la acción profesional no es solamente el resultado de tu educación, es el resultado de tu educación, de tus condiciones laborales, de los protocolos de la organización y de los recursos que te ofrecen. Tu acción profesional no es solamente tuya. No se puede juzgar solo a base de lo que te enseñaron. Son demasiadas mediaciones las que están ocurriendo al momento en que un profesional hace lo que hace, para decir que lo hace estás vinculado específicamente a lo que te a ti te enseñaron. Por lo tanto, la universidad tiene que tener un proyecto para formar a los/as profesionales. Puede que tenga poco que ver con lo que

la agencia que te quiera contratar [espere del profesional del trabajo social].

La Dra. Esterla Barreto indicó que el reto no solo estaba en el modelo de formación, sino que también en la visión que tuvieran los/as académico/as. Señaló que esto iba a depender de personas que tuvieran una visión más amplia de lo técnico, que tuvieran un análisis crítico y que tuvieran una exposición a otras teorías. Explicó que era a través de esas medidas, que se impulsaba a que "ocurran unas cosas dentro de los propios currículos". Amplió:

Eso es distinto a la cuestión técnica. Competencias técnico-metodológica, muchas cosas dependen de un profesor en un curso que es distinto a un modelo. Si todas las escuelas fueran a responder a lo que quiera el mercado, no sería difícil. El modelo de formación es un proceso de lucha. [Es la] respuesta a la lucha entre distintas visiones y cuál es la visión que llega a ser hegemónica dentro de cualquier currículo.

La Dra. Barreto expuso que en la academia lo que se debería ofuscar era en la creación de profesionales críticos/as y no necesariamente técnicos/as que fueran a laboral en lo que las agencias le impusieran sin tener conocimiento en lo que es la realidad de ser un/a profesional del trabajo social. Postuló: "Cuando una universidad quiere hacer más que eso, no se le llama brecha, se le llama resistencia. Hay un mercado empujándonos a una dirección, otras se están resistiendo. Por eso es que es problemático llamarle brechas a eso" (comunicación personal, 6 de noviembre de 2019).

CAPÍTULO III

MÉTODO

Introducción

En este capítulo, se describirá la metodología que se usó para esta investigación. Debido a que este tipo de estudio requiere de la precisión de conocer por voz propia lo que está sucediendo en la academia y lo que hacen los/as profesionales del trabajo social en su escenario laboral, se usó la investigación cualitativa. Además de describir el método y el diseño, también, se estará indicando el contexto y los participantes. Se presentarán las estrategias de recopilación de información, los instrumentos que se utilizaron y el procedimiento propuesto para implementar cada una. Conjuntamente, se estará presentando cómo se analizó la información que fue recopilada. Y, por último, se explicitará los parámetros de la confidencialidad y ética que fueron utilizados en esta investigación.

Método

Debido a que el tema central de esta investigación era determinar si, según las personas egresadas, existían brechas en el modelo de formación de los/as profesionales del trabajo social, se utilizó un método cualitativo, de tipo exploratorio. Para la selección de este método, se tomó en cuenta que este tipo de estudio requería que el investigador o investigadora conociera lo que son las personas y su vida social, y que se pudiera hacer un análisis cualitativo al respecto (Saldaña & Omasta, 2018). Lucca y Berríos (2013, p. 112) señalaron que ideas como las que se vislumbran en la perspectiva fenomenológica como lo es "entender a los seres humanos como creadores de significados intersubjetivos" y

el que “los significados sirven para explicar el porqué de las acciones y su importancia”, fueron favorecidos por “investigadores que se dieron a la tarea de desarrollar un cuerpo de conocimientos en el campo de la administración educativa mediante el uso de los [...] enfoques administrativos, y por medio de la realización de estudios” cualitativos. Se seleccionó este método debido a que la opinión directa de los participantes tiene su implicación con los fenómenos que serán descritos (Creswell, 2014).

Ritchie y Ormston (2014) señalaron que la investigación cualitativa es una comprehensiva por lo cual es ideal para el contexto en que se estudian cuestiones sociales. Indicaron que, en este tipo de investigación, se toma en cuenta lo *contextual*, se describe la naturaleza de lo que ya existe; lo *explicativo*, lo cual alude a la contextualización de las razones que hay para hacer algo, o las asociaciones entre lo que ya existe; lo *evaluativo*, que sería la valoración de lo que ya existe; y lo *generativo*, que ayuda en el desarrollo de teorías, estrategias y acciones.

Diseño

El diseño que se seleccionó fue el de estudio de casos múltiples. Esto debido a que se quería entender qué estaba pasando y tal como indicó Yin (2014), a través de un diseño como este se puede buscar ese entendimiento cuando se contextualizan las condiciones pertinentes del caso. A través del estudio de casos, se lleva a cabo una “una investigación a profundidad [...] [y] cuando se utiliza es de suma importancia considerar todos los aspectos que se presentan en el caso bajo estudio” (Lucca & Berríos, 2003, p. 89). En el estudio de casos, la persona que investiga no se limita a la mera recolección de datos

(Yin, 2014), sino que a través de este se analiza cada componente traído por los participantes. Lo anterior fue lo idóneo para esta investigación, pues como señaló Yin (2014), un estudio de casos de un programa en específico (en este caso el modelo de formación del/la trabajador/a social) pudiera revelar: (a) las variaciones en la definición del programa dependiendo de la perspectiva de los diferentes autores, y (b) los componentes preexistentes del diseño formal del programa.

El estudio de casos fue uno exploratorio ya que se deseaba poder explicar la razón por la cual se pudieran estar dando las posibles brechas en la formación en los/as egresados/as de trabajo social. Se consideró el estudio de casos en este contexto exploratorio para poder usar la información recopilada con el propósito de desarrollar una explicación de lo que ocurre en determinado caso (Yin, 2014). Este tipo de diseño fue el idóneo, dado a que las personas que colaboraron en la investigación fueron seleccionadas con cuidado, pero a su vez con flexibilidad. Se tomó en cuenta que este diseño "se caracteriza por ser flexible cuando se trata de la selección de sus participantes [...] y posee la capacidad de dar espacio a lo inesperado" (Lucca & Berríos, 2003, p. 86). Debido a que se analizarían las posibles brechas entre lo que se enseña en la universidad y lo que los/as profesionales del trabajo social utilizan en su diario laboral, este tipo de estudio resultó eficiente. De acuerdo a Robert Yin (2014), el estudio de caso resulta la mejor opción cuando se debe contestar el qué o el porqué de los fenómenos sociales. Como se propuso entrevistar a egresados/as de los programas de trabajo social, el diseño de estudio de casos múltiples proveyó a la investigadora y a la audiencia oportunidades para

examinar más de cerca las condiciones humanas a través del enfoque de las historias de vida individuales (Saldaña & Omasta, 2018; Yin, 2014).

La selección del estudio de casos múltiples fue debido a que este tipo de diseño provee un estudio organizado alrededor de dos o más casos (Yin, 2014) y en esta investigación se entrevistó a seis egresados/as de tres universidades acreditadas por la CSWE en maestría de trabajo social y se hicieron tres grupos focales de líderes educativos/as de universidades distintas. Miles et al. (2014) postularon que el estudio de casos múltiples le ofrece a quien investiga un entendimiento más profundo del proceso y de los resultados en adición a proveer un cuadro más amplio de lo que puede estar pasando. Esto permite tener más de una *verdad* de la situación que se está investigando (Saldaña & Omasta, 2018). El tener más de una visión de la situación, puede ayudar a la persona que investiga a entender rápidamente qué es lo que está pasando (Miles et al., 2014).

Contexto y participantes

Para la selección de la población, se tomó en cuenta el principio mencionado por Saldaña y Omasta (2018) en torno a lo que conlleva la pregunta básica (*con el fin de explorar la pregunta de investigación ¿es necesario entrevistar a todo el mundo?*). Hacer entrevistas en vivo es complicado por la metodología rigurosa que las rige (Saldaña & Omasta, 2018). Por lo cual, la selección de los participantes y las preguntas que se formularon para la investigación se hizo en forma genuina para que las mismas pudieran ser contestadas.

Por lo antes expuesto, los criterios que se consideraron para seleccionar la población fueron que, al momento de llevar a cabo el estudio, los/as participantes de las entrevistas individuales fueran egresados o egresadas de tres universidades en Puerto Rico acreditadas por la CSWE. Además, que hubieran trabajado en Puerto Rico como trabajadores y trabajadoras sociales al menos cinco años luego de haber obtenido el grado de maestría en Trabajo Social. Por otro lado, los y las participantes del grupo focal deberían estar en una posición de liderazgo educativo, dentro de las instituciones de educación superior sujeto de la investigación. Se vislumbró que los participantes del grupo focal fueran los/as líderes educativos/as del programa de trabajo social (decanos/as académicos/as, coordinadores/as y directores/as) de las universidades acreditadas por la CSWE que al menos uno de ellos/as hubiera participado activamente en los procesos de autoestudio y acreditación en sus respectivos programas.

El método que se usó para la selección de los/as participantes fue por disponibilidad. Esto debido a que las personas participantes fueron seis egresados/as y los/as líderes educativos/as eran de tres universidades acreditadas por la CSWE (2015). Por lo cual, se tomó en cuenta la lógica de la selección de la muestra (Saldaña & Omasta, 2018; Yin, 2014). En esta selección por disponibilidad, se consideran cuatro aspectos importantes en la investigación cualitativa: las personas, las acciones, los eventos y los procesos (Creswell & Poth, 2018), lo cual fue acorde con el propósito de esta investigación.

Para el reclutamiento de los egresados y las egresadas de los programas de trabajo social, se hizo el acercamiento con el Colegio de Profesionales del Trabajo Social en Puerto Rico (CPTSPR). Se le solicitó autorización a la presidenta del CPTSPR para enviar la invitación de participación en el estudio vía correo-e a los colegiados y colegiadas (ver Apéndice A). Se tomó en consideración este tipo de acercamiento ya que, para ejercer la profesión de trabajo social en Puerto Rico, se exige la colegiación (Ley 171, 1940).

Para el reclutamiento de los/as líderes educativos/as, se entregó un comunicado personalizado a las personas que ocupaban puestos de liderazgos en los programas de trabajo social en las universidades participantes al momento de llevar a cabo el estudio (ver Apéndice B). En ambas cartas, estuvo el contacto de la investigadora para la clarificación de dudas; además de la disposición de explicar en persona el propósito del estudio.

En el caso de los y las egresadas, llegaron comunicados a través de correo electrónico indicando el interés de ser participé del estudio. Una vez recibido los mismos, los criterios para la selección fueron los siguientes: (a) que hubieran estado cinco años o más ejerciendo la profesión en Puerto Rico, (b) que los escenarios de trabajo fueran diferentes, y (c) que fuera un hombre y una mujer por universidad. Se hicieron los contactos con los/as primeros/as profesionales que enviaron su interés en participar y que tuvieran las tres características antes mencionadas. En torno a los y las líderes educativos/as, se recibió la respuesta a través de contacto telefónico y correo electrónico.

Estrategia de recopilación de información

Para la recopilación de información, se usó (a) la entrevista semiestructurada a seis egresados/as, (b) la técnica del grupo focal con los/as líderes educativos/as, y (c) la revisión de documentos, para los documentos institucionales. El propósito fue usar la triangulación de la información para el análisis.

Se seleccionó la entrevista semiestructurada para los egresados y las egresadas debido a que se tomó en cuenta la experiencia de las personas participantes. El fin con este tipo estrategia fue obtener "la riqueza informativa en las palabras y enfoques de la persona entrevistada" (Burgos, 2011, p. 88). Con este tipo de entrevista, se pudo realizar preguntas de clarificación y seguimiento, que no hubiera sería permitido si se hubiera utilizado otro tipo de estrategia.

Las respuestas a la participación comenzaron a llegar en el mes de febrero de 2020. En marzo, se pretendía poder llevar a cabo las entrevistas en un cara a cara. No obstante, por el impacto a nivel mundial de la pandemia del COVID-19, se tuvo que cambiar la forma de la entrevista a una telefónica. Debido a esto, las personas participantes fueron contactadas a través de correo electrónico. Las que respondieron estar en la disposición de hacer la entrevista por teléfono se le envió el consentimiento informado (ver Apéndice C) y la planilla de datos (ver Apéndice D). Luego, se seleccionó con ellos y ellas el día y la hora de la entrevista. El día de la entrevista, se discutió por teléfono el consentimiento informado y el mismo fue enviado con las firmas

correspondientes. Luego, se realizó una segunda llamada para hacer la entrevista grabada.

En el caso de los/as líderes educativos/as, se utilizó la técnica de grupos focales. Se consideró este tipo de estrategia debido a que con la misma se recopiló "información mediante la interacción de un grupo sobre un tema determinado", y la misma se obtuvo a través "de la interacción de los participantes" (Lucca & Berríos, 2003; p. 362). Además, se tomó en cuenta que con este tipo de técnica ellos/as no solo hablan de sus experiencias, sino que escuchan con atención las experiencias similares de los demás por lo cual la aportación individual es una más concienzuda (Finch et al., 2014).

Uno de los grupos focales pudo llevarse a cabo en un cara a cara debido a que aún no estaba la orden ejecutiva de la cuarentena. Con este grupo, se tuvo la oportunidad de discutir el consentimiento informado (ver Apéndice E) en la misma forma. Además, la planilla de datos (Apéndice F) fue entregada en forma presencial. No obstante, los otros dos grupos tuvieron que llevarse a cabo de forma virtual, por lo ya expuesto anteriormente en torno al COVID-19. De igual forma, fueron discutidos los consentimientos informados (se tuvo que modificar el consentimiento con la aprobación del CIPSHI, ver Apéndice G) vía contacto telefónico y previo a realizar la reunión virtual, se les envió el consentimiento con la firma.

Al realizar las entrevistas en los grupos focales, se aplicó lo recomendado por Finch et al. (2014), en torno a las etapas o estadios del grupo focal. Se hizo el (a) establecimiento del entorno (*scene-setting*) y la enunciación de las reglas básicas, (b) la introducción individual, (c) se abrió el tema de forma neutral, (d)

se llevó a cabo la discusión grupal con las preguntas propuestas, y (e) se culminó la discusión de forma gradual y relajada enfocadas en los puntos finales. Con este tipo de estrategia, se pudo moderar una discusión sobre uno o varios aspectos del estudio de caso y deliberadamente se intentó traer a colación los puntos de vista de cada participante del grupo tal como lo recomendó Yin (2014). Resultó relevante, utilizar el grupo focal con los/as líderes educativos/as ya que se pretendía saber de la voz de ellos/as mismos/as qué pudiera estar provocando las posibles brechas que pudiera haber entre la teoría y la práctica, cuáles era los escollos, qué retos identificaban y cuál era su opinión particular al respecto. Se tomó en consideración su experiencia participado activamente en los procesos de autoestudio y acreditación de sus respectivos programas, pero también sus posiciones de liderazgo académico.

La tercera técnica utilizada fue la revisión de documentos; esto debido a que “en una investigación cualitativa usualmente se utilizan documentos oficiales [...]” (Burgos, 2011, p. 103). Se llevó a cabo un análisis profundo de lo que se establece en el CSWE (2015). Por cada universidad seleccionada, se peticiónó para su revisión: (a) el currículum, (b) el informe de la agencia acreditadora, (c) el perfil del/a egresado/a, (d) el estudio de egresados/as más reciente que existía, y (e) el modelo de formación de cada programa. La revisión fue llevada a cabo, según lo que cada director/a de Programa pudo entregarle a la investigadora. Se destaca que no todos los documentos fueron recibidos.

Debido a que estos son documentos importantes, se utilizó lo propuesto por Creswell (2014) en torno a la utilización de material no contaminado como

fuentes de información. Además, con este tipo de estrategia, se podía saber más acerca de quiénes eran sus autores/as, a qué o a quiénes respondía lo que está en el material, cómo se trabajaba y el tipo de organización, entre otros factores (Saldaña, 2016).

La revisión de documentos fue relevante pues como indicaron Saldaña y Omasta (2018), esta es una técnica de investigación cualitativa mediante la cual los documentos son interpretados por la persona que investiga con el propósito de ofrecer voz y significado a aspectos vinculados con su tema de investigación. Además, a través de estos, se incorpora la clasificación del contenido identificando temas, de forma similar a como se realiza con las transcripciones de entrevistas y grupos focales (Bowen, 2009).

Instrumentos

Previo a la creación de instrumentos, se tomó en cuenta las preguntas de investigación en torno a cómo sería la recopilación de esas respuestas.

Tabla 1

Estrategias de recopilación de información

Preguntas de investigación	Estrategias de recopilación de información	Instrumentos para la recopilación de información
¿Cómo los modelos de formación del/la trabajador/a social de las universidades acreditadas en Puerto Rico se atemperan a las complejidades de los entornos de la práctica profesional de las personas egresadas?	Grupo focal con los/as directores/as, los/as decanos/as y los/as coordinadores/as de los programas de trabajo social. Revisión de: (a) el currículo, (b) el informe de la agencia acreditadora, (c) el perfil del/a egresado/a, (d) el estudio de egresados/as más reciente que exista, y	Protocolo de preguntas establecido. Grabación en audio. Instrumento para la revisión de documentos.

Preguntas de investigación	Estrategias de recopilación de información	Instrumentos para la recopilación de información
	(e) el modelo de formación de cada programa.	
¿Cuál es la percepción de los/as egresados/as en torno a lo que aprendieron en la academia y su pertinencia?	Entrevista semiestructurada.	Protocolo de preguntas establecido. Grabación en audio.
¿Cómo los directores de los programas de trabajo social ejercen su liderazgo al momento de poner en práctica el modelo de formación del/la trabajador/a social para asegurarse que los/as estudiantes desarrollen las competencias?	Grupo focal con los/as directores/as, los/as decanos/as y los/as coordinadores/as de los programas de trabajo social. Revisión de: (a) el currículo, (b) el informe de la agencia acreditadora, y (c) el modelo de formación de cada programa.	Protocolo de preguntas establecido. Grabación en audio. Instrumento para la revisión de documentos.
¿Cuáles son las posibles brechas en la formación según las personas egresadas al momento de atender las necesidades en los/as trabajadores/as sociales?	Entrevista semiestructurada.	Protocolo de preguntas establecido. Grabación en audio.

Para la entrevista semiestructurada con los egresados y las egresadas, se utilizó una guía que contempló las preguntas de investigación de este estudio (ver Apéndice H), ya que las mismas de acuerdo a Saldaña y Omasta (2018), deben dirigir la entrevista. Para el grupo focal, también se usó una guía de las preguntas que tuviesen que ver con el alcance del liderazgo educativo en la formación del/a profesional del trabajo social (ver Apéndice I). Para la verificación de la rigurosidad de los instrumentos (ver Apéndices J & K), se hicieron acercamientos a tres profesionales diferentes. Las características que

fueron consideradas fueron: experiencia en creación de modelos de formación o currículos, que hubieran sido líderes educativos/as en trabajo social y que hubieran laborado como trabajadores/as social por más de cinco años. Los/as tres jueces/zas cumplieron con lo antes expuesto.

Se usó una grabadora para la transcripción de las entrevistas semiestructuradas y de los grupos focales. Luego que las entrevistas fueron transcritas en forma *ad verbatim*, se le envió la misma a la persona participante para que la revisara. Esto para cumplir con el rigor de la credibilidad (Castillo & Vásquez, 2003), y que fueran los y las participantes quienes autentificaran lo que se transcribió. Para esto, se le hizo llegar la copia de la transcripción a cada uno/a de los/as 15 participante y se le dio 10 días para su revisión. Se les pidió que clarificaran cualquier aspecto que entendieran pertinente en cuanto a su narrativa sobre el tema abordado. De esta forma, se validó que lo que se escribió estuviera avalado por ellos/as.

Se siguió la recomendación de Miles et al. (2014) para realizar el análisis. La investigadora se enfocó en las palabras para darle a la persona lectora del estudio las claves utilizadas. Esto porque para esa parte del análisis fue condensado y simplificado considerablemente de las narraciones crudas.

Con el propósito de analizar los planes y currículos ya existentes y ver si iban acorde con la literatura revisada y las determinaciones de acreditación del CSWE (2015), se llevó a cabo un análisis de documentos. Se tomó en cuenta lo que Bowen (2009) indicó en relación a que el análisis de documentos requiere que los datos sean examinados e interpretados con el propósito de extraer significados, lograr entendimiento, y desarrollar conocimiento empírico. Tanto

Bowen (2009), como Saldaña y Omasta (2018), concordaron en que en este proceso de corte analítico se incluye el que se pueda encontrar, seleccionar y que se tenga sentido a base de lo que se está investigando para que se pueda sintetizar el contenido de estos documentos. Una guía de preguntas sirvió como instrumento para el análisis de estos documentos (ver Apéndice L). Para la verificación de la rigurosidad de este instrumento (ver Apéndice M), se hizo el acercamiento a tres personas que en un momento dado ocuparon puestos de líderes educativos en programas de trabajo social a nivel de maestría.

Procedimiento

Se sometió al Comité institucional para la protección de los seres humanos en la investigación (CIPSHI) -el cual es el comité institucional de revisión o Institutional Review Board (IRB) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras-, la petición para poder realizar la investigación. Luego de haber recibido la aprobación (ver apéndice N) en febrero de 2020, la investigadora procedió a visitar el CPTSPR y las tres universidades participantes.

Egresados y engredadas

La investigadora se personó al Colegio de Profesionales del Trabajo Social en Puerto Rico. Se le entregó a la mano de la presidenta el comunicado (ver apéndice A), para poder enviar la invitación a los y las egresadas que quisieran participar. Se le envió vía correo electrónico la autorización del CIPSHI (ver apéndice N). Luego de dos semanas, la directora ejecutiva del CPTSPR envió la invitación vía correo electrónico a los colegiados y colegiadas. El mismo día, se comenzaron a recibir las respuestas de interés en participar. Luego de dar un periodo de dos semanas en lo que se recibía la comunicación de los

interesados y las interesadas, se procedió a la organización de las peticiones. Fueron descartados y descartadas las personas que la investigadora conocía esto con el propósito de evitar los conflictos de interés, así se les dejó saber. Además, se descartaron los/las que eran de las universidades que no eran partícipes en el estudio, los/as que no habían tenido la experiencia de ejercer como profesionales del trabajo social en Puerto Rico, los/as que llevaban menos de cinco años laborando en la profesión de trabajo social. Luego, se catalogaron por las universidades participantes. Posterior, se hizo una subdivisión, entre hombres y mujeres. Los seleccionados y las seleccionadas fueron los/as primeros en haberse contactado con la investigadora. Debido a que las primeras personas en contestar sus escenarios eran en lugares diferentes, no hubo la necesidad de hacer otra subdivisión.

Se pretendía comenzar los contactos con las personas elegidas la segunda semana de marzo, luego de que estuvieran citados los grupos focales. No obstante, por la cuarentena ocasionada por la pandemia del COVID-19, no se hicieron los contactos en marzo de 2020. Debido a que aún en mayo de 2020 se continuaba con la orden ejecutiva, se tomó la decisión de someter al CIPSHI cambio de la modalidad de hacer las entrevistas en forma virtual y no presencial. En el mes de junio de 2020, se recibió la autorización (ver Apéndice O). Se hicieron los contactos con los egresados y egresadas. Las seis entrevistas fueron llevadas a cabo vía telefónica. Previo a esto, se discutieron los consentimientos informados con las personas participantes, se recibió el documento con la firma de ellos y se les envió con la firma de la investigadora una vez, se aceptó llevar a cabo la entrevista.

Luego, se les envió a las seis personas la transcripción de su entrevista para la revisión y asegurar la validez de la información. Los participantes y las participantes recibieron la transcripción entre el quinto y el trigésimo segundo día de haberse realizado la entrevista. Por lo cual, todos/as tuvieron oportunidad de ver el documento antes de los dos meses que se había programado.

Líderes educativos y líderes educativas

Una vez recibida la autorización del CIPSHI (ver Apéndice N), la investigadora visitó las tres universidades. Las cartas fueron entregadas a la mano de algunos y algunas de las líderes educativas/os, y otras fueron dejadas en las oficinas ya que estos/os no se encontraban. Una vez se recibió la comunicación de que estaban interesados/as en participar, se hizo el proceso de establecer el día y la hora para llevar a cabo la entrevista. Dos de las universidades participantes aceptaron la aprobación del CIPSHI. Otra de las universidades requirió someter a su IRB institucional todos los documentos incluyendo la propuesta, la misma autorización del CIPSHI, y certificaciones adicionales del CITIProgram para poder autorizar que se llevara a cabo el grupo focal con los/as líderes académicos/as de su institución. Luego de someter todo lo requerido, se obtuvo la aprobación. Para salvaguardar el anonimato, no se expondrán los documentos como parte de los apéndices.

El primer grupo focal fue realizado la primera semana de marzo por lo cual se hizo en forma presencial. Ese día, previo a comenzar la reunión, la entrevistadora discutió con las personas participantes los consentimientos informados y fueron firmados. Se les entregó copia de los consentimientos. 25

días luego de haberse realizado el grupo focal, se les envió a los/as líderes educativos/as la transcripción de su parte para que fuera revisada.

El segundo grupo focal se supone que fuera llevado a cabo el 30 de marzo de 2020. El tercer grupo focal aún no se tenía fecha de llevar a cabo la reunión cuando comenzó la cuarentena del COVID-19. Debido a que aún en mayo, se continuaba con la orden ejecutiva, se sometió al CIPSHI petición de cambio de modalidad de presencial a virtual.

La aprobación fue otorgada en junio (ver Apéndice O). Se hizo un segundo contacto con el IRB de la Universidad que había otorgado su propio permiso. Se sometió nuevamente todo lo requerido para el cambio de modalidad. Una vez obtenida su aprobación, se contactaron los/as líderes educativos de esa institución. De igual forma, se hizo el contacto con los/as líderes educativos/as de la otra universidad. Uno de los grupos focales fue llevado a cabo en junio y el otro en julio de 2020.

De estos dos grupos focales, el consentimiento informado fue discutido por teléfono con cada líder educativo/a a nivel individual antes de la reunión virtual. Los documentos firmados fueron enviados a los correos electrónicos. 28 días luego de haberse realizado uno de los grupos focales, se les envió a los/as líderes educativos/as la transcripción de su parte para que fuera revisada. Un mes y tres días luego de haberse realizado el otro grupo focal, se les envió a los/as líderes educativos/as la transcripción de su parte para que fuera revisada.

Documentos institucionales

Se cursó un correo electrónico a los/las directores de los programas de las universidades participantes. Esto fue luego de que no se había podido obtener

a través de una búsqueda exhaustiva en internet. Los/as líderes contestaron la comunicación y con dos de ellos/as se tuvo comunicación vía telefónica. Estos/as enviaron los documentos a los cuales tenían acceso.

Análisis de la información

Para el análisis, se usó la triangulación de información para tener una dimensión mayor sobre la información recopilada (Lucca & Berríos, 2003; Saldaña & Omasta, 2018). Esto debido a que se usó la interpretación de las entrevistas individuales, la de los grupos focales, y la revisión de documentos. Este último, toma relevancia ya que, en el estudio de casos, se “ofrece la oportunidad para que los investigadores verifiquen la comprensión del material recopilado” con el fin de que las respuestas permitan “elaborar diversas interpretaciones” (Lucca & Berríos, 2013, p. 268). De acuerdo a Miles et al. (2014), la descripción fundamentada de los datos ayuda de forma significativa en el análisis y la interpretación. Por lo cual, se contempló utilizar la integración de la descripción, el análisis y la interpretación de las técnicas utilizadas en esta investigación.

Se transcribieron las entrevistas *ad verbatim* con el propósito de luego hacer la codificación, el establecimiento de categorías y subcategorías. Para la codificación, se asignarán códigos para transmitir “la idea detrás de la categoría”, los cuales serán puestos “al finalizar el fragmento dentro de la transcripción” (Lucca & Berríos, 2003, p. 486). Luego, se hizo la depuración para “reevaluar el uso de las categorías y determinar si las que se usaron fueron las más adecuadas” (p. 486). Esto se hizo a través de lo propuesto por Saldaña

(2016), realizando una tabla que en sus columnas contuvieran la información cruda, al lado la síntesis de esa información cruda, y posterior, el código final.

Se hizo la codificación genérica explicada por Saldaña (2016) ya que se proyectó obtener las circunstancias únicas de este estudio. Se realizó un primer ciclo de codificación, a través del cual: (a) se atribuyeron los códigos, (b) se hizo la codificación estructural (o la codificación holística) (para todos los datos como una descripción general de "gran recorrido"), (c) se describieron los códigos (para notas hechas de las entrevistas, del grupo focal y de los documentos revisados), y (d) se usó el programa de N-Vivo (para organizar las categorías, subcategorías y las dimensiones de estas subcategorías). Luego, se hizo un segundo ciclo de codificación. Este incluyó: (a) una codificación ecléctica (para refinar el primer ciclo) y (b) la codificación de patrones o codificación focalizada (para la categorización de los datos ya codificados como una estrategia analítica inicial).

Luego, fue comparado con lo que se halló en la revisión de los documentos ya contemplados. Una vez se tuvo el análisis, se interpretó la información para adjudicar significados, ya que esto "implica ir más allá del dato y del análisis para buscar explicaciones más abarcadoras" y su fundamento será en los hallazgos y no en especulaciones (Lucca & Berríos, 2003, p. 489).

El establecimiento y la verificación de la conclusión se hizo tomando como base lo expuesto por Miles et al. (2014). Según sustentaron estos autores, el análisis de los datos cualitativos debe ser uno continuo, de forma interactiva y planificada. La condensación de la información, la distribución, y la conclusión y

verificación juegan un papel importante y cada episodio que es analizado sigue a otro, es un continuo. De acuerdo a ellos, las investigaciones cualitativas son más una posición fluida y humanística. Por lo cual, para la conclusión se entendió ideal tomar en cuenta lo antes expuesto considerando el tema que se estará investigando en este estudio.

Consideraciones éticas

A raíz de lo antes expuesto, se tomó en consideración los aspectos éticos. Se les dio el consentimiento informado a todos/as los/as participantes, luego de que se recibió el insumo y el permiso del CIPSHI. Se les explicó a los/as participantes que las grabaciones y las transcripciones serán borradas luego de tres años de llevarse a cabo el estudio. En una de las universidades se acordó que sería a los cinco años según contempló su IRB. Se les explicó que ellos y ellas podían terminar su participación en el momento que así lo desearan sin temor a tener ningún tipo de penalidad. Se garantizó, en la medida que se pudo, el anonimato de los/as que participaron. Se le respetó su derecho a la privacidad. Se tomó en consideración todo lo que implica la investigación de acuerdo a los cánones del IRB. Se les explicó a todos/as ellos/as los límites de la confidencialidad. En los grupos focales, se les explicó que la confidencialidad no solo dependería de la investigadora, sino también de ellos/as y se orientó a cada grupo sobre la importancia de guardar la confidencialidad sobre los temas traídos a discusión por los/as que integraban el grupo focal.

CAPÍTULO IV

HALLAZGOS

Introducción

En este capítulo, se describirán los hallazgos del estudio. Esto será expuesto con lo que se obtuvo a través de las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y la revisión de documentos institucionales. El propósito de esta investigación fue explorar la posibilidad de existencia de brechas en la formación académica del/a profesional del trabajo social que se graduaba de maestría de una universidad acreditada por el CSWE en Puerto Rico. A tono con esto, la pregunta principal de esta investigación fue (a) ¿Cómo los modelos de formación del/la trabajador/a social de las universidades acreditadas en Puerto Rico se atemperan a las complejidades de los entornos de la práctica profesional de las personas egresadas? Las preguntas más específicas fueron: (b) ¿Cuál es la percepción de los egresados y las egresadas en torno a las competencias que aprendieron en la academia y las que debieron haber aprendido?, (c) ¿Cómo los directores y directoras de los programas de trabajo social ejercen su liderazgo al momento de poner en práctica el modelo de formación del profesional del trabajo social para asegurarse que los/as estudiantes desarrollen las competencias?, y (d) ¿Cuáles son las posibles brechas en la formación según las personas egresadas al momento de atender las necesidades en los/as trabajadores/as sociales? Tomando en cuenta que la información que se necesitaba obtener fuera de primera mano y del pensamiento de personas que pudieran aportar en forma significativa, una investigación cualitativa, fue lo más idóneo.

Teniendo en consideración lo anterior, se realizó un estudio cualitativo de casos múltiples. Este tipo de estudio es ideal ya que se puede cubrir múltiples casos y se puede tener una visión mucho más amplia que si solo se tuviera un caso (Yin, 2014). De acuerdo a este autor, al tener dos o más casos, el sesgo disminuye ya que puedes contrastar y no se ve una réplica directa (p. 64). Se tomó en cuenta también, el poder tener no solo las voces de los casos individuales (los/as egresados/as), sino también, la voz de los/as líderes educativos/as. La elección de más de un caso tiene más de una posibilidad comparativa y permite trabajar discursos de cortes convergentes y divergentes (Carneiro, 2018). Y, en la investigación llevada a cabo sobre las posibles brechas en la formación del/a profesional del trabajo social, se pretendía escuchar esas voces divergentes y convergentes. Carneiro (2018) señaló que más allá de evaluar la incidencia de un fenómeno, a través del estudio de casos múltiples, se podía visualizar los contextos para que ocurrieran los mismos.

Descripción de los casos

Se comenzará exponiendo quiénes fueron los seis casos individuales que participaron en el estudio a través de la entrevista semiestructurada. Para salvaguardar el anonimato, estos casos serán presentados por lo seudónimos que ellos/as decidieron usar. Las personas participantes se graduaron de tres universidades acreditadas por el CSWE en Puerto Rico. Luego, se presentarán las personas participantes de los tres grupos focales realizados. Los/as mismos/as ocupaban puestos de líderes educativos/as al momento de la investigación. Se contó con dos decanos/as, dos directores/as de escuelas graduadas de trabajo social y dos coordinadores/as de estas escuelas o programas. Un trío

(decano/a, director/a, coordinador/a) fue la participación por grupo focal por universidad. Estos/a participantes serán identificados por números. Finalmente, se presentará una breve descripción de las tres universidades participantes que cuentan con la certificación del CSWE. Lo conciso que se presentará remitirá, única y exclusivamente, al propósito de guardar en la medida posible el anonimato de estos programas.

Egresados y egresadas

Figura 1

Datos de los casos individuales

Género	<ul style="list-style-type: none"> •3 hombres •3 mujeres
Edad al momento de participar en el estudio	<ul style="list-style-type: none"> •3 (31 a 35 años) •1 (36 a 40 años) •1 (41 a 45 años) •1 (46 a 50 años)
Años de experiencia en la posición que ocupa actualmente como profesional del trabajo social	<ul style="list-style-type: none"> •1 (4 años o menos) •1 (5 a 7 años) •2 (8 a 10 años) •2 (17 a 19 años)
Años de experiencia como profesional del trabajo social	<ul style="list-style-type: none"> •2 (8 a 10 años) •1 (11 a 13 años) •1 (14 a 16 años) •1 (17 a 19 años) •1 (20 años o más)

Tabla 2

Trasfondo de los/as egresados/as⁴

Pseudónimo	Experiencia laboral previa	Escenario laboral actual	Estudios
Bambam	TS en el Departamento de la Familia.	TS en el Departamento de Educación.	B- Trabajo Social. M- Trabajo Social.

⁴ Están expuestos en el orden alfabético de los seudónimos. Solo se expondrá lo relacionado a lo competente a trabajo social en torno a la experiencia laboral.

Pseudónimo	Experiencia laboral previa	Escenario laboral actual	Estudios
Elvin	TS en compañía médica; TS en el Departamento de Educación; TS en corporación privada.	TS forense en un hospital psiquiátrico.	B- Ciencias, Instalación, y Reparación de Sistemas Computarizados. M - Trabajo Social. * Estudios conducentes al grado de doctor en Psicología.
Lourdes	Voluntaria en ONG; TS en varias organizaciones feministas; TS en un hogar de ancianos.	TS de la unidad de Relaciones de Familia de la Rama Judicial; profesora universitaria.	B- Trabajo Social M- Trabajo Social * Estudios conducentes al grado de doctora en Consejería.
Marie	Consejera académica.	Profesora universitaria; consejera académica; directora académica de un centro de cuidado y desarrollo de niños con necesidades especiales.	B - Educación M - Trabajo Social D - Tecnología (PhD) * Estudios conducentes al grado de doctora en el área de Educación a distancia.
Pedro	TS en el Departamento de la Familia; TS en una compañía de donación de órganos; TS independiente en casos del tribunal de custodia, de adopción, de relocalización y haciendo estudios sociales; supervisor en un albergue de emergencias para la población adulta.	Estudiante doctoral a tiempo completo.	B- Trabajo Social M- Trabajo Social * Estudios conducentes al grado de doctor en Trabajo Social.
Yary	TS en el Departamento de la Familia; TS en el escenario de rehabilitación de sustancias controladas en la población de adultez; supervisora y coordinadora de un	Coordinadora de programas que atienden las situaciones de la población LGBT.	B- Trabajo Social M- Trabajo Social

Pseudónimo	Experiencia laboral previa	Escenario laboral actual	Estudios
	programa que se enseñaba destrezas de vida con pacientes de salud mental.		

Nota. TS= trabajador/a social, B= bachillerato, M = maestría, D = doctorado

Líderes educativos y líderes educativas⁵

Figura 2

Datos de los grupos focales

Género	<ul style="list-style-type: none"> • 3 hombres • 5 mujeres
Edad al momento de participar en el estudio	<ul style="list-style-type: none"> • 1 (31 a 35 años) • 1 (36 a 40 años) • 2 (41 a 45 años) • 2 (46 a 50 años) • 1 (61 a 65 años) • 1 (71 años o más)
Años de experiencia en la posición que ocupa actualmente como líder educativo/a	<ul style="list-style-type: none"> • 3 (4 años o menos) • 2 (5 a 7 años) • 1 (8 a 10 años) • 2 (11 a 13 años)
Años de experiencia como líder educativo/a	<ul style="list-style-type: none"> • 1 (5 años o menos) • 1 (8 a 10 años) • 3 (11 a 13 años) • 1 (17 a 19 años) • 2 (20 años o más)

Trasfondo de los/as líderes educativos/as

Los/as líderes educativos/as participantes del estudio tenían posiciones claves y únicas. Por lo cuál, para evitar la identificación y salvaguardar lo más que se pueda el anonimato, no se expondrá en detalle el trasfondo individual. Sí es importante dejar establecido que las nueve personas participantes de los

⁵ De uno/a de los/as líderes no se recibió el documento de los datos. Por eso, esta parte solo contendrá ocho respuestas.

grupos focales contaban con un grado doctoral. Tres de ellos/as habían tenido puestos claves en el gobierno a nivel de liderazgo. Varios/as de ellos/as había creado programas, participado en investigaciones y habían tenido práctica privada. Ocho de los/as nueve participantes había trabajado como trabajador/a social en algún momento. Se deja establecido que al momento de su participación, o previo a ella, todos/as estaban o habían impartido clases a nivel graduado; ocho de ellos en trabajo social. Y todos/as habían tenido algún tipo de alcance con los procesos de acreditación del CSWE.

Escenarios⁶

Universidad Equis

La misión de este programa es participar activamente en los procesos de transformación individual y colectiva, desarrollando trabajadores sociales competentes y con un claro compromiso con su trabajo profesional y ético-político. Su responsabilidad tiene su haber en el proceso de creación en los individuos, familias, organizaciones y comunidades, y para construir colectivamente una sociedad justa e igualitaria libre de opresiones, que posibilite un óptimo desarrollo humano y social.

La misión refleja el propósito fundamental del trabajo social de promover una mayor justicia social al empoderar a las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades. Se guía por los estándares éticos de la profesión y su Código de Ética, que proporciona las bases para reforzar el compromiso de mejorar el bienestar humano, la eliminación de la opresión y la promoción de los

⁶ La información expuesta fue obtenida de los documentos institucionales revisados. Para salvaguardar el anonimato, se ha omitido intencionalmente el tiempo que cada programa lleva acreditado.

derechos humanos. Los valores fundamentales del trabajo social de servicio, justicia social, la dignidad y el valor de la persona, la importancia de las relaciones humanas, la integridad, la competencia, los derechos humanos y la investigación científica guían el trabajo de la facultad, el personal y los/as estudiantes de maestría en trabajo social, y sustentan lo explícito y currículo implícito.

Este programa reconoce la responsabilidad de fomentar la búsqueda de verdades a través del estudio científico de la realidad puertorriqueña, promueve la construcción de conocimiento a través de la conceptualización y validación de una práctica profesional avanzada y proyectos de investigación. Este conocimiento se funde como un aporte al desarrollo de la sociedad puertorriqueña. Se promueve el desarrollo en los/as estudiantes en trabajo social a un alto grado de competencia y excelencia en su práctica profesional avanzada y en equipos de trabajo interdisciplinarios.

El programa tiene la responsabilidad de participar y expresarse sobre los asuntos públicos que afectan a la sociedad puertorriqueña. De acuerdo con el deber de examen crítico de la sociedad, el programa asume posiciones claras y firmes en armonía con los valores y la ética del trabajo social. Esta actitud militante se fomentará en los/as estudiantes a través de su formación profesional, tanto en los planes de estudio explícitos como implícitos, y se evidenciará en un compromiso con la defensa de los derechos humanos por parte de los grupos oprimidos de nuestra sociedad.

Universidad Ye

El programa tiene como misión que la profesión de trabajo social esté comprometida con el bienestar y la justicia social y busca trastocar las estructuras que oprimen y no permiten la satisfacción de las necesidades básicas de las personas que atiende. Por lo cual, preparan a los/as estudiantes en trabajo social para realizar una práctica profesional de excelencia y que responda a la realidad de Puerto Rico.

La misión de este programa es preparar a los/as estudiantes para que sean profesionales avanzados/as y eficaces en los campos de especializados del trabajo social. El programa prepara profesionales comprometidos/as con la justicia social y económica de los seres humanos. Desarrolla profesionales avanzados/as y competentes, que participan en una práctica basada en evidencia e informada por la investigación y que evalúan sus intervenciones clínicas, así como las eficiencias administrativas de sus organizaciones. El currículo de este programa se enmarca en el enfoque sistémico-ecológico y enfatiza las perspectivas de empoderamiento y fortalezas, integradas con la visión biopsicosocial.

La visión del programa es consistente con los propósitos y valores de la profesión de trabajo social, ya que afirma y promueve la justicia social, económica y ambiental. Con una base en los derechos humanos, la diversidad, la dignidad y el valor de todos los seres humanos, el programa integra un plan de estudios sistemático y basado en competencias centrado en el desarrollo de especialistas con propósitos. También, a tono con los valores de trabajo social y de acuerdo con las tradiciones ecuménicas de la Universidad, el programa

ofrece a los/as estudiantes de diversos orígenes culturales y nacionales una formación académica basada en la investigación científica, dirigida al desarrollo de líderes para el ámbito local, nacional y contexto global.

En este programa, se procura la utilización de las perspectivas de fortalezas y apoderamiento en la práctica del Trabajo Social para la promoción, el fortalecimiento, el mantenimiento y la restauración, de la salud mental y el bienestar de los individuos, las familias y la comunidad en general. También, examinar y utilizar hallazgos y metodologías científicas en su práctica profesional, que incluyan la evaluación de la efectividad y la eficiencia de su labor, así como, de insertarse en el proceso de la evaluación del logro de las metas de la organización. Se fomenta el desarrollar e implantar estrategias y técnicas que promuevan la justicia social y económica en beneficio de los sistemas dentro del contexto de los derechos humanos, los valores y la ética de la profesión de Trabajo Social. También, el incorporar en su práctica estrategias que promuevan el reconocimiento de la diversidad cultural y los derechos humanos, y entender cómo inciden en los sistemas sociales.

Universidad Zeta

El programa prepara al estudiantado para la práctica profesional en trabajo social, capaces de aportar con su liderazgo y orientación a los programas y servicios para las poblaciones vulnerables en Puerto Rico, el Caribe y los Estados Unidos. El contexto y la ubicación geográfica del programa ofrecen al estudiantado la oportunidad de atender las necesidades de una variedad de poblaciones vulnerables.

Como visión, este programa apunta a ser reconocidos en Puerto Rico, el Caribe y Estados Unidos como un programa de Trabajo Social de excelencia. Su misión se enmarca en la preparación de profesionales con competencias de excelencia en Trabajo Social y campos afines, comprometidos con la justicia social, los derechos humanos y la defensa de la diversidad en todas sus manifestaciones. Entienden que sus egresados/as van a demostrar destrezas de pensamiento crítico, capaces de comunicarse con efectividad en su labor profesional; podrán realizar investigaciones relacionadas a su práctica; integrarán el emprendimiento, la autogestión y la tecnología en su quehacer y se identificarán como ciudadanos activos de un mundo global en constante cambio, comprometidos con la transformación social de Puerto Rico, el Caribe y Estados Unidos.

La maestría en Trabajo Social en esta universidad responde a las necesidades de transformación y desarrollo social y humano de Puerto Rico, el Caribe y los Estados Unidos. Además, integra las corrientes teóricas y filosóficas de la profesión, tanto de los Estados Unidos, como de Latinoamérica. Reconoce la importancia de reclutar estudiantes comprometidos con su propio aprendizaje y en disposición de servir como promotores del bien común, de la aceptación de la diversidad y de la lucha por los derechos humanos y el mejoramiento de la calidad de vida para toda la sociedad.

Estructura del análisis

Los hallazgos que se presentarán a continuación tienen su alcance con cada una de las preguntas de investigación. En la Tabla 3, se expondrá las categorías que surgieron, luego de haber obtenido la información a través de la

triangulación y con la base de las preguntas de investigación. Tres grandes categorías fueron contempladas luego de ponderar los hallazgos, por lo cual algunas de las preguntas recogieron más de una categoría y por consiguiente hubo categorías que se repitieron por preguntas. Ahora bien, surgieron subcategorías que sí tuvieron su alcance con cada pregunta específica. Esto será observado en las diferentes figuras y los hallazgos a través de la triangulación de las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y la revisión de documentos.

Tabla 3

Relación de las preguntas de investigación con las categorías

Preguntas de investigación	Categorías	Subcategorías	Dimensiones de las subcategorías
Pregunta 1 ¿Cómo los modelos de formación del/la trabajador/a social de las universidades acreditadas en Puerto Rico se atemperan a las complejidades de los entornos de la práctica profesional de las personas egresadas?	Academia	Acreditadoras Estudiantes Líderes educativos/as	Reconocimiento e importancia de las acreditadoras Fondos y recursos Neoliberalismo Desacuerdos Aculturación Lente extranjero Resistencia Valor añadido Valor añadido Retos
Pregunta 2 ¿Cuál es la percepción de los egresados y las egresadas en torno a las competencias que aprendieron en la academia y las que debieron haber aprendido?	Academia Escenario laboral Brechas	Estudiantes Modelo de Formación Educación Continuada Ética y política social Investigación	Valor a la enseñanza Críticas

Preguntas de investigación	Categorías	Subcategorías	Dimensiones de las subcategorías
interseccionalidad			
Pregunta 3 ¿Cómo los directores y directoras de los programas de trabajo social ejercen su liderazgo al momento de poner en práctica el modelo de formación del profesional del trabajo social para asegurarse que los/as estudiantes desarrollen las competencias?	Academia	Modelo de Formación	Creación Implementación Evaluación Desafíos
	Escenario laboral Brechas	Praxis Empleador Ética y política social Quehacer profesional Legal Formación transdisciplinaria Trabajo social con grupo Local vs internacional Académica Teoría vs práctica Mercado laboral Currículo Escenarios de Práctica	
Pregunta 4 ¿Cuáles son las posibles brechas en la formación según las personas egresadas al momento de atender las necesidades en los/as trabajadores/as sociales?	Academia	Estudiantes	Critica de lo que no aprendieron
	Brechas	Tecnológicas Quehacer profesional Acercamientos entre docentes y docentes Cambio cultural/social Teoría vs práctica	

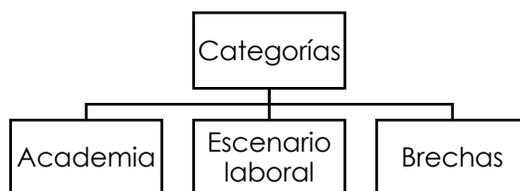
Categorización

Se establece que las categorías para la codificación surgen en la revisión de la transcripción de cada participante, las "unidades de significado", las palabras y oraciones que transmiten significados similares son identificadas y etiquetadas con códigos por lo que el proceso de codificación permite la

interpretación de grandes segmentos de texto y porciones de información de nuevas formas (Belotto, 2018). Por lo cual, la codificación fue la clasificación de los criterios de la lista de verificación dentro de los temas ya (pre)establecidos en este estudio (Munthe-Kaas et al., 2019).

Figura 3

Categorías



Análisis de la información recopilada por categorías

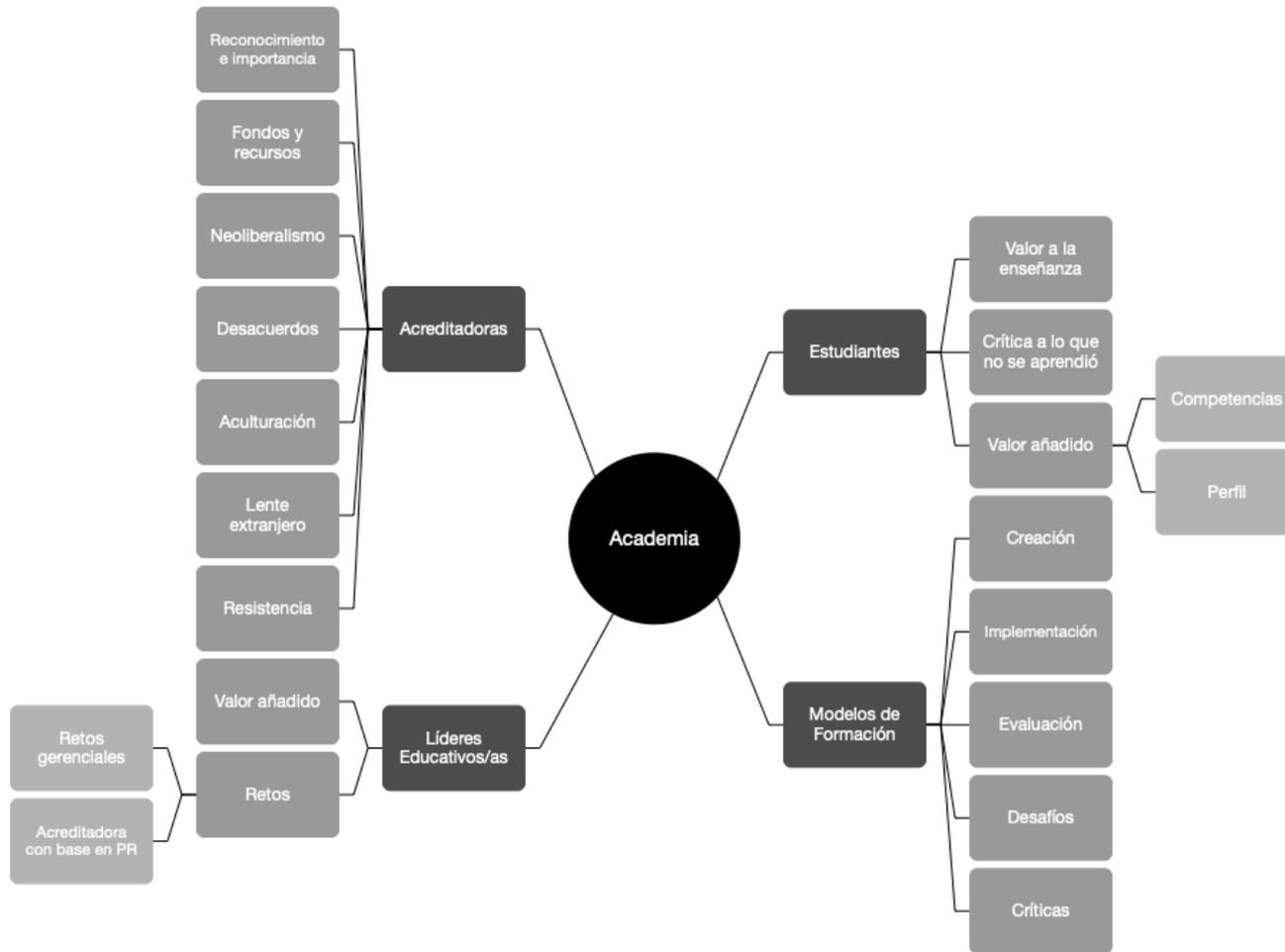
Categoría de la Academia

El concepto de **Academia** se presenta como una noción abstracta en el contexto de este estudio. La *Academia* surge como categoría principal tomando en cuenta lo que involucra este tipo de estudio el cual requería de la precisión de conocer por voz propia de las personas implicadas lo que estaba sucediendo en la academia y lo que hacen los/as profesionales del trabajo social en su escenario laboral.

Antes de comenzar con las subcategorías (ver Figura 4), se dará una mirada general por la categoría *Academia*. Al mencionar el tema de *Academia*, las personas participantes en este estudio expresaron su sentir, tal como una de las egresadas que apalabró: “es una satisfacción tan grande yo poder combinar todo lo que aprendí dentro de la academia” (**Marie**). Mientras que uno de los líderes puntualizó:

Figura 4

Mapa de la categoría de Academia



La Universidad lo que hace es preparar personas para ejercer una profesión para el mundo del trabajo. [...] Nosotros hemos tenido la bendición de que nuestra facultad es bien variada y nosotros tenemos una muy buena combinación de personas que llevan muchos años en la academia que dominan todos los sistemas de medición y personas que llevamos poco tiempo en la academia, pero, que entonces venimos con una experiencia de trabajo. **(Líder #2)**

También, se expuso que se cuidaba el no sobre cargar los espacios en las clases para guardar la calidad.

No tenemos más de 15 estudiantes por salón y casi nunca tenemos 10 estudiantes por salón. De ahí, que hay un elemento bastante cercano es una enseñanza bastante individualizada; y, es más, ya estamos identificando desde los primeros cursos estudiantes que necesitan algún tipo de apoyo o de ayuda. **(Líder #4)**

De hecho, se mencionó lo difícil que era trabajar con el profesorado y los/as líderes educativos/as dentro de lo que se ejemplificaba como la *Academia*. Se visualizó el ejercicio del liderazgo educativo como uno complejo.

Eso es difícil porque somos gente complicada. Y, la academia diferente a otros escenarios de trabajo, se dan muchas actitudes muy distintas a lo que vemos en una agencia o un grupo pequeño de trabajo. Aquí, la personalidad, manejar las personalidades de la gente y los egos a veces es bien complejo. Pero, pues tenemos que saber sobrepasar eso. Yo creo que siempre ser líderes que busquen el bienestar y el progreso de tu

equipo de trabajo. Si mi equipo progresa, yo progreso. Si mi equipo sale bien, eso habla de mí como líder. (**Líder #7**)

En torno a lo presentado, toma relevancia lo expuesto por Ng y Wright (2017) quienes indicaron que los/as líderes educativos/as debían estar dispuestos/as a aceptar el reto del cambio constante. Lo cual también tiene que ver con lo señalado por Clapton et al. (2008) quienes atribuyeron que en ocasiones era muy difícil pues algunos/as de los/as profesores/as querían mantenerse en la posición de que ellos/as eran los/as expertos. Por otro lado, la opinión y la pericia de los/as profesores/as es importante porque ellos/as son los/as que pueden identificar algunas brechas. De acuerdo al estudio de Cheung et al. (2019), los miembros de la facultad son los que marcan cambios en los currículos y para esto es importante compartir las brechas en el plan de estudio con atención a las contribuciones de cada curso en un todo integrador.

Acreditadoras

Tal como se ha expuesto en los primeros capítulos de esta disertación, las universidades participantes están acreditadas por el CSWE, por lo cual este era un tema necesario en la investigación. A tales efectos, se constató que todos los documentos institucionales revisados hacían mención del CSWE como la acreditadora en las universidades participantes. De igual forma, cada una de ellas se dejaba guiar por la EPAS que dicta el CSWE (2015). Así las cosas, resulta importante exponer las percepciones de los/as egresados/as y de los/as líderes educativos/as. Entre lo apalabrado, los/as líderes educativos/as estuvieron de acuerdo con que sus programas estuviesen bajo la lupa de una acreditadora.

Tabla 4

Percepción de los/as líderes educativos/as sobre las acreditadoras

Líder	Percepción
Líder #1	Lo sigo atando al término de calidad del programa, [...] creo que, al fin y al cabo, nos ayuda a tener un mejor programa. [...] Esas competencias del <i>Council of Social Work Education</i> , [...] sí son necesarias.
Líder #2	Las acreditaciones son muy valoradas. Son muy protegidas. Son muy respetadas. [...] La acreditación es importante para la universidad, es importante para las oportunidades de empleo y desarrollo de los estudiantes y es un <i>benchmark</i> , es algo que distingue al programa, y es algo que evidentemente no se puede poner en riesgo. [...] La acreditación es importante porque es lo que va a abrir las puertas a las oportunidades de empleos de los egresados. [...] Dentro de nuestro contexto global, el venir de un programa acreditado, venir de un programa que funciona con una competencia, también le abre las puertas a moverse a los Estados Unidos.
Líder #3	No importa el tipo de acreditación, todos miran mismo, el componente estudiantil, el componente de facultad, el componente de gobernanza. Y eso cómo un bosquejo conceptual es muy bueno que lo miremos al interior de las instituciones para poder reflexionar cómo nos ubicamos. Y eso, obviamente, en función de esos estándares.
Líder #4	Son importantes porque unifican, en cierta medida, lo que son los fundamentos de las disciplinas especialmente en términos de profesiones de la conducta humana. Porque [en] las profesiones de la conducta humana, debe garantizarse una formación, porque la intervención de estos profesionales puede ser una intervención que pueda crear más daño que bien. [...] Las acreditadoras a los programas le dan un poquito de sostén porque las universidades tratan, también, de que cumplir con la acreditadora para mantener los <i>standing</i> de calidad como universidad. Y, eso, nos ayuda a mantener una, unas posibilidades que otros programas que no son acreditados no tienen, no puede jugar demasiado con uno porque nos pueden poner en riesgo en términos de acreditación. Así que, tiene sus ventajas y tiene sus desventajas.
Líder #5	Es el referente de una credencial. Una credencial importante para nuestros estudiantes y obviamente para la [nombre de la universidad] primeramente porque que certifica, y puede, y ayuda al movimiento de los estudiantes no solamente en los Estados Unidos sino también en Latinoamérica que es reconocida también. Tanto por las diferentes asociaciones, o sea, que yo creo que las credenciales en ese aspecto, les permite, le dan un referente, cierta garantía, a los estudiantes como referentes para poder moverse a mejorar en términos de su profesión. Buscar unas nuevas oportunidades de empleo. [...] Otra de las cosas positivas es el índice de medición. La acreditadora nos estandariza unos tipos de <i>benchmarking</i> que uno puede utilizar para medir y eso en cualquier proceso de liderazgo educativo es bien necesario para evaluar formativamente los currículos y también las modalidades en donde intervienen los profesores, también los estudiantes. [...] Es una credencial para nuestros estudiantes, para moverse, y la calidad, los índices de calidad, que

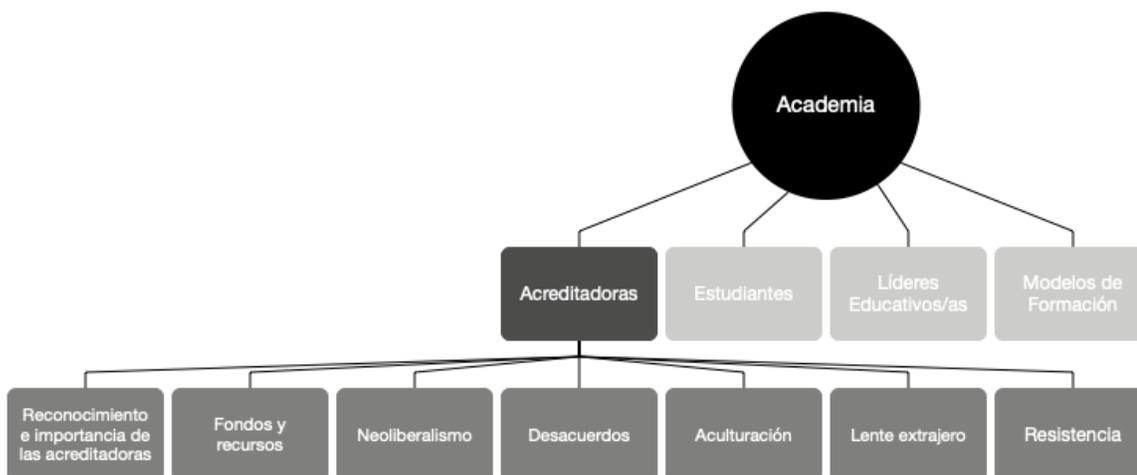
Líder	Percepción
	son maravillosos es que nosotros, [...] con la aprobación de la facultad, incluimos un indicador que es relativo a el contexto histórico político de Puerto Rico. Y, simplemente, ellos no tienen que decir nada sobre ello porque nosotros tenemos una disponibilidad, y tenemos una figura también educativa del liderazgo de tantos años, sobre todo la [nombre de la universidad] así que eso pues se negoció y fue respetado.
Líder #7	Mi percepción en general es buena. [...] Los programas logran muchísimos recursos gracias a que las acreditadoras lo exigen.
Líder #8	En términos administrativos, creo que son bien importantes y sobre todo en el contexto de Puerto Rico. [...] Y, en términos generales, yo estoy de acuerdo. Sé que hay unas exigencias y a nadie, y no nos gusta muchas veces, que no exijan, unos requisitos que a veces no nos gustan, pero, que yo creo que son necesarios. Yo estoy de acuerdo [...] porque considero [que] brindan unos estándares de calidad, o nos dan unas guías que nosotros debemos seguir para poder de algún modo garantizar una calidad en la educación.
Líder #9	Creo que mantienen unos estándares de calidad que muchas universidades a lo mejor no lo harían si no están guiados, por estos estándares y estas competencias. [...] Yo creo que como único hemos crecido y hemos obtenido muchísimas cosas administrativas de calidad educativa ha sido por las exigencias de las agencias acreditadoras. [...] Entiendo que, si no hubiese agencias acreditadoras, las universidades estuviesen en este país al garete porque es aun con estándares de las agencias acreditadoras, y uno observa, conoce cuántas vallas y cuántos procedimientos se brincan y los aguanta nada más el documento cuando se hace un autoestudio o se hace una visita. Entonces, para nosotros poder lograr calidad, hemos tenido que estar supervisados, utilizando una palabra, por una agencia acreditadora. Así que, yo entiendo que sí tiene que existir. No importa que haya otros procesos culturales, sociopolíticos que nos alejamos, pero, en cuestión administrativa y educativa, pues, lamentablemente, sí tienen que existir para que haya la calidad.

Watts y Hodgson (2015, en Cheung et al., 2019) postularon que, en el campo de la educación en trabajo social, la acreditación profesional gobierna dónde se colocan los contenidos implícitos, como las aspiraciones profesionales y la socialización, y cómo los contenidos básicos explícitos y el aprendizaje basado en la integración del plan de estudios. Cheung et al., (2019) indicaron que el estar acreditado ayuda a visualizar el programa de trabajo social lo cual es bueno para atraer e informar a los potenciales estudiantes ya que se tienen

que exponer las competencias para recibir tal acreditación. Dentro de la subcategoría de *Acreditadora*, se identificaron varias dimensiones.

Figura 5

Mapa de las dimensiones de la subcategoría de "Acreditadora"



El reconocimiento y la importancia de las acreditadoras

Tanto en la revisión de documentos institucionales como en los grupos focales, se puntualizó la importancia de las acreditadoras. Todos los documentos institucionales hacían mención al *Council of Social Work Education*. Las voces de los/as líderes educativos/as fueron precisas en torno a esto.

Tabla 5

Apreciación de los/as líderes educativos/as en torno al reconocimiento e importancia de las acreditadoras en sus universidades

Líder	Percepción
Líder #2	Yo estudié en un programa acreditado, pero, yo no sabía, no reconocía y en ese momento quizás tampoco me interesaba y no lo entendía. Cuando vengo a la [universidad donde trabaja actualmente], recuerdo que cuando estamos terminando que [se] comienza [a] hablar del proceso acreditación que estaba la universidad, y ahí me dio ni un poco curiosidad sobre el tema de la acreditación porque no reconocía el valor de la importancia. Hasta que finalmente se acreditó. Y gracias a Dios, caí en el grupo acreditado. En el transcurso de los años de trabajo, recuerdo que, en un momento, me topé con oportunidades de trabajo en el gobierno federal y recuerdo haber leído "se requiere que la persona se haya graduado de un programa acreditado". Y

Líder	Percepción
	<p>como que empecé a hacer clic y me hace sentido lo que había escuchado en la universidad, pero que en ese momento, no le presté atención. En un momento dado, me iba para Estados Unidos. Había considerado empezar estudios allá y me pasó lo mismo. Se requería un programa acreditado. Cuando empiezo en el mundo de dar clases, vuelve otra vez a salir el asunto de los programas acreditados. Me voy topando con ese sentir, esos requisitos, es cuando debemos ver más el valor para la persona graduada. Yo, a veces, le digo una frase a los estudiantes y es que yo disfruté y tuve los beneficios por haberme graduado de un programa acreditado. Parte de mi trabajo es asegurarme que ellos tengan ese beneficio que yo he podido disfrutar en lo laboral; para nosotros proteger, y que es un paso muy importante. [...] Yo no veo por las muchas diferencias que pueda tener, yo no visualizo un programa académico sin acreditaciones.</p>
Líder #4	<p>Es importante que haya acreditadoras, porque las acreditadoras proveen entonces unos mínimos, que, de calidad en términos de las competencias profesionales que tiene que tener un profesional cuando es egresado. Las organizaciones que no tienen acreditadoras son más laxas.</p>
Líder #5	<p>A mí me gustan las credenciales porque me ayuda a mí a revisarme, a mí como profesional, y a mí como estudiante, y a mí para el desarrollo curricular. Me gustaría tenerlas todas. Pero, esta me sirve, siempre y cuando, no atenten, [...] la práctica profesional de Trabajo Social que es única [...] es una práctica en un contexto bien difícil. No imposible, pero difícil por la posición asistencialista en la que hemos estado nosotros de dentro del contexto por tantos, tantos, y tantos años.</p>
Líder #6	<p>Sí podemos entrar en ese proceso de reconocer la importancia de la credencial no solamente para [la universidad], sino también, para nuestros estudiantes y nuestras estudiantes porque para muchos de ellos y ellas se les requiere que cuando se gradúen tengan, que su que su grado sea conferido por un programa que esté acreditado específicamente por el <i>Council of Social Work Education</i>.</p>
Líder #7	<p>Creo en las agencias acreditadoras, principalmente, porque obligan a las instituciones de educación superior a tener unos estándares de calidad que de otra manera algunas de ellas no tendrían. [...] Da unos estándares y un nivel de uniformidad para que el patrono que reciba a ese estudiante que se formó en tal o cual universidad teóricamente tenga, un nivel [...] para determinar cierto nivel de éxito en el empleo.</p>

Fondos y recursos

Bajo el CSWE, uno de los estándares de acreditación de las EPAS tiene que ver con los recursos. El estándar 3.4.1 dispone que el programa que esté acreditado tiene que describir los procedimientos para el desarrollo y la administración del presupuesto que utiliza para lograr su misión y metas. Esto se

envía en un formulario en que se debe explicitar cómo los recursos financieros del programa son lo suficientemente estables para el logro de lo establecido (CSWE, 2015, p. 17). Al visualizar la acreditación con los **fondos** que recibían las universidades, se expuso:

Es como una pieza que, por la que, es un concepto con el que se vive en el mundo académico. Uno ha aprendido, a hacer una mirada de porqué estamos siendo acreditado en función, en el caso del puertorriqueño, en función de unos apoyos federales. Así que la acreditación en cierta medida está muy vinculada a ese flujo de dinero federal. **(Líder #3)**

Se planteó, además, que estar acreditados les abrían ciertas puertas para petitionar algunos **recursos**. Pero a su vez, tenía “unos asuntos complejos en término de los costos que implica para las instituciones” **(Líder #7)**. Aun así, se mostró optimismo al respecto. Una de las líderes participantes argumentó:

[Podemos] tener una carta que nos permita pedir unos recursos a la institución. Unos recursos ya sean humanos, ya sea, económico, de presupuesto, o ya sea de cantidad de facultad que necesitamos y que haya dinero para poder pagarla. Yo creo que, si no tuviéramos esa carta debajo de la manga, digamos, sería mucho más difícil para un programa y que sea poder solicitar unos apoyos en la institución. Y, eso se logra, por mi experiencia, gracias a esta agencia acreditadora. **(Líder #8)**

Neoliberalismo

De manera vinculante, el tema del **neoliberalismo** fue visto como una dimensión de la subcategoría de la *Acreditadora*. “Ideológicamente, sabemos que las acreditaciones responden a toda una política neoliberal y eso se

conoce" (**Líder #3**). Y, pese a que los egresados no participaron en la pregunta de investigación sobre las acreditadoras, **Pedro** expresó su sentir en forma espontánea.

Han pedido el acceso a las acreditaciones, para un poco parar el proceso neoliberal que está pasando la universidad en donde como un proceso el cual estar con el amigo y el enemigo a la vez donde le hace mucho daño a la profesión, pero a la vez le ha servido las acreditaciones para detener un poco las decisiones, prioridades, de la universidad.

A tono con lo esbozado, Huertas y Ramos (2015) postularon que las políticas neoliberales y del sistema económico capitalista pudieron haber influenciado directa e indirectamente en la profesión del Trabajo Social en Puerto Rico. Por lo cual, este reto es uno mucho más complejo de lo que se pueda abundar en esta disertación.

Desacuerdos con las acreditadoras

Como parte del conversar acerca de las acreditadoras y hablar de lo beneficioso de las mismas, también las personas participantes de los grupos focales expusieron sus puntos en contra o **desacuerdos**.

Tabla 6

Desacuerdos presentados por los/as líderes educativos/as en torno a las acreditadoras

Líder	Percepción
Líder #1	Puedo ver fallas que existen en el proceso de acreditación o quizás las metas de los procesos de acreditación. [...] Cuando ellos desarrollaron no estaban pensando en nuestra realidad social que es sumamente distinta. [...] Todo el proceso está diseñado al modelo americano, la cultura americana, obviamente, no toma en consideración nada, que tenga que ver con Puerto Rico.

Líder	Percepción
Líder #3	La acreditación es igual a calidad según las agencias acreditadoras. [...] [Un] ente externo, me viene a mirar y me va a decir sobre cómo estoy y en qué cosas debo de mejorarlo. Pero, eso no necesariamente dice que yo tengo un programa genuinamente de calidad. Que su cimiento sea de la calidad que uno ha concebido teórica, práctica, metodológica. [...] que ese cuerpo no sea el que rija toda nuestra atención intelectual, ni práctica para hacer mejoras en un programa.
Líder #4	Tiene sus desventajas, porque a veces las acreditadoras quieren enclaustrar demasiado, a veces los alcances o las particularidades de los programas de distinta, en distintos contextos.
Líder #5	El gestor social es el hacedor de la política social y realmente es muy importante más que nunca en este momento el que no nos diseñen los programas, y me explico, incluyendo a los fondos federales que nos han dado un plan.
Líder #6	Una de sus desventajas es que el contexto en el que nosotros y nosotras estamos en Puerto Rico es bien distinto al contexto que puede estar quizás una escuela que se enfoca en trabajo con comunidades nativo-americanas desde la teoría crítica. Son contextos bien distintos. Entonces, en este sentido, yo pienso que a veces tratan, que ha sido la lucha que mucha gente allí se trata como de enclaustrar, todos estos grupos y de alguna manera expandir esas visiones un poco más de técnica del Trabajo Social. Entonces, en ese sentido, me parece que nuestra presencia es importantísima. [...] No me parece que el <i>Council of Social Work Education</i> ha podido maximizar el potencial que se tiene de reconocer la diversidad de enfoques en Trabajo Social. Así que, yo pienso que esa es la desventaja.
Líder #8	Cuando uno lee esos estándares de la acreditación son bien parcos, son como bien blanco y negro. "Usted tiene que decirme esto, esto y esto, y yo lo quiero así, así, y así". Y, no te explican, no te especifican. [...] Debemos casi, casi, tener que adivinar lo que ellos quieren que tú contestes ahí. Entonces, ahí, tienes que entrar en poder educarte, poder pagar [...] los adiestramientos o poder ir a la reunión anual que es costosísima y entrar a las sesiones que discuten estos asuntos. También, tienes que espulgar en la página web del <i>Council</i> que hay un material que están poniendo allí, que están colgando, para que podamos interpretar y entender las EPAS 2015, y poder contestar mejor esos informes y autoestudios y son de gran ayuda. Ahora que yo estoy en este proceso, los he buscado, los he leído, y me han servido de iluminación para poder responder a esos estándares. Pero, no es tan fácil. Hay que realmente involucrarse en esto. Pasar mucho tiempo. Lo otro es consultas a especialistas, hay que estar constantemente preguntándoles: <i>¿esto es lo que ustedes desean? ¿la interpretación que yo estoy dando es la correcta? y ¿esto es lo que ustedes esperan, no lo que desean? ¿eso va a cumplir para yo evidenciar lo que ustedes me están pidiendo?</i> Porque hay aspectos que nosotros estamos haciendo. La cuestión es que <i>¿lo estoy evidenciando como tú me estás pidiendo para cumplir y yo no tener señalamientos?</i> Entonces, es un para atrás y para adelante que, obviamente, media también un asunto del lenguaje. Por supuesto, todos nuestros documentos están en español. Eso hay que traducirlo. Yo no sé si "yo estoy utilizando las palabras que tú vas a

Líder	Percepción
	interpretar, y las frases que tú vas a interpretar como las correctas para yo evidenciarte cumplimiento". Así que, sí hay unas situaciones que no es que sea insalvable yo creo que sí, lo que pasa es que nos da más trabajo posiblemente que a todas las Universidades en los Estados Unidos.
Líder #9	Pienso desde otra perspectiva, aunque lo encuentro que es necesario, es un sistema totalmente económico en muchos procesos. Las agencias acreditadoras, en su contexto actual, todo es económico y tiene un impacto a nivel de economía en todas las instituciones. [...] Así que, creo que sí mantienen estándares de calidad, pero entiendo que en una que otra palabra muchas veces se alejan de unos procesos y se mantienen en lo económico. "Una vez esto se haga, pues se sigue haciendo, se sigue haciendo", y se circunscriben en algo económico y creo que hay un desbalance en eso. [...] Pero en realidad, en nuestro contexto cultural, sociopolítico, económico, ¿ese estudiante transporta esa definición a la práctica? Verdad, ¿esa teoría de esa competencia la práctica? Creo que ahí sí hay unas incongruencias. Los lineamientos están un poco, muchas veces, el papel aguanta todo y el documento aguanta todo, entonces, a veces puede ser hasta fantasioso de cómo se ve la manifestación de este estudiante en esa competencia. Y, creo que ahí tenemos que trabajarlo bastante.

Lo antes expuesto va vinculado con lo hallado en la literatura en torno a la utilización de estándares extranjeros para poblaciones específicas (Aboites, 2003; Cintrón et al., 2012; Cordero, 2014) y su problemática al dejarse llevar por unas competencias específicas sin tomar en cuenta el bagaje cultural. Es importante señalar que uno de los egresados también opinó al respecto. Su punto de vista fue:

Las acreditaciones son bien problemáticas especialmente porque vienen de un país el cual nos coloniza y deciden ellos. No sé cuáles son los criterios que utilizan en los Estados Unidos, pero dudaría que sean unos muy democráticos y participativos y de consulta a la base. Pero, establecen con unos estándares cual, en Puerto Rico se tienen que reproducir si vamos a querer estar acreditados. Nuestra cultura es distinta. Nuestra historia es distinta. Nuestra posición en esta relación de poder es distinta como país. Así que los problemas sociales que enfrentamos y los

trabajadores sociales que debemos estar creando en la formación debe ser distinto y debe ser atemperado a nuestra realidad. Y, ellos alegan que no, pero, todos sabemos que las acreditaciones son un abrigo de fuerza.

(Pedro)

Aculturación

En torno a la agencia acreditadora en el contexto de Puerto Rico, se observó que en términos generales los/as líderes educativos/as estuvieron de acuerdo en que aún había desfase en torno a la **aculturación**. A continuación, se destaca la contundencia en sus verbalizaciones.

Cuando ellos desarrollaron [las competencias] no estaban pensando en nuestra realidad social que es sumamente distinta, [...] creo que [...] todo el proceso está diseñado al modelo americano, la cultura americana, obviamente, no toma en consideración nada, que tenga que ver con Puerto Rico, con una lengua hispana. [...] De hecho, cuando se traducen las competencias, ¿quién traduce esas competencias? [las] traducimos nosotros porque la traducimos para que entonces todo el mundo entienda lo mismo de la competencia y todos tengamos entonces la misma información. El AS [*Accreditation Standard*] es el criterio de acreditación. El estándar número dos que es el estándar de currículo es donde nosotros tenemos que hilvanar lo que es la realidad curricular del programa hacía las competencias. [Se] puede hacer esa conexión, obviamente, nosotros no estamos pensando en la realidad social cuando estamos hablando [de] la competencia porque esas competencias son dadas y no son pertenecientes a nuestra realidad social. Pero, cuando

estamos enseñando el currículo sí. Nuestras clases, por ejemplo, las lecturas que se incluyen en nuestras clases pues sí puede ser, puede haber clases que tengan libros que sean libros de texto en inglés. Son las menos. Obviamente, tenemos libros de texto español para cada clase y tenemos libros que han sido escritos por puertorriqueños y para puertorriqueños. De igual forma, las lecturas de las clases; por ejemplo, diversidad y opresión donde se discuten temas de la realidad actual puertorriqueña, son de Puerto Rico. Son del periódico de Puerto Rico, son artículos que son netamente puertorriqueño escrito por puertorriqueños eso sí lo podemos hacer en el salón de clase. **(Líder #1)**

Y esto conlleva ciertas dificultades como el

tratar de hilvanar eso hacia la competencia, cómo nosotros llevamos ese ese contenido a lo que nos están pidiendo. Porque si al final y al cabo vamos a medir esa competencia de la forma en que lo estás diciendo, ¿cómo entonces nosotros tratamos de contextualizar eso a nuestra realidad? Yo creo que nosotros lo hicimos bastante bien. Pero, inclusive, durante la visita de acreditación, tenemos que explicarlo, lo que es nuestra realidad porque no lo entienden. No es lo mismo leer sobre Puerto Rico que venir a hacer una visita cuatro semanas después del terremoto del sur, y tratar de contextualizar que lo que está pasando. Aquí, la realidad por la que vive esta gente, el proceso por el cual estaba pasando y el esfuerzo que estamos haciendo para mantener esta acreditación para cumplir con los estándares de acreditación desde una realidad social totalmente distinta. [...] En Estados Unidos, se hace

muchísimo trabajo social con grupos, particularmente, grupos psicoterapéuticos o grupos psicoeducativos. En Puerto Rico, no. En Puerto Rico, no es la realidad. (**Líder #1**)

Lente extranjero

Al analizar lo apalabrado por los/as líderes educativas en torno a las acreditadoras es una dimensión que había sido expuesta desde el *Capítulo II* de esta disertación. Y, es que lo que se plantea tiene que ver directamente con el cómo se manifiesta y el cómo se hace el trabajo social en Puerto Rico. ¿Esa acreditadora extranjera tendrá la visión de una realidad en Puerto Rico más allá de lo que dicta la “competencia cultural”?

Tabla 7

Visualización de una acreditadora extranjera

Líder	Percepción
Líder #2	Yo creo que, evidentemente, ellos piensan [que] el sistema está diseñado para el estudiante americano y [la] universidad americana o sea no está concebido para el puertorriqueño, ni para los hispanos, ¡no! Está concebido para ellos. Inclusive, en los conceptos de diversidad, no son los mismos conceptos de diversidad que nosotros tenemos, que así que no creo que está en el contexto puertorriqueño. Sin embargo, también, pienso que no hay vuelta atrás. Yo creo que estemos de acuerdo o no estemos de acuerdo en muchos aspectos yo no visualizo un sistema universitario sin este tipo de acreditación. [...] En el caso de las metas de las competencias del <i>Council</i> , pues la traducimos y no solamente la traducción del inglés al español, sino una traducción de adaptarla y contextualizarla a nuestra realidad, a alguna especialidad; o sea, que no se coge literal como viene. Se contextualiza y se adapta al progreso de esta circunstancia.
Líder #3	¿Si sirven para Puerto Rico?, sí sirven. Creo que sirve para cualquier otro contexto. [...] Es a través del currículo oculto de nosotros que estamos un poco atendiendo a nuestra idiosincrasia puertorriqueña. Es, a través de ese currículo, donde trabajamos una literatura muy afín a nuestro contexto este los artículos este lo que se lee no necesariamente responde a una idiosincrasia norteamericana. Por lo tanto, las competencias, un poco, nosotros las hemos atemperado a nuestro modo de ser y en ese sentido cumplimos con las condiciones de la acreditación. Pero, también, cumplimos en sacar egresados que sean efectivos a nuestra sociedad.

Líder	Percepción
Líder #4	Nosotros tenemos competencias adicionales a las del <i>Council of Social Work Education</i> . Una de las competencias fundamentales para nosotros es la colonialidad por la naturaleza de la relación entre Puerto Rico y Estados Unidos y todo lo que eso implica desde el punto de vista social, cultural, económico y, desde el punto de vista de inequidad, de desigualdad, de opresión, etcétera. [...] En términos de intervención, nosotros decidimos los modelos críticos que mejor se ajustan a las competencias y mejor se ajustan a nuestra idiosincrasia como pueblo. Así que la competencia [del CSWE] es un estatuto vamos a decir genérico y nosotros tratamos de traducirlo a la realidad puertorriqueña. Y, en ese sentido, hemos tenido éxito. Y hemos tenido, también, que plantearle "mira esto aquí es así". [...] [El CSEW pedía] que tuviéramos cursos donde pudiera, dedicados simplemente a la cuestión racial cuando nosotros lo que hablamos es de diversidad, de diversidad y del contexto muy propio de Puerto Rico y entonces nos exigían una contabilización que en ese momento no tenía sentido para nosotros. Y no es cuestión de que aquí no tenemos conciencia de raza y de etnia porque eso uno de los puntos fundamentales que ahora el <i>Council</i> reconoció [...] la importancia de la diversidad. Así que, hemos, nos hemos unido Escuelas en un momento dado para plantear las particularidades de cómo esa competencia se desdobra a la realidad puertorriqueña.

Lo apalabrado por estos/as líderes nos hace retomar lo planteado por Gordon y Dunworth (2017) en relación a precisión de lo contemporáneo y cómo verlo desde el uso de los estándares de las acreditadoras. Lo contemporáneo no solo responde al siglo 21, sino que también responden a una realidad social y cultural y el cómo se debe intervenir en el aquí y el ahora tomando en cuenta todo lo que conlleva esto. Rowan et al. (2018) señalaron que bajo las EPAS se espera que los estudiantes estén preparados y capacitados; pero las mismas EPAS no han dispuesto o contemplado el advenimiento de algunos problemas contemporáneos. Y si no han advenido esto para la cultura para la cual fue creada (EEUU) cómo podría contemplarse para una cultura diferente. Para Rowan et al. (2018), los/as nuevos/as graduados/as que ingresan al mundo laboral bajo unas expectativas, están entrando en un campo donde los profesionales no tienen cómo anticipar las prácticas dicotómicas. Y, es parte de lo que será presentado bajo la categoría de brechas más adelante.

Resistencia

La resistencia, también, fue parte de lo que informaron. Tal como se percibió en los estudios de Cintrón et al. (2012) y Cordero (2014), las voces de varios/as de los/as protagonistas de este estudio estuvo alineada con esa resistencia. “Se resiste desde adentro” (**Líder #6**).

Tabla 8

“Se resiste desde adentro”: Voces de los/as líderes educativos/as

Líder	Percepción
Líder #5	¡Ah que se ha querido en el pasado, tratar como imponer una visión que no corresponden a la realidad puertorriqueña! Pero, en el caso de [nombre de la universidad], yo soy testigo y las que estamos aquí, somos testigos que nosotros hemos negociado eso con las agencias acreditadoras [...]. Y me acuerdo que hasta de tiempos remotos que el que viniera para acá, tenía que saber español. O sea, que eso es algo importante porque son realidades diferentes; no solamente por la idiosincrasia, sino que también por los servicios educativos y porque aquí hay unas realidades que no son las mismas desde allá. Y acá, lo administrativo es formidable. Pero, lo administrativo, las Escuelas Graduadas tiene un poder para negociar áreas de presupuesto. [Añadió que, en su universidad, el programa de maestría en trabajo social ha sido “grandioso”] en cuanto a solidarizarse con cambios y con aquellos aspectos que no pertenecen a la realidad puertorriqueña.
Líder #6	“Si vamos a resistir, vamos a resistir de adentro”. Me di a la tarea de ir a las conferencias del Council y he estado yendo por varios años y me metí a la comisión de mujeres. Es parte de las distintas comisiones que tienen y una de las cosas que nosotros hacíamos allí era mirar los estándares de acreditación [...]. Mi interés era mirar también lo que tenía que ver con el desarrollo de competencias que fueran inclusiva de las mujeres diversas, lo que le llaman allá el “women of color” y también, poblaciones latinas, migrantes, y en el caso específico de Puerto Rico, que se reconociera esa diversidad contextual. Mi experiencia en esa comisión fue que había mucha apertura. Y, de hecho, en varias ocasiones, tuvimos que tener conversaciones muy difíciles respecto a ese propio proceso de sentar las bases respecto a las competencias. [Manifestó que el estar desde dentro del CSWE le permitió ver otros puntos. Comunicó que su labor fue] bien exitosa en poder descifrar cómo hacer esos balances entre qué escoger de, porque realmente, muchas de las competencias son competencia que cuando tú miras ves, cuando miras la base de la competencia son valores generales de la profesión. [...] [Y es] por el compromiso que se tiene con el estudiantado de formar en una práctica profesional aterrizada sino también plantear a la propia acreditadora la necesidad de mirar la formación y la práctica en Trabajo Social desde una perspectiva contextual. [...] Respecto a las competencias [...] [y] la colonialidad [...] eso era algo que no íbamos a negociar. Una de las primeras cosas que preguntamos fue <i>¿estas competencias son las que son, o se pueden</i>

Líder	Percepción
	<p><i>añadir?</i> Sí se puede añadir. Siempre ha habido, yo creo que, como que el espíritu de “no añadas”; pero, no, para nosotras es importante reconocer este trasfondo colonial en el que se enmarca también nuestra práctica y yo, mirándolo, así como como a la distancia pienso que es una ganancia para el programa. Pero, también, una ganancia para la propia acreditadora. El que venga gente distinta la mesa a hacer ese trabajo que no estoy segura si lo han logrado hacer desde sus propios contextos de hilvanar lo general o lo específico. También, tengo que decir que, si lo miramos desde su justa perspectiva, también, creo que esta ha sido una buena estrategia de resistencia para nosotras, en nuestro programa, poder dictar la ruta no en cuenta de allá, si no “déjame ver qué agarro de aquí, cómo lo hilvano”, [...] pero no solamente cómo lo hilvano, sino cómo lo potencio y cómo lo expando. Y, en este sentido, creo que la [universidad] ha sido bastante exitosa.</p>
Líder #7	<p>En el caso de Puerto Rico, no se puede comparar el estándar, nuestro nivel socioeconómico no es el mismo que tiene muchas otras jurisdicciones en términos de salario. [Indicó que al comparar lo que hay en los demás Estados y Puerto Rico], hay unas expectativas que son altísimas porque la vara no está hecha para Puerto Rico. [...] Por otro lado, los programas tienen la potestad de añadir competencias a sus programas particulares.</p>
Líder #8	<p>Todo el proceso del CSWE está basada en realidad Estados Unidos. [...] Nosotros vamos a confrontar dificultades como está y otros muchos aspectos de nuestra vida socioeconómica y política en poder encajar en ese marco de referencia. No obstante, yo creo que, y bueno, por muchos años, muchas instituciones lo han salvado lo han la podido trabajar con todas las dificultades y los altos y los bajos que hayan podido tener. Pienso que cuando hablamos de las competencias, yo leo las nueve competencias y yo digo “yo no tengo problema con esto porque esto los trabajadores sociales lo hacemos y esto es lo que nosotros enseñamos en el salón de clases”. En términos generales, yo las leo y yo no tengo grandes dificultades con lo que allí se plantea. [...] Quizás, lo más difícil es cómo yo ejecuto esto, cómo yo llevo esto a la práctica en un salón de clases, o de las prácticas supervisadas en el contexto de Puerto Rico y sin violentar los ideales que la profesión aquí en Puerto Rico ha querido llevar como bandera. Que no necesariamente todos tenemos que estar de acuerdo con ellos. Pero, hay una definición y una conceptualización de lo que es la profesión aquí en Puerto Rico que no necesariamente encaja cien por ciento con la que es en Estados Unidos. [...] El programa ha desarrollado [...] conductas que están relacionada a la situación colonial de Puerto Rico, igualmente, en el salón de clase, por ejemplo, yo discuto textos que hablan de coloniaje y a mí el <i>Council</i> no está en el salón de clases diciéndome: “[su nombre] tú no puedes hacer eso”. Y discutimos qué es coloniaje y el impacto que tiene Puerto Rico, en las políticas sociales, etcétera. Así que, sí hay un espacio para nosotros también adaptar y contextualizar la competencia y la ejecución práctica de la competencia a nuestro contexto.</p>
Líder #9	<p>Creo que, en nuestro momento histórico, socio político, a veces se aparta demasiado de nuestra cultura, de nuestros procesos como profesionales y hay como un gap muchas veces. También, creo que no hay uniformidad en cuanto a muchos procesos institucionales de universidades. A veces, cuando tú estás alineado hacia ello, hay unas universidades que le piden algo de unos</p>

Líder	Percepción
	estándares, otros de otros estándares, cuando tú haces una revisión de literatura de cómo ellos contestan algún estándar o alguna competencia, es totalmente como incongruente. Así que, entiendo que en un contexto socio político, nosotros por ser Puerto Rico, sí están como muy alejados en algunos procesos. [...] Entiendo que las competencias están muy alineadas a Puerto Rico en el contexto desde la ética hasta la intervención, hasta la evaluación, el avalúo. Sin embargo, creo que se aleja unos momentos cuando nos vamos a hablar de especialidades.

Lo presentado por la **Líder #8** es cónsono con el asunto de la homologación que presentaron Ariño-Altuna et al. (2014) en su estudio. Esa formación por competencias pero que sean propias son altamente relevantes para poder educar al estudiantado antes de salir al escenario laboral. Sobre la aceptación, esta misma líder aportó que

se ha trabajado y se ha hablado mucho este tema, sobre si, sobre por qué tenemos que aceptar que sea una agencia acreditadora estadounidense quien regula nuestros programas, verdad, esto tiene solución. Nosotros podemos crear nuestra propia agencia acreditadora lo que pasa es que tiene que tener la acreditación [de la CHEA⁷]. [...] Así que nosotros tendríamos que cumplir con los estándares de CHEA que de seguro debe ser más riguroso y seguimos con los estándares estadounidense, para entonces, luego, decir "nosotros tenemos la agencia acreditadora del programa de trabajo social en Puerto Rico". [...] O sea que, nosotros tendríamos, Puerto Rico tendría que resolver su estatus colonial para entonces nosotros poder independizarnos en todos los sentidos, toda, todo, la educación completa del sistema completo, desde kínder hasta grados doctorales de lo que es la supervisión en

⁷ Council for Higher Education Accreditation.

diferentes organismos estadounidenses. Así que, es complejo cuando lo vemos de ese lado sociopolítico. **(Líder #8)**

Y esa agencia nacional, puede ser una opción, pero una lejana según había opinado la Dra. Esterla Barreto (comunicación personal, 6 de noviembre de 2019). Al traer este tema, una de las líderes informó que quien no tuviera la acreditación del CSWE podía optar por otras en Puerto Rico, pero no serían en trabajo social.

En el caso de las instituciones de las acreditaciones de Puerto Rico, hay tres entes acreditadores que nos regulan: está la JIP, la Junta de Instituciones Postsecundaria, es el nivel local, y nivel local, tiene injerencia desde el momento de la aprobación de tu programa. Después, la acreditación del *Middle State on Higher Education* que la mayoría de las instituciones tiene y es la que nos hace acreedores del permiso para tener fondos de Título IV. Y, tercero, las acreditaciones especializadas. Todos miran elementos que, en algunos momentos, son similares, por ejemplo, *assessments*, procesos de evaluación, procesos de reclutamiento y de las credenciales que debe tener la facultad que enseña en tu programa. Y, que yo creo que sí, que son necesarios para la educación superior sin entrar en todos los detalles que implican esas tres agencias reguladoras, hay unas que son obligatorias y hay unas que son voluntarias. Y, las agencias acreditadas especializadas son voluntarias. Así que, no es requisito para operar en Puerto Rico programas en trabajo social, tener la acreditación del Council of Social Work Education. Tú tienes que tener tu permiso de la JIP y tu permiso del *Middle State* si

quieres tener fondos del Título IV, hacer todo el proceso con el Gobierno federal para préstamos y para Beca Pell. Pero, la acreditación especializada es voluntaria. Y, si tú, como institución decides no tenerla, pues no la tienes. **(Líder #7)**

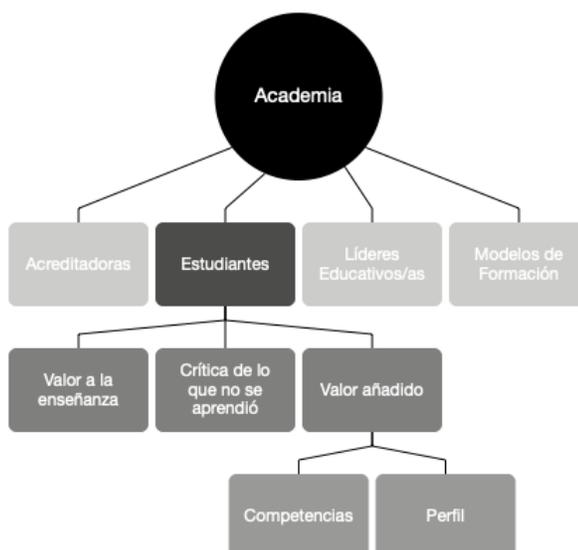
Se halló que el tema de las acreditadoras fue uno complejo. Rowan et al. (2018) expusieron que, si bien todos los programas acreditados por el CSWE operan dentro de los mismos estándares, la implementación de esos estándares varía según los programas. Por lo cual, el atemperarlo parece ser el ideario para la *Academia*.

Estudiantes

La próxima subcategoría, dentro de la categoría de la *Academia*, es la de los/as **Estudiantes**. En esta, se abordará en torno al valor de la enseñanza, la crítica a lo que debieron haber aprendido según su percepción y el valor añadido a ese/a estudiante egresado/a.

Figura 6

Mapa de las dimensiones de la subcategoría de "Estudiantes"



Valor de la enseñanza

En cuanto al **valor de la enseñanza**, las voces de los/as egresados/as se reflejaron tal como se presenta en la Tabla 9.

Tabla 9

Valor a la enseñanza

Egresado/a	Percepción
Bambam	Fue de gran importancia porque en el proceso de la maestría me ayudó a tener más empatía con lo que es el participante. En el proceso de la maestría, se da el cambio. En el bachillerato, hablábamos del cliente; en la maestría, hablamos de participantes. Y, ahí, vimos cómo teníamos que estar en unión y estar más sensibles. Ahí, se estableció más sensibilidad hacia el participante. Ese fue ese, ese salto que se dio a nivel de maestría. Junto con el proceso ya tecnológico que se estaba dando. Y, que fue de gran importancia.
Elvin	Lo referente al área clínica se llevó a cabo en la práctica de la universidad. [...] Por lo menos de la formación que yo obtuve, de donde yo salí, el área clínica, yo te puedo dar la certeza que estaba cubierta y nosotros salimos bien reforzados y con unos conocimientos bastantes vastos en lo que es el área clínica.
Lourdes	Aprendí, porque lo que soy yo se lo debo a la universidad, y a aquellos profesores que dieron más allá. Mi experiencia de, estudiantil, universitaria, pues fue excelente.
Marie	La combinación de las Ciencias Sociales con la Educación me ha servido [...] de mucho. [...] El primer trabajo en el que logré mezclar todo lo que aprendí en mi preparación dentro de la maestría de Trabajo Social con mis dos bachilleratos de Educación fue como consejera académica.
Pedro	En la maestría, la experiencia fue distinta. La experiencia fue bien crítica [...] Cuando hice mis estudios, ofrecieron lo que yo estaba buscando. Y, cuando salí a ejercer sentía que conocía lo básico. Y satisfizo, o complementó, esa necesidad que tenía.
Yary	Mi opinión [...] como profesional, para mí, del 1 al 10, siendo 10 el más alto, tiene mucho valor.

A tono con lo anterior, Lluch y Portillo (2018) indicaron que “el aprendizaje como actitud vital [...] acompaña a la persona de forma permanente. [De esta manera, se] valora el propio rendimiento” (pp. 59, 66). El valor a lo aprendido tiene que ver con el amor al trabajo social (Fischer, 2018). Los hallazgos

demonstraron que los/as entrevistados/as tenían agradecimiento por lo que aprendieron pese a las críticas que también reportaron.

Crítica a lo que debieron haber aprendido

Más allá de las brechas (que serán abundadas en una categoría individual), hubo críticas a lo que no se aprendió lo cual se consideró inherente a la categoría de *Academia*. Las voces de **Yary** y **Pedro** se hicieron sentir. Sus críticas fueron en las siguientes áreas:

La **inteligencia emocional** es algo que hay que darle muy duro a la hora de entrar a la práctica que yo no creo que se aborde tanto, en mi experiencia, en la Universidad. [...] Eso afecta al profesional. Pensar que uno logró llegar hasta el tercer escalón, cuando regresaste mañana estás en el primero y cuidado. [...] Yo viví un tiempo bastante retante en términos de aceptación. Sufrí discrimen por ser profesional en el área de trabajo social, pero a la vez ser heterosexual o cisgénero. Y, yo creo que la academia no me enseñó cómo enfrentar eso. Sí me dio unas teorías para trabajar con el cliente, pero no cómo pudiera yo manejarlo a nivel de profesional. [...] Creo que cuando uno tiene que nadar en contra de la corriente o insertarse en espacios donde no necesariamente la comunidad, ya sea la gente o empleomanía te acepta, cómo uno manejar eso puede ser, puede ser, un reto porque no creo que la academia te lo enseñe. (**Yary**)

Otra de las críticas fue relacionado a las **técnicas y métodos de intervención**.

“[Cuando llegó al escenario laboral] descubrí que había otras herramientas,

otros métodos, mucho más al día, [...] instrumentos mucho más al día de los que la universidad ofrecía" (**Pedro**).

Valor añadido

El valor añadido debe verse como el "enfoque educativo centrado en la competencia otorga al aprendizaje" (Lluch & Portillo, 2018, pp. 70-71). Y, precisamente, en torno al valor añadido al estudiantado y egresados/as, los/as líderes educativos/as expusieron lo que se presenta en la Tabla 10.

Tabla 10

Valor añadido al/la estudiante desde la perspectiva de los/las líderes educativos/as

Líder	Percepción
Líder #1	Nosotros, cualquier mes del año, tenemos seis, siete, ocho, 10 actividades educativas para fortalecer distintas destrezas. Por ejemplo, en el salón de clase [...] no tenemos tiempo para discutir [situaciones específicas] pero, a lo mejor podemos hacer una sesión educativa de cuatro horas para trabajar [con esa problemática] y se trae recursos de la comunidad que son especialistas en el tema. Tenemos 80, 100 estudiantes que vienen a estas sesiones y que se nutren también de esas experiencias. [...] [Pero si no es suficiente,] le decimos a los profesores que por lo menos una vez al año académico se inventen alguna actividad. Esa actividad obviamente no va a medir ninguna competencia, a lo mejor no es parte del currículo del <i>track</i> que traemos, pero, es una actividad de formación profesional para el estudiante. [...] Yo hice una actividad sobre diversidad funcional, [...] que a lo mejor es un tema que se trabaja muchísimo en rehabilitación, pero, muy poco el trabajo social en Puerto Rico, pero, Estados Unidos se trabaja muchísimo. Y trajimos especialista en ese tema. Vinieron muchísimos estudiantes interesados porque no es un tema que regularmente se trabaje en el salón de clase. [...] Para seguir desarrollando profesionales del trabajo social vamos a hacer cápsulas sobre uso de sustancias. Vamos a hacer capsulas sobre investigación, sobre prácticas basadas en evidencia, sobre temas que son relevantes ahora mismo para trabajadores sociales que están en la práctica, que a lo mejor ya salieron de su formación académica, pero, aún están en una formación profesional de sus trabajos. [...] Nosotros, ciertamente, tenemos estudiantes, muchos estudiantes que llegan a nosotros con rezagos. [Cuando tienen dificultades, le damos] una atención individualizada a cada uno de los estudiantes. [...] Si yo identifiqué que un estudiante tiene dificultad con esto, pues, yo voy [...] hablo con las personas [...] yo llevo a mis estudiantes [...]. Pero, eso no significa que eso acaba allí, yo estoy en mi oficina y yo los atiende en mis horas de oficina cuando ellos vienen a hacer preguntas y estamos allí mano a mano [...]. Esa atención individualizada no se le da ni en todas las facultades, ni en todas las universidades. Yo creo que aquí eso es algo para estar orgulloso.

Líder	Percepción
Líder #2	El hecho de tener mucha facultad a tiempo parcial, yo lo veo como un valor añadido ¿Por qué? [...] porque tienes personas que están el mundo del trabajo y entonces vienen con conocimiento fresco. En el caso de la facultad a tiempo completo, además de la experiencia, la Universidad también dentro de sus modelos de trabajo permite que esta persona, o promueve que esta persona sea parte de la Junta directores, que dé conferencias, que escriba, que lea, que investigue. Y eso también enriquece [al estudiantado]. [...] Cuando hacemos las actividades del currículo implícito pues, traemos un invitado, un invitado de afuera, una persona que está trabajando. [...] Nos reinventamos. Buscamos una alternativa, si no funciona, buscamos la otra.
Líder #3	Nosotros estamos dando una apertura a nuestros egresados que yo se los pongo a cualquiera de, por ejemplo, de un Estado de Estados Unidos. Yo creo que, somos, los preparamos mucho mejor que un egresado de un programa acreditador, qué sé yo de Nueva York, de Boston, de la Florida. [...]. Yo veo un cambio, [...] un crecimiento. [...] Es como lo que yo veo, es una transformación de la persona que entra con la que sale.
Líder #4	Somos la única profesión donde el quehacer está ligado a una ideología. El quehacer está ligado a unos valores y que son, no somos neutrales en ese sentido. Vamos a venir a bregar por los derechos humanos, por la justicia, por la equidad y eso no es fácil. Porque la realidad es demasiado compleja y nosotros solos no podemos cambiar todo el mundo. Pero, si cada uno hace lo que tiene que hacer, en términos éticos y en términos de compromiso profesional, pues, podemos cambiar muchas de nuestras realidades como ha sucedido. [...] Nuestro programa se distingue porque nuestros estudiantes viajan, hacen presentaciones en distintos sitios. Van a Cuba. Van a Colombia. Van a México. Van a Estados Unidos. Hacen presentaciones. Colaboran en investigaciones. [...] Los estudiantes nuestros, gracias a Dios, nuestros profesores están comprometidos con alguna población y siempre están involucrando, también, los estudiantes unidos con los profesores están haciendo trabajo de activismo, de educación a la comunidad. De traspasar, de nosotros tratar de entender cada vez más lo que pasa allá afuera. Si los cursos no son vivos y nos vamos a unas, una clase meramente teórica y el estudiante se va, nos estamos aislando cada vez más.
Líder #5	Yo creo que el valor añadido es todo lo que hacemos extra, extra al salón de clases [...] el curso en sí. Que son los foros, los conversatorios, las actividades, el participar en activismo, en proyectos, en visitas a las comunidades y ver cómo están funcionando. Ese es el valor añadido. Porque no hay nada que haga más evidente las necesidades, las dificultades, las destrezas necesarias, que verlas y que dialogarlas, y en el salón de clases, eso, todo no se puede, no se puede dar. Así que el valor añadido yo creo en nuestro programa, es la oportunidad que tienen los estudiantes de investigar número uno. Porque déjame decirte que es el único programa en Puerto Rico de maestría que requiere investigación. Así que van a ir acompañados. Van a estar en la comunidad, van a recoger datos de las organizaciones, van a ver de primera mano. Eso es un valor añadido que tiene nuestro programa, el enfoque de investigación. [...] Otro valor añadido de nuestro programa es la participación conjuntamente con profesores en activismo, en proyectos, en investigaciones,

Líder	Percepción
	<p>en visitas, a conferencias, en ponencias para que tengan la experiencia también de afirmar sus saberes y de lo que han adquirido, en investigación y divulgarlo a otras personas. Así que hay, yo creo que todas esas actividades que ya hemos mencionado es el valor añadido a lo que sería un programa curricular sí lo contemplamos con un curso y una práctica. Y, eso es crear todas esas experiencias de conocimientos fuera del salón de clase. [...] De las cosas más importantes son los famosos conversatorios [...] que se hacen a través de todo el año de diferentes temas, trayéndote, y se trae, y se invitan a diferentes ponentes de la práctica diaria, personas que se han desarrollado y tienen, han tenido liderazgo, liderato reconocido en términos de la docencia del área de violencia familiar e inclusive hemos tenido hasta conversaciones con legisladores.</p>
Líder #6	<p>Hay un trabajo de cercanía, de mentoría, más allá del salón de clases, que tenemos que hacer. Entonces, el reconocimiento de sí yo reconozco que mi práctica está, aparte de las otras mil cosas que hacemos, parte esencial de mi práctica en trabajo social es educación en Trabajo Social, pues no es solamente ir a dar la clase, que también es importantísimo, pero no puede limitarse a eso. Lo que yo trato de vivir por lo que recibí y de mis compañeras profesoras en ese momento y lo continúo viendo de mis colegas es la importancia de ese acompañamiento, esa mentoría tanto en el salón, como fuera del salón, como en la calle, en lo que respecta a mí, la calle para mí es importante. Y, desde la investigación, etcétera, pienso que también otro valor añadido particular de este programa es la vinculación que este programa ha tenido históricamente con otros espacios, otras regiones de práctica y educación en Trabajo Social y no estoy segura, posiblemente, pasen una prueba, pero en este programa, con mucha frecuencia vemos compañeras y compañeros, profesores y profesoras, vinculando al estudiantado con otras prácticas en Trabajo Social a nivel mundial. Entonces, eso también, para mí, es un valor añadido porque permite ampliar. O sea, no solamente lo que tienes frente a ti, hay otras cosas, hay otras maneras, hay otros contextos y hay otras maneras de hacer las cosas. Así que, es chévere escuchar por ejemplo estudiantes cuando regresan de un Congreso en América Latina contar todo sobre "mira lo que pensaba sobre esto, mira cómo se ha transformado". O, juntarse con estudiantes que vienen a Puerto Rico y que nosotras acompañamos también en ese proceso de juntarles y me parece que ese es un valor añadido bien poderoso.</p>
Líder #7	<p>Para mí, es importante que los estudiantes puedan tener esa experiencia de contraste entre el modelo norteamericano con el que tenemos una relación, nos guste o no, y una vinculación latinoamericana y del énfasis latinoamericano del trabajo social que es distinto. [...] Las experiencias de tanto de los estudiantes como los profesores pues, enriquecen la experiencia en la sala de clase.</p>
Líder #8	<p>Trabajamos a través de actividades, a través de la conexión con el Colegio de Trabajadores Sociales, de este comité de la Comisión de estudiantes, y que nuestros estudiantes se puedan involucrar. Lo trabajamos constantemente para que ellos sepan "esa es tu identidad profesional y así se modela tu identidad profesional". [...] Nosotros hemos llevado estudiantes a la conferencia de escuelas de trabajo social que se realizó en Colombia. Y,</p>

Líder	Percepción
	fuimos los más que llevamos a esa conferencia de las escuelas en Puerto Rico o de los departamentos. Así que, eso fue una experiencia extraordinaria para nuestros estudiantes de ver otras definiciones, otro tipo de profesional, otras conceptualizaciones del trabajo social, y abundaron a lo que nosotros le enseñamos aquí. [...] Nosotros tenemos una localidad que tiene una asociación estudiantil súper activa que vincula los estudiantes con lo que está pasando allá afuera, la realidad social que tenemos, con otras experiencias. [...] Buscamos la manera de a través de ese compromiso que tiene la facultad y esa creatividad que también tiene poder continuar desarrollando en el estudiante esos talentos. [...] Facilitamos esas experiencias para que no solamente nos oigan a nosotros, sino que oigan a otras personas, se expongan también a otras experiencias, a otros compañeros, a otros pares, en esas actividades y puedan seguir creciendo.
Líder #9	Darle la autonomía a los estudiantes para que sean creativos y el desarrollo de trabajo en comunidad ha sido muy, muy bueno que puedan ver cómo desde el contexto del trabajo social clínico se pueden integrar e involucrarse en el trabajo comunitario. Y, ha sido espectacular cómo pueden manejarlo, cómo pueden colaborar a levantar diferentes comunidades y diferentes poblaciones que están necesidad. Ha sido espectacular el proceso.

Lo planteado por los/as líderes educativos/as es muy similar a lo que proponen Lluch y Portillo (2018) en torno a que “el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado socialmente requiere de constantes ajustes de la ayuda pedagógica para situarse de forma pertinente ante lo que requiere quien está en proceso de aprender” (p. 62). Por lo que, ese valor añadido se está dando desde la academia, pero más allá del salón de clases. Además, lo expuesto por los/as líderes educativos/as es muy parecido al modelo SWEEP⁸ de Han et al. (2016). En este modelo que se definió en el *Capítulo II* de esta disertación, se propone la creación de un plan de estudios de trabajo social que prepare a los/as estudiantes con habilidades para trabajar y adaptarse al contexto cambiante y las necesidades de la comunidad a nivel local, nacional e internacional. Por lo cual, lo que se ofrece en el salón es solo una parte. Precisamente, uno de los componentes del SWEEP es el desarrollo e

⁸ *Social Work Education Enhancement Program.*

implementación de planes de estudio relevantes que se adapten a los conocimientos y necesidades cambiantes. Al compararse lo que se expone en el SWEEP, fue lo que preliminarmente se observó cuando los/as líderes informaron que traían recursos de afuera para que hablaran de los temas que no se tocaban en los salones. Además, exponían a los/as estudiantes a otras culturas al llevarlos a diferentes escenarios.

Dentro de ese valor añadido al/a estudiante también está el **desarrollo de las competencias** y ese **perfil de egresados/as** que los/as líderes educativos/as desean según sus estándares y el modelo de formación al cual apuestan. La **Líder #8** y el **Líder #1** se cuestionaron si lo que desarrollaban en competencias, era lo que se necesitaba. Eso que se estaba enseñando en la academia,

¿es relevante, pertinente para hoy día? ¿para lo que hay allá afuera? ¿lo que te exige los patronos? [Los/as profesores/as están] realmente preocupados, de cuando ven que no van en esa dirección que el estudiante no lo está adquiriendo como se supone, como es esperado que desarrolle esa competencia, etcétera. Pues, buscan alternativas, lo discuten conmigo, "qué puedo hacer aquí, qué puedo hacer allá". O sea, que hay un compromiso real con la profesión. Y, con desarrollar profesionales que cuando salgan allá afuera continúen haciéndolo bien [...] porque muchos incluso lo dicen "esta va a ser la generación que nos va a sustituir, así que la tenemos que formar bien. Y, por eso, estoy en la academia". [...] Así que, no solo es una subjetividad como facultad, sino que tenemos datos objetivos que nos dicen: "a mira, ciertamente, en

esta competencia no se están desarrollando al máximo, pues, tenemos que hacer plan de acción". [...] Creo que hay que saber ser mentor o mentora de esa persona. Y, hacerle que vayan un paso más allá. [...] Nosotros, como facultad, desarrollamos estas experiencias de la asociación estudiantil, de invitarlos y moverlos con nosotros a la ANAETS, a esta actividad y está el encuentro de escuelas nos los vamos a llevar.

(Líder #8)

La percepción de los/as demás líderes toma relevancia al ser comparado con lo ya explicitado por la **Líder #8**. El listado de competencias según los documentos institucionales revisados será desglosado bajo la subcategoría de Modelos de Formación. Las verbalizaciones en torno a este tema del **Líder #1** fueron las siguientes:

Nosotros hacemos una buena combinación en lo que es el currículo explícito y el currículo implícito, y este modelo básicamente que sigue siendo de competencias porque a la hora de nosotros desarrollar, o plantearnos el desarrollo del estudiante como profesional seguimos mirando las competencias. [...] ¿Le da ese estudiante las herramientas? ¿qué hacemos? Pues, si no son suficientes ¿qué hacemos? pues lo que hacemos es todo lo que había entonces en el currículo implícito nosotros le damos a la facultad yo creo que nosotros mismos los administradores del programa, toda esta libertad para crear aquí hay muchísima libertad creativa. [...] Constantemente, estamos trabajando en necesidades que identificamos y, o, problemas que identificamos y que necesitan atención particular. Quizás hay cosas que no hemos resuelto o que

nunca vamos a poder resolver porque no depende de nosotros. Pues a lo mejor, subsanar esas brechas o esos rezagos, no está del todo en nuestras manos. (**Líder #1**)

Tabla 11

Percepción del desarrollo de competencias y el perfil de egresados/as

Líder	Área	Percepción
Líder #1	Desarrollo de competencias	Medimos en cada curso una o más competencias [...] Estamos bien pendientes a lo que el mercado les va a exigir y si estamos hablando de un curso [...] ¿qué es lo que medimos en ese curso aparte de la competencia del <i>Council of Social Work Education</i> ? es que ese estudiante pueda intervenir efectivamente con una familia. Para eso, está el enlace que se hace entre lo teórico y lo práctico. Y, se le requiere al estudiante que traiga al salón de clase ejemplos de su práctica en la cual haya trabajado con familias o con grupos, o con individuos, cualquiera que sea el caso. Pero, la clase aparte de la teoría incluye ese componente de lo real, también la competencia se mide en un caso real en la práctica y en casos hipotéticos en el salón de clase. Pero, usualmente, los profesores van a traer al salón de clases casos reales para trabajarlos allí. Yo creo que, también, nosotros tenemos una facultad adjunta con muchísimos años de experiencia y que todavía están trabajando como trabajadores sociales clínicos, trabajo social de administración en sus respectivas agencias y traen al salón de clase ejemplos del día a día. Que eso, aparte de ser algo que le fascina los estudiantes porque tienen algo que es del momento, pueden trabajar un caso del momento. A lo mejor algo que haya salido en el periódico, algo que se haya vuelto viral en Facebook, lo pueden trabajar en el salón de clase con una persona que lo está trabajando día a día, un trabajador social que lo está trabajando día a día. Yo creo que eso le añade allí a preparar ese estudiante para trabajar con esa situación cuando le toque el momento.
Líder #2	Perfil	¿Cuál es la persona que nosotros aspiramos a desarrollar? un profesional que sea competente en diferentes áreas que pueda involucrarse en lo que es la política pública del país, que acepte y entienda la diversidad como parte de sus circunstancias, que pueda trabajar en ponderación, intervención y evaluación, que su intervención esté basada en evidencia. Así que las competencias nos dicen cuál es el perfil; ese es nuestro perfil, ese es nuestro egresado esperado. Lo que están en esas competencias que no es que no las enviaron, si no que nosotros las adaptamos a nuestra realidad.
Líder #3	Perfil	Definitivamente, tiene que estar preparado para trabajar con esos retos sociales y económicos globales [...]. Listos para entender ese

Líder	Área	Percepción
		<p>mundo, social, con la diversidad en la que va a estar lidiando. [...] Nos preparamos bien; si un programa trabaja la diversidad y la opresión en todas sus manifestaciones es este programa nuestro. [...] Le damos mucha experiencia de cómo se trabajan las políticas sociales. [...] Los estamos preparando para enfrentar ese mundo que está lleno de contradicciones.</p>
Líder #4	Desarrollo de competencias	<p>Nosotros tenemos un proceso que es ya bien exhaustivo, de cumplir con todas esos aspectos donde el estudiante verbalmente puede, sin el profesor al frente, puede traerle en esas discusiones de grupos focales a los coordinadores qué cursos los están ayudando a adquirir esa competencia, qué competencia ellos sienten mal, dificultad, qué cosas necesitaría. Y, entonces, para nosotros poder ir articulando los cursos, las experiencias de práctica, los intereses, los contenidos. [...] Se hace un plan de trabajo donde se dice cuáles son las experiencias que van a demostrar que tú tienes competencia uno, competencia dos, competencia tres y competencia cuatro. Cuáles son las actividades que tú vas a demostrar que ha adquirido eso. Y, entonces tiene esa a mentoría como, decía [nombre de colega], constante, cercana para nosotras. Así que, es una variedad de actividades. Y, aquello que queda fuera pues tratar de establecer actividades fuera de los cursos que puedan complementar ese desarrollo de la competencia.</p>
	Perfil	<p>Nosotros aspiramos a preparar unos trabajadores sociales competentes, pero sobre todo comprometidos con una ética, con el compromiso por luchar por la justicia, la equidad, y contribuir a una sociedad más libre de opresión. [...] Un balance entre un conocimiento técnico y un juicio crítico que los lleve a reflexionar constantemente sobre su quehacer y sobre el contexto en el que él, también, o ella, operan. Y para nosotros, por ejemplo, un trabajador social con una reflexión crítica de lo que hace con una visión de que tiene una responsabilidad de una profesión. [...] Un trabajador social competente y comprometido con una ética de justicia, de equidad, de lucha por los derechos humanos, y de ser fiel a su compromiso profesional, y naturalmente, tiene unas competencias básicas.</p>
Líder #5	Desarrollo de competencias	<p>Las competencias [...] le da la capacidad de análisis e intervención a los estudiantes en un momento, y después a los profesionales cuando ya cumplen todos los requisitos, y le ofrece una variedad de experiencias. Pero, yo creo que, en las competencias, por lo menos en el área de administración y supervisión, son básicas. Y que no están a tono con lo que está emergiendo, lo que está sucediendo, lo que debe ser un gerente social. Y, ¿qué quiere decir eso? Pues, competencias tales como el planificar formas de entrar a las bases de política social mediante el adiestramiento a líderes comunitarios, obviamente, porque nosotros creemos en la participación ciudadana es fundamental [...] porque más que nada este esa es parte de la gran razón</p>

Líder	Área	Percepción
		nuestra. Pero, también, por otro lado, ahora lo que básicamente nosotros necesitamos es ese ciudadano más ese participante un ciudadano completamente responsable. [...] Creo que las competencias deben [darse] a través de diferentes prontuarios, temarios, deben de cambiar y hacer que se inserten ya como debe ser para una lucha, una lucha de los derechos humanos, que yo creo también, que ahí estamos todos, pero básicamente, la profesión de trabajo social. Pero, una lucha con, de diferentes frentes. No todos los frentes van a ser iguales y aportaciones que se puede hacer este de diferentes formas yo creo que hay que familiarizarlo.
	Perfil	Que sea crítico sobre todo y sobre todo una de las cosas que más me gusta a mí de nuestra de [el programa] es el énfasis que se han dado en los últimos años al desarrollo comunitario. Comunitario es amplio. Es aplicar comunitario que creo que se debe desarrollar que tiene y quizá lo mejor, no traducido directamente, pero es nuestro, nuestro estudiante, el perfil tiene que ser que se mire a sí mismo como una, como potencialmente comunitario, de base comunitaria [...] esfuerzo [...] que entienda que verdaderamente no se puede hacer nada si no hay, sí pues, las voces siempre se va a oír, pero más la unión de voces es lo más importante. Y, yo creo que eso se ha ido refinando en [el programa] [...] esa concentración en comunidad es importante porque esa comunidad no se puede mirar si no tenemos también el profesional de [servicio directo]. No se puede ver sin el profesional de administración y, de implantador de política social. Pero, yo creo que si uno lo mira bien [...] y tiene que ser dado a la comunidad. Las agencias son comunidades. No podemos olvidarnos, es un grupo, es una comunidad y es una comunidad externa, interna, y con lo que eso pueda conllevar, pero eso no lo podríamos discutir hoy. Pero, yo concuerdo de que nosotros estamos tratando [...] tantos años de asistencialista. La gran limitación que tenemos es el contexto y la coyuntura política social de Puerto Rico. [...] Ese perfil de estudiante tiene que moverse más en términos de la política hacedora; no que, en este montón, y perdonando la palabra, este montón de oportunistas que vienen y todo es un trabajo, y para todos cómo funcionan también para un solo fin que es el fin personal, no nada de lo que verdaderamente debe ser el contexto social, de desarrollo social educativo, económico de salud, para ese ciudadano. ¡Que, qué mucho ha resistido la colonia, son más de 500 años! [...] una situación muy, muy, muy difícil. Y yo creo que eso, pero tiene que ser a favor de módulos constructivos de entrar con la dinámica de instruir pensamiento crítico. Pero, busca alternativas, no se te vaya todo en crítica. ¡Ah, la crítica es buena! Pero si no hay alternativas, tienes que buscar, tienes que unirte con gente, tienes que buscar la forma.

Líder	Área	Percepción
Líder #7	Desarrollo de competencias	Nuestras competencias de diversidad siempre hablan de la celebración de la diversidad. No hablan del respeto a la diversidad o de la aceptación a la diversidad porque una cosa es aceptar y otra cosa es celebrar.
	Perfil	Nosotros no estamos preparando estudiantes para, o no exclusivamente, para tener una oficina para ser un clínico uno a uno. [...] Nosotros creemos en un trabajador social inclusivo donde el trabajo social clínico se pueda hacer desde todos los escenarios, desde la escuela, desde las comunidades. [...] Nosotros tenemos una parte del fundamento bien fuerte. Nosotros creemos firmemente como facultad, que en el <i>delivery</i> biopsicosocial espiritual de ver el ser humano integrado. [...] No es solamente ser un profesional exitoso, es ser un profesional exitoso, y ser ético y ser responsable y ser inclusivo.
Líder #9	Perfil	Nosotros buscamos, en todo momento, que el estudiantado salga con la capacidad crítica ante los fenómenos y su manifestación desde el contexto ambiental contextual, mirando los procesos políticos, económicos y psicosociales culturales y mirando los valores del trabajo social desde la justicia social, bienestar social, la equidad. Sin embargo, digo que es paradójico porque, aunque es una especialidad clínica muchas veces las instituciones que le dan la especialidad clínica son las que han definido el trabajo social clínico en Puerto Rico. Pero, a nivel nacional, el trabajo social clínico está totalmente fragmentado; así que, cada institución establece me imagino que el perfil del egresado. Nosotros, por su parte, no olvidamos la base de un trabajador social generalista y muchas veces se ha creído y se ha manifestado que un clínico deja la base de ser trabajador social, y nosotros estamos añadiendo una pestañita a que ese trabajador social que tiene todo el componente de fundamento pueda mirar clínicamente la salud mental dentro de un contexto ambiental no dejando nada del fundamento. Por eso es que, las competencias se extienden desde lo generalista a lo clínico. Pero, no se evade. Un trabajador social clínico tiene que dominar la ética y la identidad profesional. Un trabajador social clínico tiene que estar fundamentado en la investigación, la práctica, el <i>evidence base</i> . Un trabajador social tiene que defender la diversidad humana. Un trabajador social tiene que estar pendiente a todos los cambios para lograr la justicia social, etcétera, etcétera, etcétera. Así que, es bien importante resaltar que un trabajador social clínico, que el perfil de nuestro estudiante es desarrollarse en ese tanto en el área generalista y tener toda esa base y poder desarrollar las áreas de especialidad que en este caso es la clínica teniendo siempre el foco de lo que es el trabajador social y no otras profesiones. Porque, yo sí voy a decir esto "el trabajo social clínico no es una pseudo-psicología" y eso es bien importante.

Al comparar las expresiones hechas por los/as líderes educativos/as se halló una similitud con el *Nuevo modelo de toma de decisiones éticas* presentado por Fossen et al. (2014) también expuesto en el *Capítulo II* de esta disertación. En este modelo, los cursos contenían aspectos del proceso de toma de decisiones éticas con una base en profundidad y complejidad. En cada curso, este modelo se enseñaba a un nivel de sistema particular (micro, mezzo o macro). Esto fue cónsono con lo apalabrado por los/as líderes que participaron en esta disertación. Fossen et al. (2014) indicaron que si a los/as estudiantes de trabajo social se les enseña a tomar decisiones éticas dará luz a sus ejecuciones. Lo planteado por estas autoras tiene mucha similitud con el tipo de egresado/a que todos/as los/as líderes manifestaron desear para su universidad.

Al revisar los documentos institucionales, se encontró que de la **Universidad Equis** el perfil que ellos buscaban era formar profesionales del trabajo social con competencia teórica, práctica y ético política para explorar, comprender y analizar crítica y rigurosamente las dimensiones sociales, económicas, políticas y culturales presentes en su acción profesional y con la competencia teórica-práctica para utilizar críticamente teorías, modelos y estrategias en su acción profesional que estimulen el empoderamiento y transformación individual y colectiva. Así mismo, prepara[r] a los/as estudiantes para entrar en la práctica [de las diferentes especialidades].

Por otro lado, la **Universidad Ye** tenía expuesto que el perfil era basado en los estándares de las EPAS. Mientras, la **Universidad Zeta** tenía sus fundamentos en

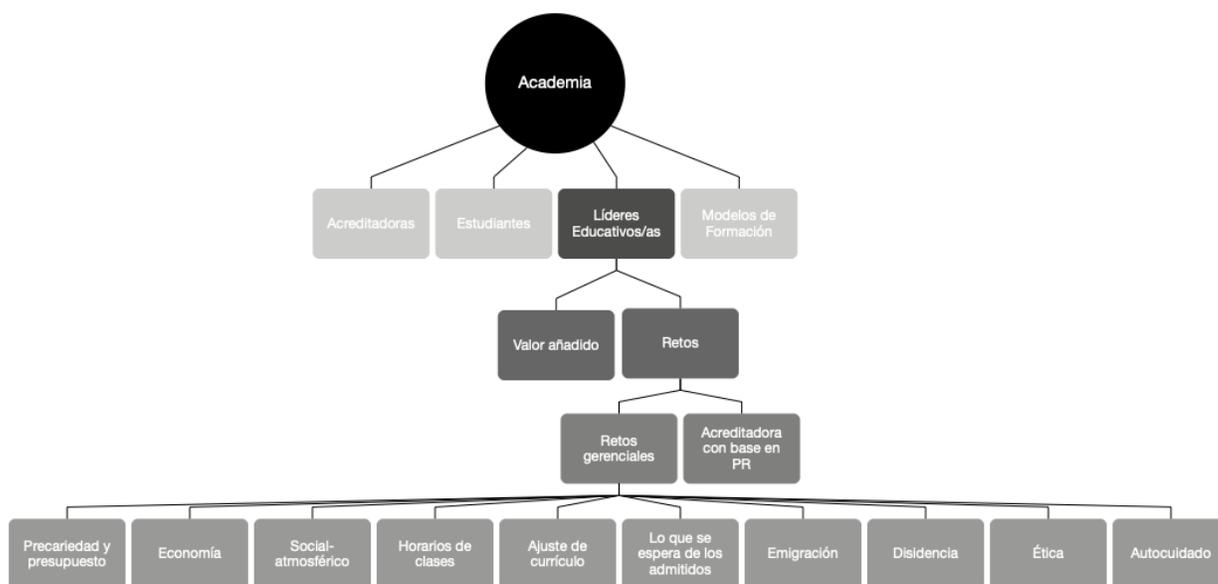
formar profesionales del trabajo social clínico con capacidad crítica para analizar los fenómenos políticos, económicos, culturales y psicosociales que inciden en las conductas individuales y colectivas de su entorno personal y profesional. Los egresados y las egresadas demuestran las competencias y las conductas necesarias para enfrentar los retos en la profesión de Trabajo Social; están capacitados para ejercer como profesionales del trabajo social desde un enfoque generalista y especialidad clínica para intervenciones efectivas [en las diferentes dimensiones desde lo micro hasta lo macro].

Líderes educativos/as

La próxima subcategoría de *Academia* es la de **Líderes educativos/as**. En los documentos revisados, se explicitaba la labor que tenían en relación a la toma de decisiones, reuniones y su alcance con el currículo de enseñanza. Prácticamente, se esbozaba un listado de funciones propias del liderazgo administrativo. No obstante, lo que estaba expuesto en los documentos era lo académico; no se exponían incidencias ni vicisitudes. Pero, a través de los grupos focales, las voces de los/as líderes fueron visibilizadas y emergieron temas que no habían sido contemplados al momento de esta investigadora plantearse el problema estudiado bajo esta disertación. A continuación, las dimensiones que emergieron bajo la subcategoría de **Líderes educativos/as**.

Figura 7

Mapa de las dimensiones de la subcategoría de “Líderes educativo/as”



Valor añadido de los/as líderes educativos/as

Una de las dimensiones que emergió de esta subcategoría fue el **valor añadido de los/as líderes educativos/as**. Se había contemplado explorar el valor añadido en el/la estudiante/egresado/a, no obstante, este tema fue uno que emergió. El **Líder #1** manifestó que, para poder preparar profesionales de trabajo social competentes, así debían ser sus profesores/as.

La facultad está en formación continua. Pero, aquí hay un énfasis en particular porque estas son personas que nosotros estamos esperanzados que van a servirle a Puerto Rico, van a servirle a un mundo de una capacidad de liderazgo que van a hacer un cambio; así que ponemos todas nuestras esperanzas en ellos y por eso estamos en este proceso continuo de mejoramiento. No es por nosotros, ni por el programa, es por lo que sale a la calle a trabajar. (**Líder #1**)

El reto de mantenerse al día, lo observaron como un valor añadido al profesorado.

La misma población estudiantil permite discusiones amplísimas acerca del perfil del estudiante que está llegando a nuestro escenario educativo y esas discusiones nosotros la llevamos al interior de la facultad. *¿Qué vamos a hacer? Hemos, estamos mirando esto, ¿cómo lo vamos a resolver?* Esas discusiones yo las veo y eso para mí, eso es valor añadido porque parte de esa experiencia, de ese contacto directo con ese estudiante, y un poco se reexamina qué vamos a hacer. O sea, *¿tenemos las herramientas? Y si no tenemos las herramientas, ¿qué vamos a hacer?* Aquí está una facultad que continuamente asiste a congresos. Yo pienso que, en parte, provocado en cierta medida por esa preocupación de *¿cómo yo puedo llevar mejor información al estudiante que yo sé que es diferente no el estudiante de hace 10 años?* **(Líder #3)**

Y es que el tener el conocimiento adecuado no debe ser parte solamente de los grados académicos que ostentan los/as que educan. Aprender todo lo nuevo luego de ellos/as haber terminado sus estudios también formó parte de lo explicitado. Se observó como un valor añadido el que el/la educador/a tuviera la disposición de mantenerse al día en los temas que enseñaba.

Para que también se mantenga al día la educación, tiene [él/ella] que mantenerse al día. Ese tipo de experiencia ayuda a ese proceso. [...] Ahí, hay una ganancia para actualizarse se mantenga vigente; que ese profesor se mantenga actualizado. [...] [Se] pone al día. Y está de tú a tú

con los estudiantes o con este invitado. Así que ayuda también a mantenernos vigente con lo que esté pasando en el campo. (**Líder #2**)

Pese a que los **retos** se presentarán como una dimensión de la presente subcategoría del liderazgo educativo, la exposición fue que algunos de esos retos, los/as hicieron crecer lo cual provocó ese valor añadido.

Cuando nosotros empezamos el proceso de acreditación, [...] nadie apostaba a nosotros, [...] nos supieron decir [...] que nosotros nunca íbamos a lograr acreditarnos [...] Y, el tiempo y la voluntad de todos los compañeros y el deseo de aprender [...] Para esto hay que meterse, hay que aprender, hay que leer, hay que preguntar. [...] El colectivo de nosotros y de nosotras tratando de echar el programa hacia adelante fue lo que nos tiene en otro momento. (**Líder #7**)

Retos

Lo antes expuesto, se va hilvanando con los **retos** de estos/as líderes educativos/as. A nivel de gerencial, trajeron varios retos.

Tabla 12

Preludio de retos

Líder	Percepción
Líder #3	Cómo vamos a retos gerenciales desde "necesitamos más profesores a tiempo completo", estos retos gerenciales de "qué tipo de profesor es el que queremos para manejar el perfil que nosotros hemos identificado en nuestro programa de formación". Así que, de nuevo, por ahí hay muchísimo que hacer y por hacer. Así, esa es un área que como que pensé que pudiera ser retos que están pendientes y que son permanentes.
Líder #6	Pero yo, yo siento que el embate más terrible ha sido el embate de no apostar a la Universidad [...] como proyecto de País. Porque eso ha tenido una implicación terrible en cómo nosotras hemos podido, no digo ni potenciar, cómo nosotras hemos podido sostener el programa y aquí tengo que decir que según digo cuál es el reto, también, es importante hablar de cuál ha sido la estrategia. Y, la estrategia es que hemos dejado la vida ahí, con mis compañeras, por muchos años, las compañeras y compañeros que nos han

Líder	Percepción
	antecedido, hemos permanecido enfrentando estos retos económicos porque creemos en la Escuela, en el contexto de la universidad pública como parte de ese proyecto de país al que aspiramos.
Líder #7	“Los estándares cambian así que hay que mantenerse todo el tiempo leyendo y educándonos. Esa es la parte cognitiva [...]. [Y,] tratar de mantener el equipo a pesar de las diferencias”.
Líder #8	Somos menos personas haciendo más porque no tenemos el tiempo. Y, es el recurso tiempo porque solo pensamos en dinero, pero, también, es el recurso humano y el recurso tiempo para poder desarrollar esas alianzas y apoyar económicamente ese estudiante que quiere hacer ese internado en esta súper institución en equis lugar. Así que, ahí lo económico y recursos en general nos afectan. [...] Debemos esforzarnos por prepararlos mejor para llenar ese espacio con todos los acontecimientos que están ocurriendo. [...] Nosotros quisieramos poder traerle algún recurso experto [...]. Traerlo no sé por cuántos días que pueda dar un adiestramiento a nuestros estudiantes. Pero, no tengo el recurso, económico, el presupuesto, para poder traerlo de donde sea, de Estados Unidos de Japón o de América Latina, de Argentina, de donde sea. Pero, así que tengo dificultades presupuestarias para poder, quizás, darle además de las clases que está cubierto, darle ese extra que los formaría todavía mejor en corrientes e intervenciones quizás esté más al día, más actualizada. [...] Yo quisiera tener más facultad con más especialidades o con más experiencia en algunos aspectos, pero cada vez son menos la gente a tiempo completo que puedo tener.

Retos gerenciales

Los vectores de estos **retos gerenciales** tienen que ver con precariedad y presupuesto, economía, lo social-atmosférico, el horario de clases, el que los/as estudiantes vinieran del bachillerato con otras disciplinas, lo que se esperaba de las personas admitidas a los programas, la emigración, la disidencia, los valores éticos, y el autocuidado.

En torno a la, **precariedad y presupuesto** se expuso lo siguiente:

Tabla 13

Percepción del reto en torno a la precariedad y el presupuesto para mantener el programa de maestría

Líder	Percepción
Líder #4	La situación es sumamente difícil porque los programas no han podido crecer en términos de facultad y al no poder crecer mucho de lo que se daba antes ya no está disponible. [...] Cada vez es mucho más difícil. O sea, que estamos

Líder	Percepción
	haciendo [...] lo máximo que podemos dentro de esta circunstancia tan precaria que vive nuestra sociedad, nuestros estudiantes y nuestra universidad. Estamos manejando la precariedad.
Líder #6	Los retos económicos particularmente y otros retos, también, el reto para nosotras no solamente ha sido para, respecto a las vivencias de los y las estudiantes, y les estudiantes, sino también el contexto en el que se enmarca [la universidad], [...] en una crisis económica terrible.
Líder #7	El reto para nosotros ha sido mantenernos en ese standing. Y, obviamente, la situación económica en la que nos encontramos pues nos complica el standing porque cuesta.
Líder #8	Como líderes educativos, las exigencias de nuestras instituciones, los recortes económicos, presupuestario, los recortes en recursos humanos y en recurso tiempo como mencioné, sin afectarnos nosotros.
Líder #9	Yo creo que tenemos unos retos bien grandes ante cambios institucionales y de presupuesto y ante todas estas situaciones también enfrentamos otro nuevo reto que es el compromiso para generar todos los cambios que se requieren.

Lo expuesto por los/as participantes de los diferentes grupos focales también fue traído en el estudio de Horwitz y Briar-Lawson (2017). Estos autores indicaron que la precariedad y el presupuesto era uno real por lo cual apostaban a las relaciones interdisciplinarias e interprofesionales para cubrir los mismos. Zavala-Mendoza y Varela (2017) quienes son planificadores estratégicos y a su vez son trabajadores sociales, señalaron que, para poder atender este asunto, es importante ejercer un liderazgo ejecutivo. De acuerdo a lo recomendado por ellos, la gestión de recursos debía ser una estratégica. Según postularon, dicha gestión "proporciona habilidades técnicas para la gestión de funciones organizacionales como el presupuesto, finanzas, recursos humanos y tecnología" (Zavala-Mendoza & Varela, 2017, p. 88). Profundamente ligado, se encuentra el concepto de la **economía**.

Tabla 14*Opinión del reto de la economía desde el lente administrativo*

Líder	Percepción
Líder #4	Ha sido sumamente fuerte [...] en estas condiciones para la universidad que ha reducido tanto y tanto el presupuesto que no planteado en un, nos ha colocado en una situación bien difícil para apoyar, para los recursos que se tienen.
Líder #5	Sabemos nosotros los últimos años se han venido recortando fondos cuando llegan a hablar de las acreditadas. [...] Hay que consignar dinero, tenemos que buscar profesores, no se puede manejar sin profesores. Hay que darle un espacio a tecnología de estudiantes y hay que costear todo eso. Hay unas cuotas, hay uno viajes que tienen que hacer, ya no habrá viajes ya, pero bueno, esa es la circunstancia de ahora, unos viajes que tienen que hacer los profesores, etcétera. [...] Para poder negociar presupuesto para salvaguardar que esos procesos se mantengan intactos, [...] quiero decir que no son inflexibles, sino, intactos de proveer el recurso fiscal, para la agencia acreditadora que quizás a lo mejor otros programas no lo tienen.
Líder #7	El ambiente económico en Puerto Rico luego de toda, de todos los asuntos de imposición de la Junta y todas las restricciones que hemos tenido [...]. Yo diría que, hace 10 años, Río Piedras estaba trayendo como profesores invitados algunos de estos exponentes internacionales a dar algunos cursos en el programa doctoral. Eso, también, ha dejado de pasar por razones económicas. [...] Yo pienso que el reto mayor es presupuestario. [...] Para muchos proyectos, hace falta recursos económicos o traer gente que invitarles cuesta.

Lo expuesto por los/as líderes educativos/as es un fenómeno que no solo está pasando en Puerto Rico. Thompson (2018) indicó que los desafíos económicos actuales que enfrentan las universidades es algo que las asociaciones e instituciones académicas no “debe” cambiar, sino que “tienen” que cambiar. Thompson se refería que los esfuerzos de reacción a estos desafíos económicos (como lo es vivir con “corte tras corte”) no son una posición sostenible. Por lo cual, se necesita un trabajo proactivo para abordar la percepción de la academia, funcional e ideológica según publicó. A tono con lo anterior, y según lo hallado en la revisión literaria, en América Latina este reto económico es uno constante por lo cual incidía directamente con la política

pública de los países. Espinoza y Urzúa (2018) acotaron que los formuladores de políticas en América Latina debían internalizar los desafíos económicos asociados con la reciente expansión de la educación superior. Estos autores manifestaron que para lograr un futuro más prometedor que las generaciones pasadas, los/as graduados/as universitarios/as actuales necesitaban algo más que el título académico. Argumentaron que solo los programas de alta calidad diseñados para equipar a los/as estudiantes con las habilidades para tener éxito en el mercado laboral moderno aliviarán la transmisión intergeneracional de la desigualdad. Lo expuestos por estos autores es cónsono con lo hallado en esta disertación, tanto bajo este tema como a través de varia de las verbalizaciones de los/as líderes educativos/as.

En el marco de lo **social-atmosférico**, se expuso lo siguiente:

Tabla 15

Marco de lo social-atmosférico desde el lente del liderazgo educativo

Líder	Percepción
Líder #4	Los retos que tenemos ahora son terriblemente evidentes. Vivimos en una sociedad que más vulnerada no puede estar. [...] Primero, el huracán; después, la crisis económica, después los terremotos y ahora el coronavirus ya como dicen por ahí "nos miró la bruja". Así que, estamos en unas condiciones muy, muy, muy difíciles y para nuestros estudiantes más. Tenemos estudiante que sí fueron bien afectados por los huracanes, por los terremotos, por la situación de desempleo, por sus realidades familiares. [...] Tenemos que estar no solamente en la clase bregando cómo nosotros como profesión, podemos contribuir a tratar de salir de esta situación, sino también tenemos que apoyar a nuestros estudiantes.
Líder #6	Entonces, por eso, que eso ha sido uno de los grandes retos que hemos tenido para poder potenciar el trabajo; o sea, cuando miramos ¡qué mucho hemos sobrevivido! Me parece que también, ciertamente, las huracanas, los terremotos, la pandemia, han sido el reto pues muy fuerte para nosotras.
Líder #7	El reto de mantenernos conectados que también lo hacemos a través de recursos que conectamos por vídeo conferencias.
Líder #9	Tenemos retos en las modalidades de intervención, ¿qué hace el trabajador social? Y, esto lo podemos ver ante lo que estamos viviendo como país y cada

Líder	Percepción
	vez que nos toca algún fenómeno natural o algo que puede ocurrir que cambie los muñequitos en la sociedad. Como cuando llegó el huracán María, no había tecnología [...]. Y, ahora, es totalmente lo contrario, todo es a través de la tecnología. Creo que en cuestión de modalidad sí, también, es un reto.

Davis et al. (2019) señalaron que, debido a los avances significativos, los/as líderes académicos/as de trabajo social y los organismos de acreditación debían estar preparados para abordar el panorama cambiante de la educación superior, lo cual incluía esos recursos financieros limitados. Los académicos de trabajo social deben tomar conciencia e implementar las mejores prácticas en entornos de aprendizaje en línea y educación a distancia para garantizar resultados positivos de los/as estudiantes, retención de estos/as y participación de los/as alumnos/as para satisfacer las necesidades de flexibilidad de estos/as estudiantes en entornos de educación superior. Estos autores destacan que habrá desafíos y uno de ellos será el tener en cuenta todo lo que ha cambiado en este último tiempo para poder incorporarlo al programa de trabajo social.

Bajo estos retos sociales y atmosféricos, Mendizábal (2019) indicó que los desastres naturales tienen sus implicaciones entre lo humano y las consecuencias económicas, que repercuten en las instituciones académicas y sus vulnerabilidades. Estos daños no solo en las estructuras, sino en lo económico y en las personas afecta en forma adversa las instituciones académicas.

Uno de los retos presentados uno de los/as líderes fue **ajustar un horario de clases** al estudiantado con las particularidades que representan ese perfil de hoy día.

Nuestros estudiantes, hoy día, tienen dos trabajos y tres trabajos, otros viven con sus padres, tienen dos *part time*, o un *full time* y un *part time* para poder sostener sus familias, y eso dificulta el acceso a una educación de calidad. Nosotros tratamos, en la medida posible, de ofrecer siete, ocho sesiones por cada uno de los cursos que están disponibles. Sesiones que sean de noche, sesiones que sean los sábados y encontramos la mayor dificultad en la práctica. [...] Tenemos estudiantes que a lo mejor toman todos sus cursos primero y luego, entonces, para el final deja la práctica. Y, eso en sí, [...] trae consigo otra problemática porque los cursos están diseñados para que tú puedas aplicar ese conocimiento en la práctica inmediatamente. [...] Nosotros tenemos estudiantes en toda la isla [...] y a lo mejor se dificulta venir a la universidad tres veces en semana. Pues, ¿qué podemos hacer para que vengan dos veces en semana, para que vengan una vez en semana? Buscarle un centro de práctica cerca de su casa, un centro de práctica que esté cerca, que lo pueda atender. Eso, también, es trabajo. Facilitar esos retos que tienen los estudiantes para que puedan cumplir con sus metas académicas. (Líder #1)

Un reto o dificultad hallado también era como **ajustar el currículo** a los/as estudiantes que su bachillerato fuera de otras disciplinas.

Uno de los retos más grande, es equiparar ese estudiante afín con el estudiante del programa acelerado. Así, que estamos constantemente viendo los cursos, cómo nosotros podemos este reforzar las destrezas y los conocimientos de estos estudiantes que vienen de áreas afín, sin que

tengamos que estar repitiendo tanto para los estudiantes que ya vienen con un bachillerato. Así que, eso es uno de los retos. Y, siempre estamos elucubrando sobre estrategias educativas que compensen esa falta de experiencia porque te puede venir alguien de arquitectura estudiar la maestría y aquí nos ha pasado. Por un lado, enriquecen; pero, por otro lado, tienen un desfase, y cómo eso es uno de los retos más grandes que nosotros tenemos. Tenemos que usar muchas estrategias. En términos educativos, estar revisando esos cursos, para nosotros poder asegurarnos que ese estudiante que no viene de trabajo social vaya adquiriendo esas destrezas, identificando las áreas y eso nos ayuda a través de los profesores que discutimos. **(Líder #4)**

Lo anterior es cónsono con lo apalabrado por el egresado **Pedro** quien manifestó:

Me acuerdo de compañeros que no tenían el bachillerato en trabajo social preocupados de que iban a empezar la práctica y no sabían, destrezas básicas, el cómo hacer entrevistas, y cómo hacer una ponderación, de la gente que había escuchado en los pasillos. [...] El ejercicio de trabajo social es bien complejo porque en cuestión de enseñanza, porque a diferencia de otras profesiones, tú tienes que hacer un balance de teoría y práctica. Mientras, que, a lo mejor, otras disciplinas, tú puedes irte bien, bien teórico y en otras disciplinas puedes irte bien, bien práctico. Pero, en trabajo social son ambas.

Pero esto también, se observó como algo positivo. Y es que la **Líder #7** acuñó:

“Nosotros responsablemente conectamos a nuestros estudiantes, con otras

tendencias y otras en modalidades, orientaciones, que no son solo las que nosotros, como profesionales, creemos necesariamente”.

La dificultad entre lo básico que se **esperaba en un/a estudiante** que comenzaba la maestría, fue apalabrado también, más allá de verlo como algo decepcionante, fue traído como un reto y una brecha que había que cubrir antes de que egresara de la academia. El **Líder #1** indicó que la mayoría de los estudiantes “no leen inglés o no habla el inglés” y cuando terminaran su maestría querían ir a “trabajar en Estados Unidos. [...] [Pero,] tú le das una lectura en inglés y rápido es como que “oh, yo no lo leo en inglés”. A su vez, la redacción fue un reto señalado.

Aprovechamos la oportunidad para que los estudiantes de maestría puedan atender [...] asuntos tan comunes como las redacciones estilo APA, destrezas de redacción, ortografía, cómo hacer búsquedas, uso de la tecnología. Y, qué son necesidades que seguimos viendo en estudiantes de este nivel que, a veces, uno pensaría que no están. [...] Yo creo que la clave es no conformarnos. (**Líder #2**)

Por otra parte, se trajo el tema de los/as egresados que **emigran**. La **Líder #6** indicó que “cuando miramos la demografía, los pasados años vemos que hay un gran número de nuestros estudiantes y de nuestros estudiantes que emigran. Así, que, en ese sentido, tenemos una responsabilidad con esos y esas estudiantes”. Y, es que se puntualizó que

tenemos el reto de la migración. Y, para esto, la acreditación del CSWE es súper importante nos guste o no. A mí me duele como persona y como profesional cada vez que un estudiante me dice que va a migrar o que

ya migró y me está pidiendo alguna evidencia. A mí me duele; pero, es una realidad que yo no voy a cambiar. Así que, yo tengo que al menos proveer, no ser un obstáculo para que ese profesional pueda lograr eso que su meta. Que, yo esté de acuerdo o no, y que yo haga otra cosa con mi vida, pues es otra cosa. Pero, yo no debo ser como programa un obstáculo para eso. Así que, en ese sentido, en ese reto global de lo que es la migración por razones socioeconómica en Puerto Rico es importante. (Líder #8)

La **disidencia** y la **apertura al cambio** fueron otros de los conceptos emergentes bajo el tema de los retos gerenciales. Los/as líderes trajeron que, en ocasiones, estaba correcto el diferir y buscar otras alternativas.

Tabla 16

Percepción en torno a la disidencia y la apertura al cambio

Líder	Percepción
Líder #2	La importancia de la apertura del liderato. [...] Tenemos la apertura, y tenemos que tener la apertura de que "esto no funciona así, pues vamos a cambiarlo". Es que, "ah, es que siempre se ha hecho así", pues el tiempo requirió que también que se cambiara y tenemos esa apertura. Tanto a nivel institucional, como también en nuestra dinámica de trabajo diario, esa comunicación constante de <i>¿cómo lo podemos hacer mejor?, ¿cómo podemos mejorar la experiencia del estudiante?, ¿cómo podemos cambiar esto que no está dando resultados que se están dando?</i> Y, pues no, en el tiempo en que por lo menos yo llevo aquí, llevo casi tres años, no he llegado todavía, y a veces, me quejo yo mismo de que no he llegado todavía al nivel que quiero llegar. Y, <i>¿sabes qué?</i> , que bueno que no hemos llegado al nivel que queremos llegar, para que siempre siga siendo un reto, los cambios, las adaptaciones, que sean necesarias. Y yo creo que eso es el resultado de las mediciones que uno va haciendo. Seguimos cambiando, el mundo va cambiando, así que uno no puede quedarse estancado.
Líder #7	Nosotros hemos aprendido a hacer eso, a vincularnos con organizaciones que piensan distinto a nosotros porque eso nos hace crecer. Nos hace ver lo que a veces uno por costumbre no ve, porque está siempre relacionado con una gente que pues, más o menos piensan como uno o, aunque tenemos las diferencias, pues, hemos decidido que tenemos cierta meta en común y caminamos hacia eso. Pero, nosotros hemos estado activamente en organizaciones, incluyendo organizaciones que han estado en contra de

Líder	Percepción
	nuestra formación, o sea de la concentración. Y, eso creo que ha sido bueno para nosotros porque nos ha hecho defenderlo adecuadamente. [...] las instituciones nos tenemos que ir preparando para ir haciendo lo que sea contrario, [...] ir fortaleciendo un programa de seguimiento o <i>tracking system</i> a los estudiantes para saber si están ejerciendo en lo que estudiaron. Así que, eso es una forma metódica, e institucional para para atender ese asunto que va más allá de la disciplina, o la profesión de la que estamos hablando hoy.
Líder #9	La disidencia [...] es bien importante porque muchas veces los líderes o los profesionales nos hemos creído que la crítica es lo que yo creo, lo que yo opino, tanto profesional como personal. Y, eso, es una mirada crítica. Sin embargo, sí es lo que yo creo nada más y me cierro en una cajita totalmente no hay crítica porque es solo lo mío, y tenemos que empezar a valorar la crítica, la real crítica que muchas veces tiene que ver con disidencia. Tiene que ver con posturas. Tiene que ver con cambios. Tiene que ver con procesos de transformación. Tiene que ver con salir de las zonas de confort, con no ser neutral y tenemos que comenzar a valorar la crítica.

Cuando miramos lo anterior desde el punto de vista del liderazgo, la disidencia no solo es un reto, sino que es parte del proceso del ejercicio del liderato. Blair y Bligh (2018) señalaron que el/a líder es visto/a como el/la principal impulsor/a de la innovación y el cambio. Ellas indicaron que las ideas divergentes pudieran conducir a mejores decisiones e innovación. Una apertura del/la líder administrativo/a pudiera ser positivo para que las decisiones grupales sean más efectivas e innovadoras.

Por otro lado, también se halló en la revisión de literatura, la importancia de que, en algún momento dado, los/as líderes también sean disidentes. De acuerdo a Marchetti et al. (2017), los planteamientos divergentes por parte de los/as directores/as pudieran ser un atributo valioso, pero se debe tener en cuenta que el mismo no debe ser considerado como un signo de independencia, y puede ser disruptivo y desmotivador. Estos autores señalaron que este tema ha sido descuidado en la literatura académica y esto puede deberse a la escasez de evidencia empírica o anecdótica.

Otro reto gerencial presentado fue el de la **ética**. El **Líder #2** manifestó que

los estudiantes dominan muy bien lo que son los Códigos de Ética. Pero, [...] también están bien expuestos a violaciones de la ética constantemente en todos los aspectos de la vida. Entonces, es un reto constante, pedirles a nuestros estudiantes o dirigirlos hacia una vida profesional correcta, ética, siguiendo nuestros lineamientos cuando toda la invitación que tiene a su alrededor es en contrario a eso. Es muy difícil que una persona, pueda centrarse cuando tiene tantos distractores con esas invitaciones a su alrededor.

En el estudio de Dakin et al. (2015), se halló algo parecido y fue en cuestión de esos valores que inciden en la ética. Estos autores señalaron que para cubrir esto utilizaban el componente de liderazgo y reflexión, en el cual se involucraba el estudiante practicante a través de la reflexión y cómo responderían ante situaciones complejas. Ariño-Altuna et al. (2014) y Fossen et al. (2014) enfatizaron en los principios éticos inherentes a la profesión (más detallado en el *Capítulo II* de esta disertación). En el Código de Ética del Colegio de Profesionales del Trabajo Social en Puerto Rico (2017), también se expone con amplitud la importancia de la ética en el ejercicio profesional.

Por último, bajo los retos gerenciales, será expuesto el **autocuidado** de este/a líder.

Buscamos ese balance de mantener nuestra salud mental, física, emocional en momentos tan difíciles como estos. Que es lo que nosotros mismos predicamos como profesión, nos lo tenemos que aplicar como

líderes educativos también. Y, obviamente, ser creativos para [...] poder dar continuidad a esos proyectos que nos hemos, nos hemos propuesto como programa. **(Líder #8)**

En un estudio realizado en torno las perspectivas sobre el desarrollo del liderazgo, se halló la importancia de este autocuidado. En la investigación de Jenkins et al. (2020) surgieron temas emergentes como lo fueron: el manejo de relaciones duales, el tener conversaciones difíciles, el “empujar y tirar” (*push and pull*) del liderazgo, el asumir la responsabilidad de los demás, el asumir la responsabilidad del cuidado personal, el abordar el estigma en el lugar de trabajo y la espiritualidad. De acuerdo a los hallazgos, para mantener el equilibrio entre este cuidado personal y las funciones idiosincrásicas del liderazgo, era importante no solo la combinación y el conocer sobre estos conceptos sino el apoyo de un par. Asimismo, fue lo planteado por Harris (2020) quien destacó que el cuidado personal y la consideración deben ser la preocupación central de todos/as los/as líderes para garantizar que permanezcan sanos y lo suficientemente bien para ayudar a los demás. De acuerdo a Harris (2020), el/a líder educativo/a debe tener presente que no todo en la lista de líderes se marcará en el plazo previsto lo cual remitía a una realidad.

Acreditadora con base en Puerto Rico

Como reto del liderazgo académico, se observó la idea de una **acreditadora con base en Puerto Rico** en trabajo social. Pero ¿qué conllevaría ese reto?

Supongamos que tengamos una agencia nacional que nos regule, nacional me refiero a Puerto Rico, tendríamos que ponernos de acuerdo en Puerto Rico sobre qué es trabajo social, cómo queremos educar a nuestros estudiantes, cómo saldrían preparados, cuáles serían las áreas de dominio, etcétera, etcétera. O sea, que habría un trabajo monumental, no imposible, porque otros países lo tienen. Pero, un trabajo monumental de nosotros alinearnos para poder definir “esto es lo que quiero enseñar a mis estudiantes porque este es el tipo de profesional que yo quiero como país”. (**Líder #8**).

La homologación traída por la **Líder #8** en cuanto a la alineación de la enseñanza de lo que se quiere como egresados/as en trabajo social es parte también de lo expuesto por Méndez-Bonito (2005) ese reto de la resolución de desafíos y de cómo se estructurarían los planes educativos y la naturaleza de los contenidos a incluir. Pero, a esto también se le añade lo que la **Líder #8** indicó en torno a “qué es trabajo social” y es que, aunque parezca fácil el ejercicio de definir esto no lo es y más en torno a lo que es “trabajo social clínico” la especialidad de dos de los programas de los/as líderes educativos/as que participaron en el grupo focal. De acuerdo a Nieves-Rolón et al. (2019), “el Trabajo Social con especialidad clínica, continúa siendo eje de discusión. Asuntos como la definición de la especialidad y los alcances de la misma, quedan sujetos a las opiniones o posicionamientos paradigmáticos desde los adentros de la propia profesión” (p.15). Así las cosas, esa acreditadora con base en Puerto Rico tendría que tomar en cuenta lo esbozado por Huertas y Ramos

(2015) en torno a las influencias del contexto económico, político y cultural de la profesión de trabajo social en Puerto Rico.

El reto de **unificar la práctica con la teoría** fue una de las vertientes que, sin lugar a dudas, iba a salir en las entrevistas. Esa preparación de lo que se requiere en vida real, definitivamente es un reto para la academia. Esto será expuesto a profundidad bajo la categoría de **brechas**.

Modelo de formación

La última subcategoría de la *Academia* es el **modelo de formación**. Para propósitos de este estudio, el modelo de formación se identificó como el aspecto en el cual se considera la combinación de la formación académica con la formación profesional; incluye los planes establecidos por las instituciones educativas, y contiene la transdisciplinariedad que va a necesitar el/la estudiante cuando esté ejerciendo su rol profesional (Bedoya-Gallego, et al., 2019; Brunet & Böcker, 2017). De acuerdo a los documentos institucionales revisados, las universidades participantes tenían su modelo de formación concentrado en las competencias de las EPAS del CSWE del 2015. Estas universidades centraban su preparación en comunidad, administración y el servicio directo que en dos de las universidades se le conocía como trabajo social clínico y en una de ellas trabajo social con Familias. Tanto la universidad **Equis** como la **Zeta** tenían en sus documentos que se dejaban llevar por lo establecido por el CSWE pero que lo adaptaban al contexto social, cultural, político y económico de Puerto Rico. Como se había explicitado anteriormente en este mismo capítulo, una de las universidades había añadido una

competencia de colonialidad y otra de ellas también tenían esto en su modelo de formación. De acuerdo a una de las líderes educativas,

Nosotros [...] [incluimos] el asunto sociopolítico y colonial de Puerto Rico en las competencias que tenían que ver con los elementos políticos porque obviamente nuestro contexto socio político y económico no es el mismo que de las otras jurisdicciones o Estados que están también reguladas por el *Council of Social Work Education*. (**Líder #7**)

La **Universidad Zeta** tenía 12 competencias, las cuales se derivaban de las nueve competencias del CSWE. Estas eran explicitadas al contexto de salud mental pero también a lo biopsicosocial, según se desprendió del documento revisado del “perfil del egresado”. Para efectos de estos hallazgos, se presenta la Tabla 17.

Tabla 17

Competencias del modelo de formación de las universidades participantes

Compe- Tencias	<i>Universidad Equis</i>	<i>Universidad Ye</i>	<i>Universidad Zeta</i>
1	Demonstrar comportamiento ético y profesional.	Mostrar comportamiento ético y profesional.	Identificarse como trabajador/a social y conducirse de igual manera.
2	Incluir diversidad y diferencia en la práctica.	Involucrar la diversidad y la diferencia en la práctica.	Aplican los principios éticos de la profesión para guiar su práctica profesional.
3	Impulsar los derechos humanos y la justicia social, económica y ambiental.	Avance de los derechos humanos y justicia social, económica y ambiental.	Aplican pensamiento crítico para informar y comunicar juicios profesionales.
4	Involucrarse en una práctica informada por la investigación y en	Participar en la investigación informada por la	Compromiso con la diversidad y diferencia en la práctica.

Compe- Tencias	<i>Universidad Equis</i>	<i>Universidad Ye</i>	<i>Universidad Zeta</i>
	una investigación informada por la práctica.	práctica y en la práctica informada por la investigación.	
5	Involucrarse en la práctica de la política (pública).	Participar en la práctica política.	Promover los derechos humanos y la justicia social y económica.
6	Establecer relaciones humanas profesionales y comprometerse en práctica con personas, familias, grupos, organizaciones.	Interactuar con individuos, familias, grupos, organizaciones y comunidades.	Compromiso en la práctica informada por la investigación y en la investigación informada por la práctica.
7	Ponderar/Avaluar en la práctica con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades.	Evaluar individuos, familias, grupos, organizaciones y comunidades.	Aplican el conocimiento de la conducta humana y del ambiente social.
8	Intervenir en la práctica con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades.	Intervenir con individuos, familias, grupos, organizaciones y comunidades.	Compromiso con la política social para promover el bienestar social y económico y ofrecer servicios efectivos de trabajo social.
9	Evaluar la práctica con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades.	Evaluar la práctica con individuos, familias, grupos, organizaciones y comunidades.	Responder a contextos que afectan la práctica.
10	Comprender la vinculación sociohistórica del trabajo social en Puerto Rico con el colonialismo y la colonialidad.		Compromiso, avalúo, intervención y evaluación con individuos, familias, grupos, organizaciones y comunidades.
11			Ofrecer servicios de salud mental holísticos y transdisciplinarios a individuos, familias y grupos en riesgo.
12			Proveer servicios preventivos de salud mental a nivel micro,

Compe- Tencias	Universidad Equis	Universidad Ye	Universidad Zeta
			mezo y macro y comprometerse en la promoción de cambios a través de la política social relacionada a salud mental.

Se presentó como uno de los modelos de formación “el enfoque sistémico-ecológico” enfatizando en “las perspectivas de empoderamiento y fortalezas, integradas con la visión biopsicosocial” (**Universidad Ye**). También, su enfoque estaba en el compromiso con

la justicia social y económica de los seres humanos. El programa desarrolla profesionales avanzados y competentes, que participan en una práctica basada en evidencia e informada por la investigación y que evalúan sus intervenciones clínicas, así como las eficiencias administrativas de sus organizaciones. (**Universidad Ye**)

Por lo cual, se preparaban a los/as trabajadores/as sociales para

los conocimientos, las destrezas y los valores para intervenir clínicamente con personas, familias y grupos. Se examinan críticamente los modelos de intervención dentro de su contexto sociocultural. Se incluye, además, la práctica profesional desde una perspectiva de fortalezas y el empoderamiento integrados con la visión biopsicosocial. (**Universidad Ye**)

Si bien el modelo de formación fue identificado en los documentos con una base en las competencias de las EPAS, los/as líderes educativos/as también ampliaron en esto.

Tabla 18

Opinión sobre lo que abarca el modelo de formación y su integración al programa de las universidades

Líder	Percepción
Líder #2	El programa está diseñado de una forma y tiene unas competencias y tiene un sistema de medición por la Universidad y por el <i>Council</i> y se hace el proceso de <i>assessment</i> , que es la evaluación del cumplimiento de las competencias. Tenemos el sistema del <i>Capstone</i> que es evaluar cuando el estudiante sale. Todo eso lo hacemos basado en las competencias.
Líder #3	Las implicaciones de un programa graduado, se nutre de las prácticas. [...] la práctica, en un programa, refleja en cierta medida las necesidades que tiene un estudiante.
Líder #4	En un programa graduado, o un programa educativo, no solamente es su currículo, sino toda la experiencia que se le pueda proveer al estudiante más allá del salón de clase y eso nosotros lo comprendemos bien.
Líder #6	Cuando nos involucramos en este proceso de pensar en formación en Trabajo Social, pensamos en que definitivamente no necesitamos más tecnócrata en esto. No necesitamos eso porque ya hemos visto cuál ha sido el resultado. [Nombre de la universidad] no es un programa académico exclusivamente. Esto es una escuela profesional donde entonces formamos para hacer trabajo en sus distintas dimensiones a la vez que se reconoce que, desde nuestra propia, de nuestra profesión, hay también un elemento político arraigado hacia la justicia social, la participación para las clases, la democratización, la ciudadanía, etc. Así, que yo creo que esa es la belleza del trabajo por un lado y la complejidad. Yo no estoy segura, que todos los programas coincidimos en cuanto a eso. No me atrevería a juzgar, pero, sí puedo hablar de nuestro programa de que nuestras conversaciones respecto a eso tanto dentro del salón de clase como fuera y en el caso de la facultad también, entre nosotras, ha sido una conversación permanente. El cómo se han dado los balances, el cómo integramos el elemento de la de la intervención o del acompañamiento desde [...] una práctica profesional bien amplia; desde el trabajo individual hasta el trabajo organizacional y social, desde allí hasta el reconocimiento que desde nuestra propia profesión hay un eje inherente político que todo trabajador y trabajadora social tiene que reconocer.
Líder #7	Siempre hemos buscado en las revisiones curriculares atender al ser humano en su ambiente. [...] El primer curso que nosotros damos y es intencionalmente, es el curso de Diversidad para que los estudiantes y las estudiantes se confronten con eso y generalmente tratamos de poner gente súper crítica, para que confronten al estudiante con eso. [...] La de evaluación de programas académicos es uno. La de revisión de prontuarios cada tres años obligatoriamente también es otra de nuestra política académica. Porque tú puedes haber diseñado un asunto y aunque los clásicos, son los clásicos, y los asuntos hay unas lecturas obligatorias; pero, hay un montón de estrategias de enseñanza que tú puedes ir modificando para ir atendiendo las necesidades del mercado. [...] [Nuestro modelo de formación] es uno hermenéutico reflexivo.

Líder	Percepción
Líder #9	Nosotros tenemos un modelo de formación donde tiene un componente generalista, el componente clínico que es la especialidad, el generalista y especialidad. Y, en este caso, que nos pide también a través de los diferentes años de estudio planes de estudios. [...] Hace unos años atrás, habíamos desarrollado un nuevo secuencial [...] para entonces impactar y atender las necesidades del mercado y atender las necesidades, también, del estudiantado que está buscando en todo momento más información y prepararse mucho mejor. Nuestros estudiantes, nuestro estudiantado, es un estudiantado de retos, de muchos retos. Y, en todo momento, estamos buscando para actualizar. Y yo creo que, a través de los avalúos de los informes de avalúo, de lo que nos solicita el CSWE, ahí es que nosotros podemos estar evaluando todos estos componentes.

A tono con lo expuesto por los/as líderes educativos/as, Kaplan et al. (2018) indicaron que parte importante de los modelos de formación en trabajo social que se debía tomar en cuenta era el desarrollo de un plan de estudios uniforme y un conjunto de objetivos de aprendizaje específicos. Lo cual fue consonó con lo expuesto por en los grupos focales de esta disertación.

En cuanto a la revisión curricular traída, Shier y Van-Du (2018) indicaron que la práctica del trabajo social tiene su impacto directo en el desarrollo curricular. Estos autores postularon que los cursos relacionados con la administración financiera, la gestión, las asociaciones, la redacción de subvenciones y la planificación empresarial podían ayudar a los futuros trabajadores sociales a desarrollar y mantener empresas sociales. Por otra parte, informaron que el análisis temático que hicieran los académicos debía ayudar en la identificación de áreas claves para el desarrollo curricular de la práctica en trabajo social. También, destacaron que el desarrollo del plan de estudios en el trabajo social relacionado con las empresas sociales podía inherentemente conducir a discusiones sobre la práctica ética y la consideración de los valores y creencias de la profesión.

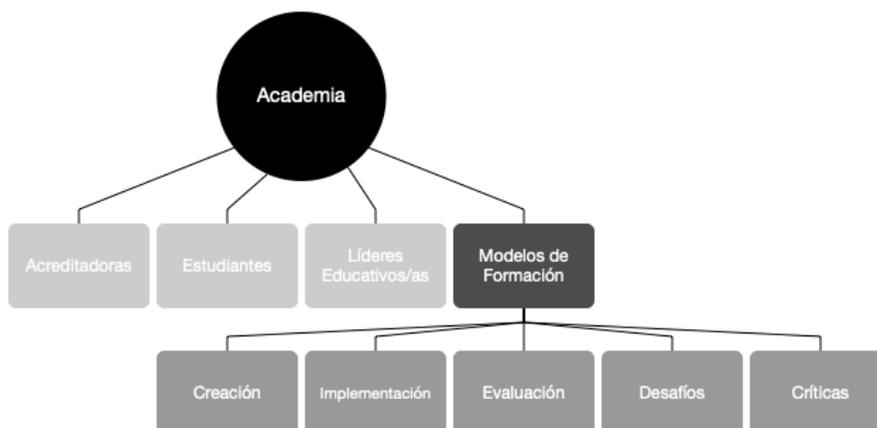
Weiss-Gal (2016) manifestó que se requería del pensamiento conceptual con respecto a los objetivos y estrategias en cada nivel de aprendizaje del trabajo social y esto se podía lograr a través del plan de estudios y no solo mediante actividades incrementales en unos cursos específicos. Esta autora señaló que, en otras palabras, se debe tomar en cuenta el cómo el plan de estudios de trabajo social en su conjunto, incluidos los cursos de práctica de trabajo social, el trabajo de campo, los cursos de investigación y los cursos de política, debe adaptarse para que sea un componente holístico en la práctica del trabajo social.

Por lo cual, cuando se verifican esos componentes del modelo de formación, se debe tomar en cuenta lo presentado por Kaplan et al. (2018) en torno a tener presente el contexto, las prioridades, los insumos, los productos, y los resultados. Los cuales deben ir acorde con el modelo seleccionado y con el currículo. Crumb et al. (2018) indicaron que los/as académicos/as e investigadores/as en el área de la formación en trabajo social han destacado varios componentes claves en relación con los procesos involucrados en una experiencia de formación integral en ese modelo de formación. De acuerdo a Crumb et al. (2018), la orientación a los/as estudiantes practicantes debe hacer hincapié en los conocimientos y habilidades fundamentales, también se debe desarrollar habilidades en evaluación y diagnóstico, se debe fomentar el uso de la literatura para comprender los hallazgos para la práctica, se debe establecer una identidad profesional, y evaluar la eficacia de las intervenciones y la supervisión para desarrollar profesionales completos, entre otros. Estos

componentes se observan alineados a lo expuesto por los/as líderes que participaron en esta disertación cuando se analizan desde la profundidad.

Figura 8

Mapa de las dimensiones de la subcategoría de “modelos de formación”



Creación, implementación y evaluación del modelo de formación

En torno a la **creación, implementación y evaluación** de ese modelo de formación de sus respectivas universidades, los/as líderes educativos/as también se expresaron. Al indagar en torno a la **creación** del modelo de formación, las respuestas de los/as líderes educativos/as estuvieron inmersas en su escenario académico. La **Líder #4** indicó:

en términos de modelo, nosotros nos planteamos, cómo diseñar los cursos a partir de un modelo de competencias enmarcado en el contexto y la realidad puertorriqueña. Ese es el modelo. Y todos los currículos, el curso, vamos a ver, que a cuáles competencias atienden, cuál es la realidad, qué debemos, cuáles son los temas, cuáles son las actividades que tenemos que llevar a cabo para que adquieran esa competencia y para que estén a tono con la realidad del país y de la gente que van a servir.

A lo que la **Líder #5** añadió: "El comité de currículo, los líderes lo establecen a base de los indicadores, etcétera, de los avalúos que se hacen también internamente". Y es que, de acuerdo a esta líder, se tomaba en cuenta, el "cohorta de los estudiantes egresados".

De una de las universidades, se trajo que no habían creado el modelo de formación porque ya estaba cuando los/as participantes de este estudio comenzaron a laborar como líderes educativos/as.

Llegamos a programas creados, previamente creados antes de nosotros llegar. Así que, nosotros participamos en la reorganización. [...] El programa de maestría ha tenido varias modificaciones. Planificamos hacer una transformación pronto, para fortalecer el área clínica que ha sido algo que lleva la facultad clínica hace mucho tiempo. Hemos ido atendiéndolas con las electivas dirigidas, pero queremos una transformación, también, bien grande en ese programa para que, volvemos para atender un poco las anteriores que para atender las necesidades del mercado lo que necesitan los potenciales patronos de nuestros estudiantes. (**Líder #7**)

No obstante, pese a que estaba ya creado, estaba en constante revisión. Se indicó: "se revisan prontuarios, se crean prontuarios nuevos, cursos nuevos de ser necesarios" (**Líder #8**). En la Tabla 19 estará expuesto las percepciones en relación a la **implementación** del modelo de formación.

Tabla 19*Implementación de los modelos de formación de acuerdo a los/as líderes educativos/as*

Líder	Percepción
Líder #2	Es un continuo que se va implementando. Es un proceso. Se va corrigiendo en el proceso. Se va actualizando constantemente. Así que es un proceso que no para. Nosotros somos un programa por trimestre. Así que cada trimestre se va mirando. Nosotros vamos mirando los criterios de evaluación y las actividades en los prontuarios, trimestre a trimestre. término a término. Y, es un proceso que no para. Ni comienza, ni termina. Es continuo.
Líder #6	La mayoría de los compañeros y compañeras que enseñan en nuestra facultad, si bien se circunscribe, o responden, más que circunscribir, responden al modelo de competencias que tenemos, me parece que la estrategia del intercambio de saberes dialógico lleva un giro distinto a cómo se implementa ese modelo. Yo creo que es importante reconocerlo porque entonces ahí hay oportunidad para integrar lo que yo decía horita de lo que es el componente político de la profesión. Tú sabes de, no solamente el desarrollo de conocimiento, destrezas y actitudes, que son las tres áreas principales del modelo de competencia y otros modelos, también, no solamente eso, incluyendo una cuarta dimensión de pensamiento crítico; sino también, la estrategia para desde allí, también, fundamentar y que sea una base de la formación del estudiante o la estudiante respecto a ese carácter político de nuestra profesión. Y yo creo que la estrategia dialógica de intercambio de saberes desde una perspectiva de una educación que también nos falta mucho, pero estamos intentando también acercarnos a estrategias decoloniales hacia la educación nos permita un poco ensanchar el camino en ese sentido.
Líder #8	Como líderes educativos, pues, acogemos las sugerencias que salen de esa reflexión para implementarlo de alguna manera.
Líder #9	Se van identificando las fortalezas y las áreas de oportunidad que tienen en esos cursos porque el avalúo de esos cursos tiene que redundar en que, en hacer mucho más fuerte este modelo de formación. Por eso, cuando [nombre de colega] dice que estamos buscando la manera de que, de fortalecer ciertas áreas es porque recopilamos un sinnúmero de información muchas veces de ese avalúo.

Lo expuesto por los/as líderes va por una línea similar a lo que se halló en la literatura en torno al elemento de la flexibilidad. Y es que según lo expuesto por Horwitz y Briar-Lawson (2017) es importante que los/as líderes educativos/as determinen un enfoque didáctico que funcione. Destacaron que el diseño del modelo debería adaptarse para la que se pueda integrar a los cursos. De

acuerdo a Nesmith y Smyth (2015) no se debe perder de perspectiva que lo que aprendan los/as egresados/as es lo que también ellos/as exigirán cuando sean los/as empleadores/as en un futuro.

Tabla 20

Evaluación de los modelos de formación de acuerdo a los/as líderes educativos/as

Líder	Percepción
Líder #1	[Hacemos] reunión de facultad y entonces estamos trabajando constantemente en cambios, siempre es para mejorar y miramos a lo mejor un cambio que implementamos hace tres meses atrás que ahora a lo mejor no nos está funcionando tanto. Entonces, ¿cómo volvemos? Lo miramos, lo organizamos, e implementamos entonces otro cambio. Por eso es constante. Como dice [nombre de colega], como esto se da en trimestre a veces termina el año académico estamos exhaustos y miramos atrás y parece que han pasado 10 años de todo lo que hemos hecho en el pasado año porque es sumamente, es continuo.
Líder #2	[Hacemos] los análisis necesarios para validar y para evaluar que se está cumpliendo una competencia o no o qué niveles se están cumpliendo en los cursos, en las prácticas, lo que los <i>Capstone</i> . Así que, nosotros por lo menos tenemos mucha comunicación y tenemos, estamos, constantemente mirando esos números, y todo lo que, cada vez que se acaba un término académico, hacemos el proceso de tabulación y pasamos al proceso de análisis para ver si es que hay algún aspecto que pueda estar necesitando un mayor refuerzo. Y, esa parte del currículo implícito nos ayuda mucho también a reforzar ese conocimiento. [...] Con el sistema de <i>assessment</i> [...], a nivel de curso, los profesores hacen su evaluación. Es un proceso sumativo y formativo. Los profesores hacen su evaluación con un instrumento que le damos. Y a nivel de programa, hacemos una recopilación de todos esos instrumentos y los tabulamos. Esa tabulación se entrega al director del programa que a su vez lo discute con una facultad a nivel sistémico. Está la plataforma que mencionó [nombre de colega], que es lo que se conoce como la plataforma TK-20, donde se entran todos esos datos y se mira a nivel sistémico. Así que es constante medición.
Líder #4	Estamos, todo el tiempo, revisando con los estudiantes amén de todas esas mediciones tenemos rúbrica para todo. Así que, con eso te puedo decir. [...] Nosotros tenemos, por la agencia acreditadora, un autoestudio cada seis años para, y tenemos también un comité curricular que entonces ese comité curricular evalúa el programa. El programa es evaluado cada cinco años. [...] Hay un comité curricular que a fin de cuenta es como estamos en la precariedad todas las facultades del comité curricular es del comité de admisiones. [...] Hacíamos acopios de lo que hacía fulano, de lo que hacía otros, y decidíamos qué giro le íbamos a dar. Y, estábamos balanceando porque otra de las cosas que es bien importante es que no todos los grupos son iguales. De momento, tú tienes un grupo maravilloso y de momento tú

Líder	Percepción
	<p>tiene un grupo que carecen, que se juntan dos tres buenos y el resto necesita mucho apoyo. Así que, tampoco podemos decir que los cursos van a quedarse exactamente igual porque ya resolvimos, no. Todos los semestres es la misma lucha, de asegurarnos que nuestros cursos atiendan a todos los estudiantes.</p>
<p>Líder #5</p>	<p>Tiene que haber un proceso de establecer necesidades a través de encuestas, a través de diferentes instrumentos y entonces, es lo que surge, en la participación se discute esto, y entonces se formaliza. Y, después, de formalizarla, se práctica. ¿Esto sirvió? ¿esto no sirvió? Es la parte, yo creo que, para mí, por eso es que yo creo tanto en los centros de práctica. Que es, como lo que dicen muy bien todas las compañeras, nosotros somos una escuela profesional y nosotros tenemos que darle-. Ahí, ahí, es que se mide en gran parte, obviamente, sabemos que no todos, pero en la parte del escenario de práctica y a lo mejor en algún futuro, algún internado que no estaría demás que lo revisemos; eso de un internado específico en unas áreas. Pues, yo creo que esa es, y tenemos la escala misma que estriba a través del tiempo, tenemos los instrumentos de medición para eso. [...] Ha sido siempre con planes estratégicos. [Y, con] evaluación de pares, evaluación del recinto, evaluación de estudiantes, y la de los egresados. Yo creo, es bien importante también, y una estrecha relación que siempre hemos mantenido con el gremio. [...] Viene una perspectiva de evaluación que se hace a través de las evaluaciones que están planificadas, ya en procesos, que se traen muchas, porque es un espejo en que ellos miran, mirando y reflejando con cuestionamiento y combinando tanto los cuestionamientos combinando las áreas de fortaleza.</p>
<p>Líder #6</p>	<p>[El] resultado de eso ha sido una conversación hacia una revisión curricular y yo pienso, pues, que en ese proceso, el proceso no solamente ha sido de mirar los prontuarios, cuán actualizados están, qué epistemologías estamos utilizando, qué estrategias, qué modelos estamos utilizando, en un momento dado, hicimos un, aparte de las reuniones con los y las estudiantes, hicimos un, elaboramos un cuestionario anónimo donde los y las estudiantes nos contaban cómo veían ese proceso de formación dónde veían las brechas, cuáles eran las fortalezas y yo pienso que eso nos ha ayudado a nosotros a mirar para adentro, y repensarlo. No solamente en términos de contenido porque también me parece a mí que la formación en Trabajo Social ciertamente tiene que responder a una, a unos estándares de lo que entendemos que debe ser la profesión; pero, sin menoscabar las realidades de vida de los estudiantes y las estudiantes con quienes conformamos una comunidad universitaria. Y, quiero regresar a una de las preguntas que tú habías hecho que tenía que ver con retos económicos, sociales. Y, me parece que, en esta reflexión, y también, producto de la pandemia, lo más reciente que tenemos, hicimos otro cuestionario y yo como [puesto de líder] me reuní con, yo creo que posiblemente el 90% de los estudiantes. Hablamos por teléfono. Nos reunimos en grupo. Y mira, hay que mirar también. Quiénes son nuestros estudiantes, cuáles son sus necesidades, cuáles son sus realidades, cuáles son sus posibilidades de trabajo, cuáles son sus aspiraciones, en qué contexto se desenvuelve y cuál es su aspiración en términos de qué quieren hacer con esta, con este grado en Trabajo Social. Y, yo pienso que esa conversación nos ha permitido y estamos recién comenzando, son conversaciones como</p>

Líder	Percepción
	intensas sobre “okey, lo que hemos estado haciendo hasta ahora está chévere”, pero cómo nos adecuamos a las circunstancias actuales social pero también de la profesión y de la gente con quienes trabajamos en términos de formación.
Líder #7	Se prepara lo que se llama un plan de acción. Y, ese plan de acción se discute a nivel de facultad. Se prepara un documento donde se hace el plan. Y, obviamente, se colocan los resultados de ese plan. Y, eso es un ciclo total, constantemente movimiento. Todos los años hay un informe de los coordinadores de <i>assessment</i> . Esos coordinadores de <i>assessments</i> preparan un informe, ese informe se fragmenta para discusiones y vuelve. Se supone, teóricamente, impactan las modificaciones curriculares y decisiones administrativas que mejoran el servicio al estudiante. [...] Nosotros tenemos una política de evaluación de programas académicos, que, de hecho, nuestro programa de maestría estuvo en ese proceso este año académico que está cerrando. Y, uno de los elementos de evaluación en ese instrumento donde se evalúa matrícula, retención, secuencial [...] y cómo los patronos ven a nuestros egresados. [...] Nosotros hicimos un ejercicio entre miembros de facultad y se creó un instrumento para crear, para evaluar con los estudiantes, que de hecho hubo tremenda participación, esa parte del currículo implícito. Y, ha habido todo un plan de mejoramiento atendiendo aquellos elementos del currículo implícito donde los estudiantes contestaron o que no sabían, o que no estaban claros, para atender esos dos grandes rasgos si vamos a hablar de, cómo es, de la formalidad de la evaluación, en esos dos grandes rasgos del currículo que son esas dos áreas, explícito e implícito
Líder #8	Nosotros tenemos todo un plan por la agencia acreditadora nos exige un plan de avalúo para demostrar que nuestros estudiantes adquieren esas competencias, destrezas, valores, en la parte de la dimensión holística de la competencia que nosotros estamos diciendo que le estamos enseñando. Así que, nosotros tenemos un plan avalado, digamos por la agencia, y monitoreado por la agencia. [Estamos en] la constante evaluación. [...] Luego [de] evaluarlo, ¿eso que hicimos, nos salió bien, nos salió mal? ¿estamos logrando lo que queremos, o no? Como mencionó [nombre de colega], nos reunimos todos los meses como facultad. Las puertas siempre están abiertas para recibir ese insumo y esa reflexión. Eso como con la parte puramente académica de ese currículo explícito, pero, también el implícito. Como mencionamos, estamos en constante búsqueda de cómo nuestros estudiantes se pueden seguir nutriendo de acá, a través de las asociaciones estudiantiles. [...] Yo creo que, conscientemente, estamos todo el tiempo buscando formas de cómo hacerlo mejor. Y, eso nos ayuda a seguir ese modelo que el programa se propuso en algún momento.
Líder #9	Nosotros lo que hemos hecho es evaluando según, tanto el mercado, como también los lineamientos de la agencia acreditadora porque la agencia acreditadora nos pide ciertos estándares, ciertos procesos para los currículos. [...] Nosotros evaluamos y lo alineamos todo a través de las competencias del CSWE, todos los estándares que nos pide el CSWE para poder tener la acreditación y en todo momento vamos a alinearlos según los planes, los informes de avalúo del profesorado. [...] A veces, ponemos en discusión, luego de ese avalúo, decir “debemos desarrollar a lo mejor un electiva dirigida a

Líder	Percepción
	esto. Podemos, yo creo que es momento de revisar el prontuario porque no está cumpliendo con esto".

La **evaluación** que hacen los/as líderes educativos/as es muy relevante para la continuidad de la calidad según expresaron los/as participantes de los diferentes grupos focales. Y, esto lo comparamos con lo hallado en la literatura. Por ejemplo, Cheung et al. (2019) indicaron que en esa evaluación se podría visualizar si en efecto el plan de estudios planificado cubría el contenido deseado. Bajo esa evaluación, también, se podría ver si el contenido del currículo permitía la integración de elementos adicionales y qué brechas o discrepancias se podía reconocer para fortalecer los diseños y el currículo de acuerdo a estos autores.

La evaluación del modelo de formación y del currículo puede ser un desafío pues puede que se tengan que desarrollar otras estrategias de enseñanzas más efectivas y evaluar otras habilidades prácticas (Davis et al., 2019). Por lo cual, un aspecto relevante al comparar lo expuesto en los grupos focales con lo hallado en literatura es un posible cambio de saberes. Lluch y Portillo (2018) señalaron que en ocasiones se debe tener en cuenta la posibilidad de los "cambios en la formación docente, puesto que este reto pide no solo una constante actualización científica del saber, sino la activación de metodologías que integren la evaluación como proceso continuo de construcción de conocimiento" (p. 59).

Ahora bien, también se halló en la literatura una posible falta de uniformidad al momento de evaluar los currículos y los modelos de formación. Olson-Morrison et al. (2019) encontraron que la falta de pautas sobre cómo

monitorear la integración holística de las competencias de trabajo social y el aprendizaje de los cursos conducía a inconsistencias entre escuelas y departamentos en el monitoreo y evaluación del aprendizaje práctico. Estas autoras aludían a la identificación de diferentes componentes los cuales eran importantes para la implementación y evaluación de la educación de campo. Ellas hacían referencia al contrato de aprendizaje en la práctica, el utilizar adecuadamente el enlace de práctica y el seminario de la práctica como tal. Por lo cual, según estas profesoras universitarias en trabajo social, las instituciones quedaban a su discreción en cuanto a cómo monitorear y evaluar la competencia y la integración. Destacaron que pudiera resultar problemático el no tener un plan estructurado de evaluación para la implementación y los resultados de los aspectos pedagógicos en trabajo social. Esta literatura contracta en forma positiva lo explicitado por los/as líderes educativos/as en esta disertación, pues según informaron sí existía un plan de evaluación estructurado en sus diferentes universidades.

Desafíos en el modelo de formación

En torno a los **desafíos** propios del modelo de formación, los/as líderes educativos/as señalaron varios. Entre estos, el que ellos estuvieran preparando profesionales para que pudieran ser contratados/as. "Los retos son básicamente para los egresados un asunto de empleabilidad" (**Líder #7**). Pero también, esos desafíos eran en torno al estudiantado y cómo ellos/as asumían el modelo de formación. Se indicó: "Tenemos cada día casos más complejos, casos que requieren más adiestramientos. [...] Surgen nuevas situaciones sociales que no teníamos antes" (**Líder #7**). Además, "la dimensión interdisciplinaria es

fundamental para que podamos tener una visión mucho más integrada de la realidad puertorriqueña” (**Líder #3**).

Estos desafíos fueron expuesto a nivel social. La **Líder #8** expresó: “Los desafíos son muchos y no solo en lo económico que hemos mencionado, también hay un desafío en cuanto a la generación que estamos educando. Mientras que la **Líder #1** manifestó que,

en términos globales, nosotros, la [universidad], decimos que nosotros preparamos estudiantes para Puerto Rico y para el mundo. [...] Este trabajo social clínico que estamos aquí, no es un concepto latinoamericano, no es un concepto hispanoparlante, todas estas teorías y todos estos modelos de intervención clínico son conceptualizaciones hispanoparlantes y son americanas y qué tiene que estar bien versados. Yo creo que esa es la dificultad más grande número dos a nivel global.

El **Líder #9** informó que

Las corrientes en cuanto al trabajo social, en este caso clínico. Nosotros tenemos mucha gente disidente ante lo que es el trabajo social, clínico. Y, eso tiene una repercusión y un impacto fuertísimo en lo que es la identidad profesional que es el mayor reto de nuestros egresados. Creo que su autoestima profesional se lacera cuando no ha sido validado en muchos aspectos y en muchos foros el trabajo social clínico debido a que tiene una corriente totalmente anglosajona. Y, creo que eso sí es un reto bien grande en cuanto a nuestros egresados. Y, esto es algo totalmente económico, social, porque el estudiante cuándo va a desempeñarse en diferentes áreas esto es un impacto bien grande.

Crítica al modelo de formación

Cómo última vertiente en los *modelos de formación*, se expone el desacuerdo o la **crítica** al mismo traído desde las voces de una egresada y un egresado.

Tabla 21

Crítica al modelo de formación

Egresado/a	Percepción
Marie	¿De qué me sirve a mí aprenderme el DSM, y cuando yo llegue a calle nadie me va a entender? O, yo tengo que explicarle el DSM y lo que yo entiendo, y mi prognosis o mi "rule out" cómo lo quieran llamar. Tengo que explicártelo en arroz y habichuelas para que me entiendas. En la academia te dicen "no, tienes que hablar con las palabras correctas y como es". Um, y si mi cliente tiene 70 años y no entiende ni la mitad de lo que le dije porque tú en la academia me metiste por la cabeza que tenía que hablar las cosas correctamente y como es. No, yo le estoy sirviendo a mi cliente, yo no le estoy sirviendo a la academia. ¿Quién me tiene que entender? Mi cliente, no la academia. La academia no va a estar ahí.
Pedro	La universidad es más lenta en cuestión de adaptarse su currículo a lo que sucede afuera, por alta burocracia universitaria. [...] La universidad está mucho más atrás por todos los pasos que tiene que dar para hacer cambios a su programa. [...] La universidad pudiera estar al tanto que existían, pero sus currículos estaban pues par de años atrás, porque lo admitían, decían "estas pudieran ser electivas que fueran pertinentes al contexto actual", todo el proceso es tan largo que cuando llegamos al momento de implementar ese curso que ya por fin fue aprobado ya eso está pasé, ya está fuera de, de, ya que actualizarlo nuevamente y esa actualización pues vamos a estar siempre como que atrás. Así que ese es otro, ese era otro factor, otra razón que la academia era distinta. [...] Yo creo en la abolición del trabajo social y lo que implica sería que debemos trabajar en una sociedad donde ya no hagan falta trabajadores sociales. Y, me di cuenta, ya ejerciendo, que la universidad perpetúa, te enseña la continuación del trabajo social, cómo mejorar el trabajo social, en vez de enfocarnos a cómo erradicar los problemas sociales que hacen que el trabajo social sea necesario. [...] La clínica que es necesaria, pero esos nuevos movimientos de la universidad yéndose, quizás en lo clínico, pues, está bien amarrado a que lo que están bailando atrás del mercado en vez de a las necesidades del pueblo. [...] La universidad tiene muchas carencias por falta de comunicarse con lo que está sucediendo afuera. [...] Hay mucha resistencia a actualizarse en la academia de parte del profesorado en Trabajo Social. Todavía seguimos enseñando teorías y modelos de más de 30 años, existiendo alternativas más contemporáneas. Reconozco que es una tarea ardua el mantenerse al

Egresado/a	Percepción
	día de las teorías o los modelos más críticos y puede dar temor enseñar teorías y modelos que serían nuevos para nosotros. Pero se hace más daño a la profesión y al país si seguimos graduando estudiantes que solo aprendieron la teoría de sistemas y solo leyeron el libro de Magali Ruiz.

Lo traído por **Marie** y por **Pedro** es cónsono con lo hallado en la literatura. Caena y Redecker (2019) señalaron que los/as docentes debían actualizar sus competencias para los desafíos del siglo XXI. Estas autoras manifestaron que las estrategias de enseñanza debían cambiar y también las competencias que los/as profesores/as debían desarrollar para empoderar a los/as estudiantes del siglo XXI. El balance en las necesidades se torna clave por lo cual el definir los requisitos de los/as profesionales de la educación mediante marcos de competencia docente puede tener múltiples propósitos en diferentes niveles de los sistemas educativos. De acuerdo a Caena y Redecker (2019), a nivel micro se podía orientar a la práctica y el desarrollo profesional continuo de los/as docentes. En el nivel meso, se podía apoyar el desarrollo de las instituciones como organizaciones de aprendizaje, proporcionando un terreno común para el diálogo, la colaboración y la reflexión en las comunidades profesionales de práctica. En el nivel macro, se podía asegurar la calidad, pues se pudiera proporcionar estándares de referencia para la formación inicial del profesorado y para la calidad de los/as profesionales. Ellas propusieron una apertura a la adaptación y actualización.

Esto va acorde con lo publicado por Delgado (2019) quien destacó que “la formación docente ha sido muy cuestionada a consecuencia de los resultados académicos que reflejan las evaluaciones nacionales e internacionales en los diferentes niveles de la educación básica y media

superior" (p. 34). Esa actualización pedagógica fue definida por Delgado (2019) como "la actividad de ponerse al día, estar a la vanguardia, acceder a la nueva información en el campo de la educación" (p. 35). El no estar preparado pudiera implicar "vacíos teóricos, académicos y con poca relación práctica hacia una formación para la vida" (p. 35), por lo cual resulta indispensable que el "el docente se capacite y actualice constantemente" (p. 39).

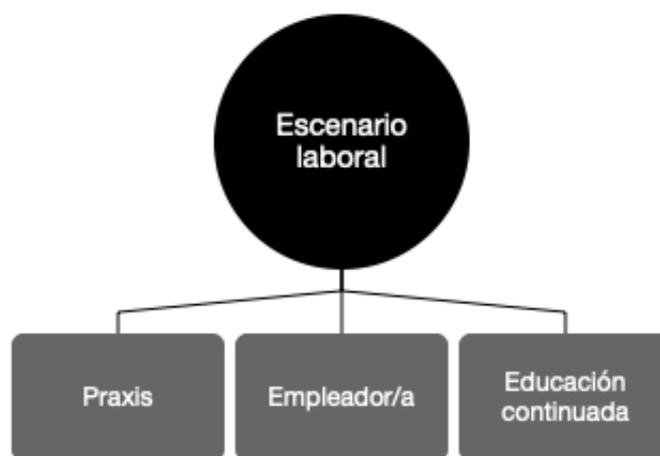
Por lo cual, al hilvanar lo antes presentado, nos lleva a volver al Modelo SWEEP, en el cual se exponía lo importante de tener la retroalimentación del/a egresados/a. Esto pues, al mirar y replantear el currículo, de ahí se veía la importancia de crear adiestramientos para los/as profesores/as (Han et al., 2016).

Categoría del Escenario laboral

La categoría que se presentará a continuación es la de **escenario laboral** o mundo del trabajo real. Aquí, se explicitó cómo se veía el impacto de lo enseñado y lo aprendido en la academia, ya en el campo laboral.

Figura 9

Escenario laboral



Praxis

Tabla 22

La praxis desde el lente de los/as académicos/as

Líder	Percepción
Líder #4	Hay estudiantes que han estado en práctica en una agencia que todavía están viendo un Trabajo Social de otra época, básicamente, de control asistencial y nuestros estudiantes han ido construyendo, verdad, a cambiar mucho de la forma de actuar la profesión. [...] Nosotros tenemos que traer la comunidad a la clase. [...] Tenemos un curso de Análisis de la Realidad, un curso de Política Social, y ese curso no solamente va a dar una, tenemos que, a analizar, una visión general teórica, sino que tenemos que analizar la realidad y una de las cosas que nosotros siempre hacemos es mucha actividad de traer gente de las comunidades, traer otras personas que han estado involucradas en problemas. Hacer foros de la realidad de visibilizar cosas que no se discuten a través de las investigaciones a través de foros, de conversatorios, y sobre todo también de involucrar a los estudiantes en cierto grado de activismo.
Líder #5	Hay que negociar las condiciones de trabajo. Muchas veces, todos sabemos, van a una casa a visitar y el trabajador mío está pagando los muebles de la casa y aquella casa está llena de lo que valora el consumismo. Y, eso no deja de ser un mal valor por decir algo así pero también hay que cubrir las necesidades básicas del trabajador social que es tan importante. Es el que básicamente tienen la información de primera mano y la formación procesada de forma científica a base de evidencia a un psicólogo y a un psiquiatra. Es la primera respuesta y todo a nivel individual a nivel de grupo y a nivel comunitario y agencial obviamente. Eso es importante para que se le siga dando esa lucha. El aspecto de que cuando yo salga yo también tengo que educar. [...] En términos de que nos va a ayudar, y nos está ayudando, a nosotros poder prescindir de muchos procesos que consumen mucho tiempo. Está hablando una trabajadora social de agencia, obviamente, hago la salvedad. Que nos quitan la intervención el papeleo, toda esa situación, todo eso que nos quita tiempo de entrar con la raíz del problema y, además ese es uno. Y, las redes sociales. Hay que saberlas utilizar ¿Por qué? Para traer consciencia. La consciencia de muchas cosas. Hay que ver los problemas que bien, muy bien, atiende la [nombre de una de las líderes] en términos de la violencia doméstica y toda esta cuestión de los abusos y la opresión [...]. Y, hay que ver de cómo es que yo puedo tener [...] diferentes, en niveles comunitarias, cómo los puedo entrenar para que ellos tengan a su vez, pero, claro, si los estudiantes no tienen computadora, obviamente, se nos va a hacer mucho más difícil.
Líder #6	Nosotras podemos apoyar a los enlaces de práctica. Por ejemplo, les podemos apoyar en hablarles sobre los últimos modelos, dale, pero ¿Cuándo? Si esa gente está trabajando de sol a sol. No tienen tiempo. Están sobrecargados de trabajo, sobrecargadas, no hay una compensación por ese acompañamiento. Las exigencias son, aunque quisieran, se hace bien cuesta arriba a veces el patrono podría poner un poco de resistencia porque la demanda es tanta de

Líder	Percepción
	que se tenga este espacio. Así, que yo pienso que el asunto de cerrar la brecha es complejo.
Líder #7	Es importante conocer dónde el estudiante va a ejercer. [...] Es importante nosotros tener la visión de lo que espera los potenciales patronos de nuestros egresados para nosotros ir haciendo transformaciones. [...] La evaluación de los patronos es importante y también la relación o vinculación de algunos egresados con el programa y con los grupos; de cómo se integran estos egresados a grupos importantes de la profesión, también nos da una información cualitativa de cómo lo hemos estado haciendo.
Líder #8	Yo creo que cada programa tiene que tener el ejercicio consciente que realiza este programa de evaluarse cada tanto, para realizar esa encuesta de patrono para conocer ese perfil que ellos necesitan, que ellos requieren, y eso se traduce en ajustar nuestros prontuarios, el contenido de nuestros cursos si fuera necesario. [...] [Es preguntarse si] eso que yo estoy enseñando, ¿es relevante, pertinente para hoy día? ¿para lo que hay allá afuera? ¿lo que te exige los patronos?
Líder #9	Tenemos un problema muy grande en el campo de trabajo y es que los profesionales de la salud mental y los profesionales en esos campos cada vez las funciones cambian los títulos, pero las funciones de las aplican a cualquier profesional. Así que, hay un problema de competencia en la búsqueda de empleo

Empleador/a

El conocer qué era lo que necesitaba el/a empleador/a, ayudaría en la formación según informaron algunos/as de los/as líderes. No obstante, no especificaron cómo ellos/as advenían en conocimiento salvo la **Líder #7** quien hizo referencia en varias instancias a que su universidad tenía una encuesta con los patronos. Las expresiones de lo/as líderes daban la importancia de conocer sobre el particular.

Tabla 23

Percepción de los/as líderes educativos/as en torno a los/as empleadores y lo que se enseñaba en la academia

Líder	Percepción
Líder #1	Es formativo. Me ayuda a formar, conocer esa brecha. Obviamente, sí yo sé que hay una brecha yo quiero subsanarla. Así que si nosotros podemos identificar a tiempo qué es lo que hace falta, pues entonces a tiempo

Líder	Percepción
	podemos trabajarlo para que ese estudiante cuando salga entonces de este programa sea exitoso en su trabajo.
Líder #2	El mercado laboral es el que determina las acreditaciones, el que determina las oportunidades de empleo. [...] Y a la larga, lo que la gente que está buscando es el pase para obtener un buen empleo, para tener un empleo digno, un empleo con buen salario. Y eso quien lo determina es el mercado. [...] Creo que los empleadores y los financiadores de proyectos están claros de que no hay espacio para la experimentación. Que antes uno podía crear proyecto nuevo, ahora no. Ahora, la práctica basada en la evidencia es muy importante. Y, a veces los estudiantes se encuentran con que vienen, cuando van al mundo del trabajo, van con el pensamiento de la importancia de la práctica basada en la evidencia y no necesariamente cuando se encuentran con colegas que llevan mucho tiempo en los escenarios de trabajo se encuentran con un entendimiento de cuál es la insistencia de la práctica basada en evidencia. [...] Nos ocurre, muchos patronos de Estados Unidos se comunican con nosotros constantemente, constantemente, para ubicar personas que sean bilingües, que conozcan de conducta humana, que conozcan de salud mental, que tengan cursos especializados de DSM-5, quedan el curso psicopatología porque es lo que el mercado les está pidiendo. Es la necesidad que se está viendo en este caso, en Estados Unidos. Así que, dentro de nuestro sistema globalizado, me siento contento y tranquilo de que le abrimos las puertas a esas oportunidades de empleo. [...] Yo creo que hemos tenido, los que estamos en la administración, también hemos tenido la mente lo suficientemente abierta y disponible para recibir recomendaciones opiniones de cómo se está moviendo el mundo afuera. [...] Así que, es medular que pueden enseñar sobre cosas que están ocurriendo.
Líder #3	[Se prepara al estudiante para lo que se va a encontrar y no necesariamente lo que establece el CSWE]. Abriendo un libro diferente al que está prescrito, en esas guías que no nos da la acreditación. O sea, que es una forma indirecta de cumplir con la acreditación, decir que al empleador le estamos egresando gente competente. [...] Nosotros estamos trabajando para que esa persona, independientemente, donde se vaya a ubicar en el futuro pueda lidiar con todo tipo de controversia, o todo tipo de diversidad.
Líder #7	Hay unas encuestas de patronos que nosotros hacemos para saber precisamente si, nuestro estudiante cumplió o está cumpliendo con las expectativas de ese patrono. [...] Así que, es a través de las encuestas de patronos que hace nuestra institución, tenemos información. [...] [Ya que] uno de los elementos es el elemento de la encuesta de patronos y cómo los patronos ven a nuestros egresados.
Líder #8	Uno lo ve en los anuncios de trabajo, en las convocatorias de empleo. Así que, yo creo que sí, nuestros egresados tienen un espacio. [...] Debemos esforzarnos por prepararlos mejor para llenar ese espacio con todos los acontecimientos que están ocurriendo. [...] Así que es importante tener esa retroalimentación de lo que está pasando allá afuera que también nuestros conferenciantes nos las proveen. Porque, también, suelen dedicarle la mayor parte de su tiempo a la práctica de la disciplina.

Educación continuada

Dentro de la categoría del escenario laboral, emergió la subcategoría de la **educación continuada**. Y, fue traída precisamente por los egresados y las egresadas como el puente para poder atender esos vacíos que se habían quedado en la academia. Estos/as dieron diferentes puntos de vista, pero al final, era una crítica a la misma educación continuada. Por lo que la frustración fue evidente.

Tabla 24

Percepción de las personas egresadas en torno a la educación continuada como puente para cubrir lo que no se aprendió en la academia

Egresado/a	Percepción
Bambam	La intención es buena. Pero, no está siendo efectiva. [...] Encuentro es que eso es pagar los 40 dólares. Si no consigo un taller gratis, que me cubra las horas, pagué los 40 dólares. Estar seis horas en el lugar. Llenar una evaluación y nos veremos. [...] A través de educación continuada, es buscar la más cómoda, y entrar, y pagar los 40 dólares para el certificado.
Elvin	La realidad es que la educación continua debe estar enfocada en trabajar aspectos que son cambiantes. Nuevas problemáticas.
Lourdes	Con los años pues yo he sido responsable y he tenido que seguir estudiando. [...] He aprendido, [y] ha sido a través de la educación continuada.
Marie	Son básicamente las mismas educaciones continuas todos los meses, todos los meses. Necesidades especiales, envejecientes, enfermedades, alguna que otra de administración. Pero, en nada se menciona las nuevas modalidades para trabajar como la tele consulta, utilizando el email y las redes sociales o cualquiera de los medios tecnológicos. No hay educaciones continuas en cuanto a las entrevistas y las nuevas modalidades dentro de la entrevista. Esas entrevistas iniciales que han ido cambiando. A mí nadie me puede decir que una entrevista inicial hoy día es la misma entrevista inicial de hace 10 años porque no lo es, no lo es. Cuando yo comencé a estudiar hace 10 años la maestría, en el 2010, ahora en el 2020, cuando yo hago una entrevista inicial yo tengo que preguntar otra cosa más allá de lo que yo aprendí en el 2010, 2011.

Egresado/a	Percepción
Pedro	Estoy muy a favor de la educación continuada. [...] Tiene que hacerse un proceso aparte más formal y estructurado de educación continua para los profesores
Yary	Son una porquería, perdonando la expresión. Yo tuve que coger una. Para sacar mi licencia permanente, tuve que coger unas asistencias, ah, perdóname, una educación continuada, que se parecen asistencias técnicas, que para mí no tienen ningún sentido. Me sentí obligada a hacer algo para poder lograr mi licencia de profesión permanente. Y, claro, eso lo regula el Colegio, la ley, hay que hacerlo. Pero, no necesariamente le encontré pertinencia. Incluso, mi experiencia, quizás no es la de todo el mundo, pero la mía, a mitad de cada una de las educaciones continuadas que recibí, me sentí incómoda tomándola porque el profesional que se paró enfrente emitía demasiado de mucho juicio y prejuicio y eso me hizo cuestionarme de qué para qué tenemos un ente regulador, si no están regulando. Yo no aprecio que se me pare un profesional de, por decirte un ejemplo que no es el caso, de ética, pero, esté incurriendo comentarios antiéticos, por ejemplo. O sea, para mí, eso, tú pierdes mi atención completamente incluso me siento que estoy fuera de lugar. No voy a aprender de una persona que me habla de diversidad, sin embargo, está emitido comentarios que no son acordé a tema de diversidad, por decirte otro ejemplo. Así que, para mí, también la educación continuada debe renovarse. Quizás tenemos profesionales que no están a la par con lo novedoso, con los temas de ahora y que nos sentimos cómodos porque ya tenemos un acuerdo con ellos y porque tienen una credibilidad de años, son gente respetada, son personas que han hecho unas aportaciones maravillosas pero no necesariamente se atemperan a nuestra vida contemporánea a la comunidad, a lo que está pasando con la tecnología, y a lo que está pasando en las organizaciones que la mayoría de los profesionales ejercen.

En torno al tema, una de las líderes educativa opinó:

Tenemos cada día casos más complejos, casos que requieren más adiestramientos. [...] Surgen nuevas situaciones sociales que no teníamos antes. [...] Nosotros queremos trabajar con unos programas posgrado, unos proyectos más pequeños que no impliquen que el estudiante venga dos o tres años a la universidad. Sino algo más pequeño más focalizado para que la gente pueda venir a hacer programas postgrados. [...]

Certificaciones posgrado. Porque, eso añade al resumé añade a atender las necesidades del mercado de los patronos y no obliga a los

potenciales estudiantes a meterse dos años de estudio porque o no tienen los chavos o no tienen el tiempo. **(Líder #7)**

El tema de educación continuada, como expuesto anteriormente, fue uno emergente. El mismo no se visualizó en un inicio. Ante esto, en la literatura revisada sobre educación continuada y cómo cubrir las brechas entre la academia y el escenario laboral se halló que misma era importante en todas las disciplinas. Ella debe visualizarse como

el conjunto de actividades educativas destinadas a mantener, desarrollar o aumentar los conocimientos, las aptitudes y el desempeño de los profesionales activos, por lo que se diferencia de otras etapas de la educación, como la educación de grado, la especializada y la de posgrado (Muñoz-Castro et al., 2020, p. 2).

La educación continuada ayuda a cerrar la brecha entre la investigación y la práctica (Doumas et al., 2019). Y es se toma en cuenta que hay una evolución conceptual que se forja de tiempo en tiempo y las competencias deben estar alineadas con el desarrollo profesional continuo (Bonal et al., 2020). Esta educación continuada debe verse como una superación profesional posgrado (Bonal et al., 2020) y no como algo obligatorio, aunque en algunas profesiones y en algunos países sí lo sea. Para ejercer en Puerto Rico, el educarse continuamente como trabajador/a social es obligatorio. Por ejemplo, en Puerto Rico, hay que cumplir con la cantidad mínima de 12 horas contacto anual bajo las disposiciones de la Ley 193 de 4 de agosto de 2004 (enmendada por la Ley 175 de 16 de diciembre de 2009).

No obstante, algo que se criticó por algunos/as de los/as egresados/as fue que no aprendían en las educaciones continuadas. Esto contrasta con lo expuesto por Muñoz-Castro et al. (2020) quienes indicaron que al crearse las educaciones continuadas se debían visualizar cuatro áreas medulares como lo es la “reacción/satisfacción, aprendizaje, comportamiento/transferencia y resultados/efecto” (p. 2). Por lo cual, es meritorio esa evaluación de la educación continuada que la misma sea acorde con lo que los/as egresados/as necesiten aprender o fortalecer.

Se verbalizó la recomendación de ver qué es lo que se necesita para saber qué cursos se darían. Esto también fue hallado en la literatura bajo el estudio de Pérez et al. (2018) quienes señalaron la importancia de fomentar una relación entre la universidad y los sectores que se nutren de la profesión por la cual se toma la educación continuada. Estos autores señalaron que una buena estrategia era saber esa necesidad en adiestrarse.

Al traerse el tema de la educación continuada por algunos como algo relevante, pero por otros como una crítica, estos/as últimas aportaron con recomendaciones.

Tabla 25

Recomendaciones para la educación continuada desde una perspectiva de valor al aprendizaje

Egresado/a	Percepción
Bambam	No sé la forma que sacan los temas. Yo no he visto de parte del Colegio que envíen estudios de necesidades anuales o cada dos años, para auscultar los temas. Sí, en mi trabajo, pues hacemos un estudio de necesidades todos los años, ya sea al principio o al final de año, auscultando los temas que nos interesa para entre el mismo equipo, pues entonces trabajar esas las destrezas que te, que se pidan.
Pedro	En Puerto Rico, no existen educaciones continuas que pasen al próximo nivel más crítico que no sea muy introductorio, en Puerto Rico

Egresado/a	Percepción
	<p>carecemos de eso, y los profesores o no toman educaciones continuas, porque no quieren colegiarse o las que toman son por cumplir en el Colegio que son muy introductorias. O sea, no existe un proceso que formalice que los profesores estén al día. [...] Las educaciones continuadas en el Colegio de Trabajadores Sociales son muy básicas. Así, que tienen una mirada bien introductoria, estoy generalizando, puede haber algunas que no caigan en lo que estoy describiendo. Son muy introductorias, pero podrían ayudar a trabajadores sociales que quisieran conocer de un problema que no conocen y creo que el Colegio de Trabajadores Sociales está haciendo un buen trabajo en este aspecto. En donde uno puede decir, "oye, yo no conozco mucho de este tema. Déjame por lo menos saber lo básico, porque no es con lo que yo trabajo". Pero, el problema radica cuando tratan de encontrar cosas que abunden o añadan a lo que ya uno sabe en su propio tema. Ya cuando uno quiere profundizar y, ya ahí, pues el Colegio se queda, en alguno de los casos, corto. Y, no todos estamos en la práctica directa. Que estaría enfocado en la práctica directa y ahí, por ejemplo, los que, los trabajadores sociales que están en puestos administrativos o los trabajadores sociales que están en puestos comunitarios, los trabajadores sociales que están ejerciendo como, en la academia, los trabajadores sociales que llevan 20 años en, o 15 años en su, en el mismo trabajo que ya sienten que cursos introductorios, no son suficientes. Ese grupo está desprovisto de los talleres del Colegio. Así que, sí creo que debería, no creo que deba ser el Colegio, creo que debe ser una gestión ya mucho más amplia de sectores de a ver cómo podemos pasar al próximo, al próximo nivel para los que lo necesiten y no me refiero a que todos los talleres deben ser así. Debe existir opciones para gente que quiere buscar cosas más introductorias, pero deben existir cosas un poco más complejas y del próximo nivel para personas que llevan ya muchos años ejerciendo, o personas que están como profesores, personas que tengan puestos administrativos, y eso no, en Puerto Rico es bien difícil de conseguir y tenemos que recurrir ir usualmente afuera para mantenernos al tanto.</p>
<p>Yary</p>	<p>Así que en relación a la educación continuada pienso que también hay que hacer una revisión completa con la academia y que las dos se complementen. El gobierno federal y estatal trabajan unos programas que son la guía de propuestas, por ejemplo, y esa guía de propuesta tiene unos componentes. Y, esos componentes tú tienes que aprenderlos, y desarrollarlos, e implementarlos. Sin embargo, se le da a un departamento de capacitación la tarea de desarrollar educaciones continuadas, aquí se llaman asistencias técnicas [...]. Cuando me preguntas, eso es lo que me viene a la mente. Que se hagan unas revisiones más frecuentes que no creo que hayan hecho. Y que no solamente se quede en lo que yo creo, o en un estudio de preguntas a dos o tres gentes que alcancé. Hay que ir al <i>field</i> y preguntarle a la gente que lleva tiempo que ha visto las transiciones que ha visto los cambios que ha sufrido secuestros económicos y han tenido que reinventarse. Y no necesariamente la teoría encaja ahí. [...] Llegar al Colegio de Trabajo Social las tareas que necesita hacer en relación a la profesión porque creo que nos hemos quedado muy quietos y quietas.</p>

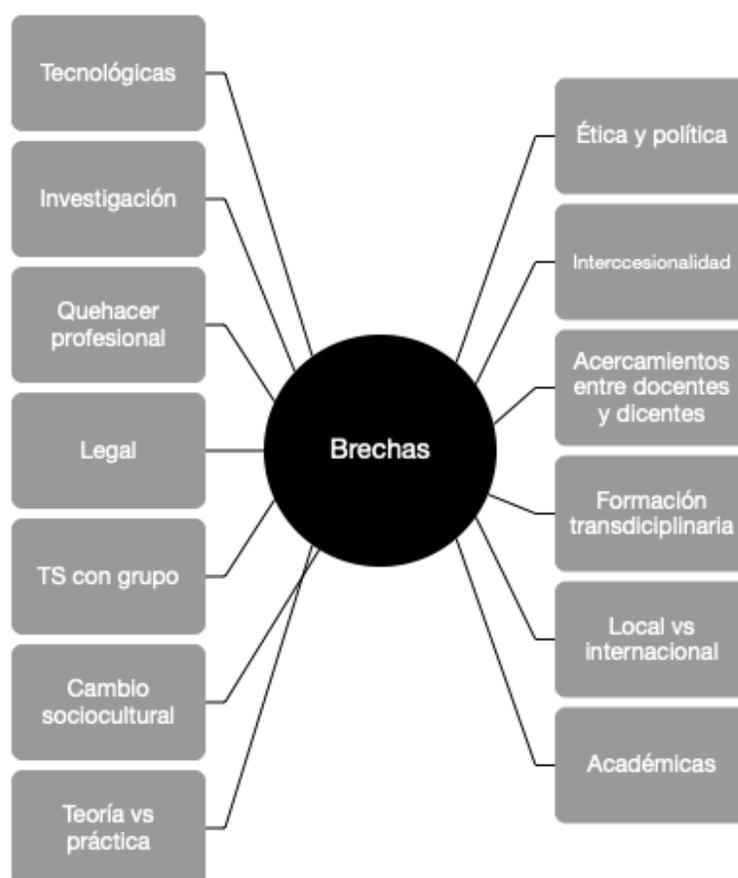
Egresado/a	Percepción
	Nos hemos quedado muy cómodos o cómodas, en el sentido de hacer valerle los derechos a los profesionales. Yo he escuchado dos o tres cosas, pero creo que podemos ser más activos, unimos a otras instituciones que nos puedan dar ese apoyo y de igual manera que hacen otras profesiones que se regulan completamente en todas sus áreas, que nosotros, los profesionales de trabajo social, lo podamos hacer. Porque eso quitaría el estigma y la resistencia que tienen muchos profesionales incluso a colegiarse porque no le ven la pertinencia porqué yo voy a pagarle a un lugar donde no estoy recibiendo ningún tipo de beneficio. Y, esa sería mi aportación final

Categoría de Brechas

La tercera categoría fue la de **Brechas**. Esta categoría se vio reflejada en varias instancias tanto de los grupos focales como en las entrevistas semiestructuradas.

Figura 10

Brechas



Brecha tecnológica

Los **retos tecnológicos** se observaron visto desde dos puntos de vista diferentes. Los/as egresados/as vieron el problema en la universidad. Como el que “la academia debe adaptarse a esos cambios. La academia debe adaptarse a que todo va en proceso a digitalizarse. [...] ¿Cuántos trabajadores de la vieja escuela apenas saben darle a un ‘enter’ dentro del teclado? La mayoría de ellos” (**Marie**). Y,

la cuestión de la internet [...] yo me gradué hace muchos años no estaba avalado, estaba iniciando. Así que cuando yo me, voy al escenario de trabajo, al escenario laboral, eso fue algo, que no me, que como que no me, como que la Universidad, en aquel momento, no me preparó. [...] Trabajar como a nivel de internet, pues fue algo que en ese momento se estaba iniciando y obvio que cuando yo entro a trabajar es una limitación con la que yo me encuentro. (**Lourdes**)

Mientras, que los/as líderes lo vieron como un asunto exclusivo o un problema idiosincrásico en los/as estudiantes que ingresaban a la universidad. Indicaron que los/as alumnos/as tenían dificultades en la tecnología (**Líder #2; Líder #4; Líder #5**) y pese a que se observó como un ápice de reto para el liderazgo administrativo, se percibió un desvío hacia la responsabilidad del/la estudiante.

Tabla 26

Percepción de los/as egresados/as sobre la brecha tecnológica

Egresado/a	Percepción
Bambam	Lo que me ha traído problemas fue el salto, el salto tecnológico que se dio. Este salto tecnológico no se visualizó. [...] No se dio el acercamiento a lo que es la tecnología para trabajar con la nueva realidad que tenemos.

Egresado/a	Percepción
Lourdes	Así que, esa parte así de trabajar como a nivel de internet, pues fue algo que en ese momento se estaba iniciando y obvio que cuando yo entro a trabajar es una limitación con la que yo me encuentro. [...] Yo me sentí que, en un momento dado, que yo estaba rezagada.
Marie	Yo conozco de compañeras que tienen problemas para trabajar a distancia. Tienen problemas para manejar un equipo electrónico porque eso no lo enseñaron en la academia. [...] Probablemente, la academia nunca visualizó que íbamos a estar más allá de llenar un expediente en la computadora, íbamos a tener que estar trabajando desde ella todo el tiempo. [...] La academia debería poner un poco de énfasis en esa preparación tomando en cuenta en qué nuestro desarrollo social, en cuanto a la tecnología, no se queda estático. [...] Ese refuerzo en el área tecnológica y la importancia de que ese futuro especialista en trabajo social sea administrativo, o clínico, o equis área, tenga la capacidad de manejar un equipo tecnológico y los programas relacionados con, o no, con el área de las Ciencias Sociales. Porque las redes sociales llegaron para quedarse.
Yary	La tecnología, por ejemplo. La política institucional no se atempere a la facilidad que puede ofrecer la tecnología para ofrecerte este servicio o para poder hacer tan siquiera trabajo. Eso es algo, pienso yo, que lo aprendí en la experiencia, [...] no en la universidad

De acuerdo a la literatura revisada, la tecnología ya es parte de este presente cultural. Según Cheung et al. (2019), la tecnología es algo con lo que se deberá contar de ahora en adelante en la educación. Lo mismo fue presentado por Davis et al. (2019) quienes destacaron que dados los importantes avances en tecnología que probablemente continuarán en las próximas décadas, los/as líderes académicos/as de trabajo social deben estar atentos.

Con esta nueva realidad de distanciamiento físico, el atajar esta brecha tecnológica cobra mayor relevancia. Según destacaron Davis et al. (2019), la conveniencia, accesibilidad y rentabilidad de la tecnología educativa ha llevado a una tendencia creciente hacia la educación a distancia.

Brecha de la ética y política social

Hay muchos baches y yo veo que hay muchos como baches educativos en las áreas fundamentales como áreas de ética, área de política social. [...] son las áreas de lo que es la política social; las leyes, referentes a lo que uno utiliza en el escenario y en nuestro diario vivir. Los referidos que uno pueda hacer con las diferentes agencias gubernamentales, los enlaces. Ese proceso, yo entiendo que fue una de las brechas, que cuando yo comencé en el área de trabajo social pues comencé un poquito rezagado. Como del conocimiento, cuáles son los requisitos que quizás uno pueda tener, o esas ayudas, de lo que te pueda ayudar ciertas agencias gubernamentales, el Departamento de la Familia y demás. Es pertinente saber cómo proceder al momento de realizar los referidos a los diferentes entes de ayuda o cuáles son los servicios que tú puedes agarrar como trabajador social para beneficiar [...]. Pero había unos rezagos en los que esos eran aspectos como éticos legales, política social, y demás. **(Elvin)**

La brecha con el Código de Ética del Colegio de Profesionales del Trabajo Social en Puerto Rico (2017) y lo que se enseña en la academia fue expuesto por uno de los líderes.

Los estudiantes se saben del Código de Ética del Colegio de Trabajadores Sociales casi ad verbatim, te lo pueden recitar. Ellos se conocen muy bien el Código de Ética. Pero, ese Código de Ética no atiende el campo de la administración. El Código de Ética del Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico atiende unos aspectos

de la supervisión, pero, no atiende el tema administración. Es el de la *National Association of Social Work* que atiende el tema de la administración. Así que uno, en el poco tiempo que tiene, tiene que trabajar esos aspectos, pero, no es como el del Colegio que ellos están constantemente con él y se lo saben. Así que yo creo que eventualmente es un espacio para trabajarlo porque ya sean egresados de administración, que están administrando, o personas que por su experiencia han estado administrando, aunque sean de servicio directo o de comunidad, que están administrando proyectos, es importante conocer los aspectos éticos de la administración. **(Líder #2)**

En cuanto a la brecha en la política, se destaca que se supone que este sea un curso obligatorio en las universidades. Según destacaron Lane y Pritzker (2018) el trabajo social político es importante para utilizar el poder para crear un cambio social lo cual conlleva desafíos éticos para los trabajadores sociales específicamente en el área de la política. En los cursos de política se supone que se trabaje con estrategias y técnicas que ayuden a los trabajadores sociales en el cambio social (Lane & Pritzker, 2018).

Brecha en la Investigación

Esa área de investigación. [...] La investigación no solamente se utiliza en el área forense. Cuando nosotros tenemos un participante al frente, tenemos que tener unas destrezas desarrolladas que tienen que ver con la investigación. Porque muchas veces nuestros participantes no nos dicen toda la situación de primera instancia. **(Lourdes)**

Esta brecha en la investigación también fue traída por la **Líder #5** quien informó que se debía dar más atención. Aunque, es meritorio señalar que la **Líder #6** puntualizó que en una de las universidades atravesar por el proceso de la tesis era requisito. Se acotó que

una de las cosas más importantes es la investigación. La investigación, no podemos olvidarnos que esa es la base y eso yo creo que eso es un atentado de las universidades últimamente que están locas por sobrevivir. Yo lo entiendo perfectamente, pero, no se puede olvidar de la parte de investigación. La parte de investigación son las que nos dan los parámetros para mirarnos nosotros como realidad puertorriqueña donde están realmente los postulados, esos postulados para nosotros revisar la práctica del trabajador social [...] tiene que ser de investigación. (**Líder #5**)

La **Líder #6** abundó:

O sea, usamos muchas investigaciones fuera, del Sur y del Norte, y de más afuera. Pero, hay unas idiosincrasias en términos de nuestro contexto puertorriqueño que no los vamos a ver si no investigamos. Así que, yo creo que la investigación en Trabajo Social también es importante.

Brecha en la interseccionalidad

Uno enfrentarse como trabajador social con que una familia sufría múltiples situaciones. Y, a veces, cuando uno discutía los casos, o daban ejemplos en el salón, era por ejemplo “pues, vamos a discutir casos de violencia doméstica”. Y, era como una violencia doméstica en una burbuja en donde no se tomaban otros factores, otras opresiones, por

ejemplo, si era de la comunidad LGBT, si alguna familia tenía algún impedimento, si eran pobres, si no tenían ciudadanía o residencia, y así. [...] Te llega un momento que uno se sentía que no sabía cómo trabajar con estos casos porque te cogían de sorpresa. [...] otra brecha es la complejidad de los problemas sociales que uno enfrenta cuando uno ejerce. La universidad hace cursos, o discute los temas muy estilo finca, estilo nicho. Y, cuando uno ejerce, por ejemplo, hogar, una persona sin hogar, como trabajador social te llega un participante, y ese participante tiene una complejidad de situaciones. Entonces, uno, me acuerdo de compañeros de trabajo que solamente trabajaban con uno solo problema y se les hacía bien difícil poder entender esa persona interseccionalmente, con varias opresiones. Y, necesitamos trabajar con ellas porque hacemos todo, no se pueden trabajar separadas. **(Pedro)**

Y es que tomando en cuenta lo apalabrado por **Pedro**, quien mencionó el concepto varias veces en su elocución, es una brecha que no debe pasar por alto. Couto et al. (2019) señalaron que la interseccionalidad constituía una perspectiva teórica metodológica de carácter transdisciplinar orientada al entendimiento de la complejidad de las identidades y sus relaciones con las desigualdades sociales (p. 2). Su base estaba en la diferenciación que marcan las sociedades como lo son: género, clase, raza, etnia, diversidad funcional y orientación sexual (p. 2). Esto en el ejercicio de trabajo social debe ser asunto medular.

Brechas del quehacer profesional

Tabla 27

Brechas en los conceptos claves del quehacer del profesional del trabajo social

Egresado/a	Concepto	Percepción
Bambam	Trabajar con el público	Algo que no se enseña en la universidad es a trabajar con el público. [...] El trabajar de tú a tú, no se aprende en la universidad. Se da un atisbo en la práctica, pero ya trabajando con las destrezas individuales, grupales. El trabajar con diferentes poblaciones en el mismo escenario. [...] Ese cambio constante de interacción con todo ese tipo de poblaciones no te lo enseña la universidad y tienes que aprenderlo en el escenario. [...] En la maestría, no se trabaja, no se da, por ejemplo, yo no tuve esa oportunidad de lo que sería trabajar las entrevistas uno a uno con los participantes; esa destreza no se da.
Elvin	Aspectos médico-forenses	Yo entiendo que lo que es la formación en cuanto a hacer informes en el peritaje forense o informes para tribunales, estas destrezas a mí no me las brindaron en la maestría. [...] Discutir casos con psiquiatras, discutir casos con un equipo multidisciplinario o interdisciplinario, pues son cosas que me quedé como un poquito de rezago, aparte de que son destrezas que quizás se ponen en práctica en el escenario laboral.
Marie	Empatía	Yo creo que, aunque a nosotros siempre nos hablaron de la empatía, simplemente definieron el término. [...] Así, que yo creo que profundizar en el concepto de la empatía porque no es lo mismo ver el término que te escriban en una pizarra, o te lo proyecten en una diapositiva lo que significa el término empatía versus lo que tú experimentas o puedes experimentar en el campo y lo experimentas de diversas maneras.
	Educación generacional	La academia debe comprender que a nivel social vamos a velocidades despampanantes. Y, que todo ha cambiado [...], ha cambiado de manera exorbitante. Así que yo creo que la academia debe hacer ajustes en ese lado.
	Organización	Ese tema nunca lo tocaron a fondo más allá de "debes tener tus expedientes todos en orden.
Yary	Redacción de propuestas	He tenido que aprender por experiencia y no por academia es la, todo lo que tiene que ver con propuestas. Yo estuve como tres o cuatro años recibiendo asistencias técnicas, de parte del Gobierno federal para poder aprender a cómo interpretar una

Egresado/a	Concepto	Percepción
		guía de propuesta, desmenuzarla, separar sus partes, cómo el financiador desea que uno redacte partes, esas cosas no las aprendí en la academia. Y, pienso que uno puede estar muy preparado con la teoría, pero, a la hora de la verdad, no necesariamente, toda esta teoría se utiliza en la vida real en la práctica. Se utilizan otras cosas que son más acordé al momento, a lo que se esté viviendo en la institución, a las necesidades de la comunidad. A cómo se está moviendo el financiamiento, o los fondos. Y, eso es lo que mayormente me viene a la mente.
	Resolución de conflictos	Hay mucho conflicto que <i>resolver</i> entre empleados, entre equipo trabajo, entre supervisados, entre supervisores, y no necesariamente, en mi experiencia, lo que aprendí he podido aplicarlo. He tenido que desarrollar otras técnicas, estrategias, y también fusionar la manera de pensar de la institución para entonces poder llegar a un <i>happy medium</i> porque no necesariamente va a satisfacer a todo el mundo. Pero, esos son destrezas que se aprenden, en mi opinión, en base a la experiencia; no es algo que uno puede medir con un examen o con un ensayo, no.

Una de las brechas del quehacer profesional fue trída directamente por uno de los líderes. Identificó que era un tema que no se abordaba en los cursos a menos que fuera traído con intencionalidad.

Diversidad funcional. [...] A lo mejor, cuando ellos vayan a trabajar allá, en el mundo real, se van a encontrar con casos en que los que van a necesitar cierta información que mejor no tuvieron el salón de clase, pero, a lo mejor sí a través de un currículo implícito. Así que yo creo que esa es una habilidad que tenemos que crear. (**Líder #1**)

Brechas en los acercamientos docentes/dicentes

Yo tuve mi profesora de práctica. Ella hacía una visita mensual. Me pedía unos planes. Pero, ese seguimiento del profesor de práctica al centro y de una vez y discutir eso, y discutir conmigo como estudiante. Las discusiones de ese profesional y de ese supervisor en el escenario, no se

dio efectivamente. No se dio con la regularidad que se supone que se diera. Esa fue mi experiencia. Y, entonces, al pasar a lo que sería el escenario laboral, entonces, uno entra con unas lagunas. **(Bambam)**

En un estudio realizado sobre el particular, se halló que era importante la mentoría, el acompañamiento y la buena relación con el/la profesor/a. No obstante, los/as profesores/as encuestados/as señalaron lo difícil que era poder cubrir estos aspectos pues excedían del tiempo que le pagaban en la universidad (Carter et al., 2016). Pero también, se halló que mientras más tiempo le dedicaban al/a estudiante, menor eran las brechas en el aprendizaje. Por lo cual, tiene gran relevancia para la academia lo aportado por **Bambam**.

Brecha en lo legal

Yo creo que hay que darle otras áreas de práctica [...]. Los escenarios tienen que ser diversificados. Yo no puedo ver un trabajador social que no tenga un conocimiento legal de cómo intervenir cuando esta sociedad, es una sociedad legalista y hay una agencia que es sumamente burocrática desde el punto de vista legal muy sumamente complejo. Yo creo que esos centros interdisciplinarios, esa oportunidad amplia cuando estoy diciendo, ¡no es en la de sentarse! ¡Es que tiene que moverse y tiene que estar al ritmo de lo que está pasando! **(Líder #5)**

Lo expresando en torno al conocimiento legal que debe tener el estudiante antes de egresar de la universidad fue cónsono con lo hallado en la literatura. Tal como se presentó en el *Capítulo II* de esta disertación, el dominio de las leyes es importante para el profesional del trabajo social. Benítez y Castillo (2012), Braye et al. (2005), Cabassa (2016) y el Código de Ética (Colegio de

Profesionales del Trabajo Social en Puerto Rico, 2017) mencionan lo importante que es conocer las leyes para evitar los sesgos y servir a la población según las normas de la sociedad, pero sin violentar a las personas como sujetos de su propio de derecho y no como objetos del derecho.

Brecha en la formación transdisciplinaria

También, el participar de una formación transdisciplinaria aporta de forma significativa en lo holístico que debe ser el quehacer del/la trabajador/a social.

La **Líder #5** destacó:

Yo creo que ya en el escenario interdisciplinario tiene que ser múltiples. Tiene que ser de investigación. Tiene que ser legal. Tiene que ser salud pública. Tiene que ser de educación. Tiene que ser de todo. Mucho más complejo y articulando un entramado de servicios diferentes que está ahora definitivamente hay que entrar en otro entramado. [...] La educación, estar en acuerdo con la Facultad de Derecho, entrar en la facultad de, con algún tipo de arreglo educativo con el Recinto Ciencias Médicas, Salud Pública.

Bedoya-Gallego et al. (2019) hicieron una revisión del beneficio de la transdisciplinaria en profesiones de la salud mental y encontraron que el conocimiento entre las diferentes disciplinas se nutría en la identificación de puntos de convergencia lo cual aportaba cuando había una comprensión de lo interdisciplinario en una situación específica. Tal como apuntó la **Líder #5**, sería la forma idónea en una intervención. Esa experiencia sería de gran beneficio para el/la estudiante según indicó la **Líder #5** y según lo expuesto por

Bedoya-Gallego et al. (2019). Y es que el espacio académico es importante para poder cubrir esta brecha. Según dijo una de las líderes:

Pienso, también, que cuando hablamos, yo creo que también, el escenario académico, aunque estamos, hemos estado reconfigurándonos en el espacio académico, yo revisando falta un poquito más en poder nosotros hacer la conexión real y ampliar de lo que son los intercambios de saberes [...]. Y, romper con la estructura hegemónica académica a la que estamos expuestas nosotras en casi donde los científicos no nos incluyen. Entonces, donde el asunto epistemológico no nos atañe, pero sí, claro por supuesto que nos atañen. Entonces, yo pienso que ahí nos falta un poquito este para realmente cerrar un poco más la brecha y más que, yo creo que necesitamos realmente, buscar, seguir buscando espacios para un intercambio de saberes más amplio y apoyándonos. (Líder #6)

Brecha del trabajo social con grupo tal como exige el CSWE que debe ser una competencia desarrollada

El trabajo social con grupo fue una brecha identificada por uno de los líderes educativos. Este trajo que la academia se encargaba en ofrecerlo, pero no había escenarios de práctica para poder ejercerlo. Este indicó:

Una brecha que la identifiqué haciendo análisis del currículo y tomando en consideración la práctica durante mi primer año aquí. Nosotros, en especialidad, tenemos dos cursos de trabajo social con grupos. [...] Trabajo social con grupos es fundamental en el desarrollo de nuestra profesión. (Líder #1)

Brecha en lo que es el trabajo social local vs el internacional

Otra de las brechas, se visualizó como esa línea entre lo local a lo internacional y el fortalecimiento de ampliar el conocimiento y no quedarse solo en el trabajo social que se practica en Puerto Rico.

Estas brechas, también, hay que quizás, identificar y reforzar, con los recursos internacionales. Ese espejo, que no queremos que sea espejismo, que sea una construcción que tiene otras miradas, que otros crean otras miradas sobre ellos. Es importante traerlas como ya, obviamente, la situación nuestra pues ha cambiado en términos de la posibilidad que nos da los cursos en línea próximamente, nos estamos desarrollando en esto. Yo creo que es una de las cosas que quizás nos ayuda a nosotros también a reforzar a revisar a mirar todo lo que está pasando en el Caribe todo lo que está pasando en Sur América. Todo lo que está pasando en las universidades como Chicago University, que es una de las que más tiene presencia en término de los comunitario. Yo creo que es, hay que mirar este la fase más de, desde, relaciones internacionales. Yo creo que eso es muy importante porque nos da otras opciones nos da las experiencias vividas, las experiencias evaluadas, las experiencias que pudieron progresar y no progresaron, y es porque no se pudo hacer en este momento y qué otros factores de estructura política social intervinieron. Yo creo que eso lo amplía todavía mucho más el escenario para la reflexión y el pensamiento crítico. **(Líder #5)**

Brecha a causa del cambio cultural

Esta fue una brecha presente en las voces de las personas participantes en el presente estudio. Se indicó lo siguiente:

Tabla 28

Percepción de los egresados y egresadas en torno a la brecha por causa del cambio social

Egresado/a	Percepción
Elvin	Estamos en una profesión que prácticamente los problemas sociales son cambiantes. Ahora estamos más lo que son situaciones, referente a lo que es la tecnología. Incluso trastornos mentales, el DSM V, que va integrando lo que son aspectos de tecnología y de trastornos mentales que son personas que se yo que, como, hay Dios mío, adiciones a las redes sociales y demás. [...] La cultura es algo cambiante, [...] la realidad es que las problemáticas sociales van a ser distintas, entiendes, van a ser cambiantes, y esto se ha visto, un ejemplo, en el DSM V, que incluyeron lo que son las adiciones a la tecnología, por redes sociales y demás.
Marie	El problema radica en todos los cambios repentinos que ha habido a nivel social. [...] Deberían tomar en cuenta que nuestra cultura ha cambiado y que el trasfondo de las generaciones que nosotros como profesionales de trabajo social y Ciencias Sociales estamos atendiendo o vamos a atender dista bastante de lo que nos enseñaron en la academia. [...] Todo va en proceso a entender esos cambios drásticos de cultura generacional que se están dando y que las Ciencias Sociales no deben quedarse estancadas en el mero hecho de que un teórico hace años atrás.
Yary	[Se] requiere de mentes un poco más abiertas en ese sentido y flexibles en términos de aceptar el cambio o que se adapte la cultura organizacional a los tiempos vigentes a la metodología, que [...] se adapte a la necesidad de la comunidad del momento.

Brechas en la academia

Los y las líderes aceptaron el hecho de que sí había brechas en la academia. Junto con esto, manifestaron su preocupación (ver Tabla 29). De acuerdo a uno de los documentos institucionales revisados de la **Universidad Equis**, se desprendió que el coordinador de práctica debe estar pendiente a cubrir las brechas.

El criterio principal que guía la decisión del coordinador del área de práctica especializada es que el curso facilite el logro de los objetivos del área de énfasis o ayude al estudiante a lidiar con brechas o limitaciones en habilidades y conocimientos fundamentales para el desempeño efectivo en la profesión de trabajo social. **(Universidad Equis)**

Tabla 29

Percepción de los/as líderes educativos/as en torno a las brechas en la academia

Líder	Percepción
Líder #6	Por supuesto que hay brechas. Hay espacio, hay espacios, por muchas razones no logramos, quizás entrelazar todo lo que queremos yo pienso que hay muchos aspectos. [...] Y es que el trabajo social tiene tantos escenarios de intervención que, si lo miramos, desde su justa perspectiva, un grado de maestría en Trabajo Social con 45 horas de tiempo lectivo por curso de treinta y pico, cuarenta y pico de créditos, ¿realmente, vamos a poder abordar todo lo que queremos abordar? Entonces, yo pienso que la reflexión, ciertamente para manejar la brecha es acompañar a los y las estudiantes no solamente a mirar los problemas sociales actuales, el asunto de la intervención, cómo lo hago, cómo pienso, cómo lo conceptualizó, cómo implementó, cómo lo evaluó. Sino también, cómo el asunto del pensamiento crítico porque cuando te venga algo que quizás nosotros no hemos discutido en clases, un fenómeno que quizá no hemos discutido o una situación que requiere de algún tipo de otra intervención que tú tengas por lo menos la destreza para poder buscar, para poder pensar, para poder analizar, para poder mirar todas las dimensiones de la situación y poder actuar de manera correcta. Así que, definitivamente, yo creo que sí que hay áreas que nos faltan. Que el tiempo no da. Que quizá nos falta, también, en términos de quién estamos, verdad, seguir mirando esas ideas emergentes y nutriéndonos. [...] Cómo ejerces un trabajo social sino ejerzo un trabajo social conectada con las luchas sociales. [...] Hay que seguir cerrando más la brecha. Pienso que nos hace falta, y es un ejercicio que estamos haciendo en la [universidad] constante de mirar los cursos. O sea, que los cursos metodológicos no sean teóricos, porque entonces qué hacemos. Y estamos en esa constante reflexión de cómo somos coherentes con lo que queremos.
Líder #8	Siempre la va a haber. Porque, los prontuarios se hacen en un momento en el tiempo y no se cambian anualmente porque es un trabajo monumental. [...] El desfase siempre va a ocurrir. Siempre vamos a ver intervenciones nuevas, modelos nuevos de intervención, de tratamiento, etcétera. Así que, el reto es como facultad para nosotros y para cualquiera mantenernos al día de eso que está ocurriendo y yo creo que para eso es bien bueno personas como por ejemplo [nombres de colegas] que ejercen.

Líder	Percepción
Líder #9	Para contextualizar el trabajo social [...], nosotros le pedimos a nuestro estudiantado que en los escenarios de práctica no se proveen. Por lo tanto, nuestro compromiso y nuestra responsabilidad es buscar cómo yo le puedo proveer esta teoría a este estudiantado pero que a su vez pueda integrarla a la práctica desde otra perspectiva. Y, nosotros tenemos una combinación de seminario y práctica para que pueda ejecutar el estudiantado y podamos trabajar algunos aspectos que se quedan en el aire que es a nivel de formación

Brechas entre la teoría y la práctica

Las brechas entre la teoría y la práctica se presentaron como tema inminente en esta disertación. Una de estas brechas lo fue las competencias dadas en el CSWE que van a necesitar los/as estudiantes cuando egresen de la academia.

La brecha está en [...] los conocimientos, [...] las competencias básicas. [...] Pero, creo que la brecha es que la realidad no está enmarcada en el agente que tiene que ser portavoz, tiene que ayudar a educar a que participen los líderes comunitarios, de buscar recursos, de atreverse a formular propuestas de las legislaturas, etcétera, etcétera. Y, ¿cómo yo creo que eso puede ayudar? ¿Cómo se puede ayudar? Pues, [...] nos damos cuenta que sí hay una brecha. O sea, que ¿por qué no cogen la dirección? [...] Para eso, hay que entrar entonces en trabajar en las competencias. En competencias que son más allá de las que tenemos ahora que no estoy diciendo que no son importantes; son bien importantes. [...] Porque yo puedo disponer de un servicio, pero si no está a tono con las necesidades, fracasé como administrador o como administradora. (**Líder #5**)

Tabla 30

Noción de los líderes educativos en torno a las brechas entre la teoría y la práctica

Líder	Percepción
Líder #4	<p>Tenemos que traer la realidad a la clase. [...] Siempre habrá brechas porque no lo podemos coger todo. Siempre habrá un vacío. Pero, por lo menos, lo que queremos insuflar al estudiante es que la realidad es cambiante y el trabajador social tiene que estar todos los días pendiente de dónde está parado y a quiénes están afectado y a quiénes ellos afectan. [...] En término de conexión de la teoría y la práctica, dada la naturaleza de la profesión, nosotros tenemos una práctica donde está el mentor que se supone que se asegure que está aplicando los conocimientos adquiridos, las destrezas y las actitudes, la va a demostrar en la práctica. Lo que sí sucede, y yo creo que eso le sucede a [otras disciplinas] [y] es que la brecha puede ser que el estudiante esté en un escenario dónde la gente que trabaja allí no está tan, tan, al día como están nuestros estudiantes en términos teórico. [...] Hay mucho trabajo que hacer a veces con esa, en esa agencia que no podemos, que los estudiantes van a tratar de aplicar lo que han dado en clase en ese escenario. Así, que en la dificultad mayormente podría ser el desfase, mayormente en que las organizaciones no están tan al día cómo está, la gente en las organizaciones, como están los estudiantes y como están los mentores. Y, entonces, nosotros tenemos que salvar esa brecha asegurándonos a través de adiestramiento y a través de apoyo a las organizaciones, que esas organizaciones estén más a tono, los enlaces que nosotros tenemos y los supervisores estén a tono con lo que el estudiante conoce para poder supervisarlos adecuadamente, eso en términos de teoría y práctica. [...] El estudiante nunca va a tener en una experiencia de práctica, nunca va a tocar todo lo que sé que debería saber porque básicamente hay una cuestión de fragmentación de los servicios. Y, entonces, hay en algunos sitios que nosotros tenemos que hacer otras actividades por ejemplo porque no permiten por ejemplo el trabajo con grupo. No hay las facilidades. No hay las condiciones. Entonces, nosotros tenemos que proveer esa experiencia por otras, desde otro lado. Eso es porque hay mucho casi todo está fragmentado en las organizaciones. Sino es una cosa, no dan otra, y ahí es que tenemos que estar nosotros conscientes manejando la cuestión. [...] Tratamos de que el estudiante desarrolle unas destrezas que le permitan aumentar eso una vez salga, verdad, cómo es la reflexión crítica, como es la mentoría, como es el acompañamiento, crear un ambiente de discusión, y donde se respete y se viva lo que se dice en el salón de clases.</p>
Líder #6	<p>¿Qué debemos conocer? bueno, pues primero para conocer hay que mantener el oído en tierra [...] tratar de cerrar esa brecha que existe en lo que es academia, y lo que es la vida real. [...] En muchas ocasiones, escuchamos a compañeros y compañeras decir “bueno es que pues tú aprendes del libro en la universidad; pero, en la calle, es que te das cuenta”, en diferentes conversaciones del sistema y cuando yo escucho eso, como educadora, lo tomo bien en serio. Entonces, ¿por qué esperar a llegar a la calle? [...] Vamos a traer la gente que hace este trabajo. Pero, para hacer eso, yo creo que hay que deconstruir esta visión de los saberes y yo pienso que en nuestra Escuela hemos tenido éxito. Yo creo que, prácticamente, todas las compañeras en sus</p>

Líder	Percepción
	<p> cursos traen que deberíamos hacerlo más, eso sí. Deberíamos hacer más el traer gente que hace esto que nos cuente cuáles son los retos, cuáles son las estrategias para enfrentar el sistema. Y, a la vez también abogar por que en los espacios de prácticas los y las y les estudiantes tengan la oportunidad de coger calle con acompañamiento, ciertamente, pero, de enfrentarse a esta, a estas realidades. Así que, yo creo que es un punto importante. [...] Para también conocer o tener una idea de lo que ese estudiante debe saber, pues una tiene que tener calle también. Tienes que ver, tú sabes, tiene una que estar involucrada para mí, para mí, una persona que ofrece curso en Trabajo Social o curso de método de Trabajo Social tiene haber tenido alguna experiencia haciendo ese trabajo. Así que, pienso que eso es importante</p>
<p>Líder #9</p>	<p> Por eso, buscamos cambiar algunas cosas para beneficio de nuestro estudiantado porque sí hay muchísima teoría, pero, a veces, en la práctica, estamos un poco fragmentados. [...] Vamos a problematizarlo más. Es la brecha entre la teoría y la práctica. La brecha dentro de lo filosófico que pudiera ser definido la especialidad y a nivel organizacional lo que muchos patronos pudieran entender que pueda hacer un trabajo social todavía no importa cuál sea. Nosotros hemos tenido situaciones con estudiantes lo digo por mi experiencia que a veces en la práctica se creían que eran asistentes administrativos y que tenían que hacer trabajo clerical, verdad, sí se puede hacer, pero, hay unas competencias y unas ejecuciones que se tienen que dar que a veces tenemos que trabajarlo y tenemos que monitorearlo porque es nuestra responsabilidad como académicos y como institución</p>

De acuerdo a **Pedro**, la universidad se movía mucho más lento de la práctica profesional, lo cual provocaba un desfase entre lo que aprendía y lo que se necesitaba.

Una brecha es la actualización. La universidad está bastante atrás con lo último que está pasando en cuestión de tecnología, o de técnicas, o de autores, o de libros. En la universidad, se ven vídeos bien viejos, se leen artículos bien viejos, y lo que está pasando en la calle, se mueve mucho más rápido de lo que está pasando en la academia, se mueve más rápido que la universidad. yo creo que la mayor limitación era que uno se sentía como en una burbuja y cuando llegaba a la práctica, era otra cosa. Y no quiero que suene como "ay, la universidad es la que, la única responsable", sino de ambas partes porque me he dado cuenta de que

cuando los compañeros, que llevaban más años que uno le preguntaba y había personas que no habían vuelto a coger un libro, no habían vuelto a coger una investigación, no utilizaban técnicas nuevas, que llevaban 20 años utilizando las mismas, no se adaptaban, entiendes. Entonces, yo lo notaba de ambas partes, las carencias de comunicación. Así que eran como dos, ay no sé si me estoy explicando, pero más o menos era que uno sentía como que no era un proceso lineal, era como dos procesos distintos. **(Pedro)**

Otros aspectos relevantes también fueron expuestos por los demás egresados/as. Sus experiencias están desglosadas en la Tabla 31.

Tabla 31

Percepción de los/as egresados/as sobre las brechas entre la teoría y la práctica

Egresado/a	Percepción
Lourdes	Quizás no se le dio mucho énfasis y sí la tocamos fue el área de las teorías. [...] A pesar de que sí, de que trabajamos con la teoría ecológica, sistémica, fueron unas áreas como la conceptualización y todo esto que yo pienso que la Universidad, no, no, no profundizó tanto.
Marie	Tú en la academia, en la universidad, puedes aprender mil cosas. Pero, jamás vas a aprender lo que vas a aprender en la calle. Ni vas a obtener la experiencia que vas a obtener en la calle. Y, tú te tienes que adaptar a la calle. Y, te tienes que adaptar a tu clientela. Y, te tienes que adaptar a las necesidades y realidades que esa clientela vive para tú poderles llegar. Y eso, la academia no te lo enseña. La academia falla mucho en eso.
Pedro	Y, cuando llego a [nombre de la institución], que trabajaba con las familias en duelo, descubrí que había otras herramientas, otros métodos, mucho más al día, como otros instrumentos mucho más al día de los que la universidad ofrecía. [...] Así que, cuando yo salgo a trabajar, uno siempre sale preocupado, y creo que eso es una limitación de qué como una preocupación de que hay una desconexión, no hay una conexión de lo que está pasando en la universidad y lo que está pasando en la práctica, y, creo que sí, de ambas direcciones. Los trabajos sociales no se están conectando con lo que está pasando en la academia y lo que está pasando en la academia, no se está conectando con lo que está pasando en la práctica, generalizando,

Egresado/a	Percepción
	<p>hay excepciones. Así que, yo creo que la mayor limitación era que uno se movía entre ambos espacios uno cambiaba de mundo. No parecía como algo, como lineal, como que un proceso en donde uno se educa y después ejerce. Pareciera como que yo hice esto en la universidad y en la práctica iba a hacer esta otra cosa. [...] Te especializan en esa burbuja. [...] [Hay] desconexión con lo que está pasando afuera y no, y no es como dije unilateral, es bilateral. Pero, en este caso en específico, siguen en esa misma responsabilidad de mantenerse.</p>
Yary	<p>A la hora de aplicarlo puede ser un reto [...] [y] se destaca la brecha entre la práctica y academia. Y entonces, comenzar a trabajar el cambio para que se afinen ambas y marchen juntas puede ser difícil cuando tú tienes empleomanía que lleva años y ya tiene una visión particular. No obstante, yo pienso que no está tan lejos de la realidad en términos de aplicar la teoría, no es tan lejos. [...] En la teoría, todo es color de rosa y bien chévere y bien metódico, tiene un orden, un proceso, se espera un resultado particular. Sin embargo, la experiencia no podemos cuadrificar la conducta humana. La conducta humana es cambiante. Es dinámica. Es alta, es bajas, es mediana. Hoy, tú puedes ir pensando que lograste algo y mañana regresa el cliente o vuelves al escenario laboral y [...] la empleomanía que ha cambiado de opinión completamente, aunque su entorno, el ambiente, influyó en el trabajo que hiciste en el momento. [...] Yo pienso que la ley laboral puede influir mucho en lo que nos enseña la academia para manejar el equipo de trabajo y entonces si uno desea aplicar algo que uno aprendió en la academia no necesariamente eso va a la par con las leyes laborales o el área de recursos humanos, eso puede ser un ejemplo. Otro ejemplo puede ser que las políticas institucionales no han sido adaptadas a los tiempos modernos y también al tipo de generación de empleados que uno tiene en el momento y eso a veces puede ser <i>difícil</i>.</p>

El contraste entre lo apalabrado por los/as egresados/as y lo expuesto por los/as líderes, se vio de esta forma: “Nosotros estamos preparando gente para el mundo del trabajo. No nos toca imponerle al mundo del trabajo cómo tiene que ser la gente. Así que, tenemos que preparar gente para que pueda responder a algo que el mercado está buscando” (**Líder #2**). “Tenemos que traer esa realidad externa al salón de clase porque no solamente es una realidad interna que da vida a nuestros estudiantes” (**Líder #4**). “Es un proceso consciente de ir renovándonos, y de ir actualizándonos y adaptándonos a la realidad que hay allá fuera de la academia”, quien “se quede con lo que

pasaba en la profesión hace 15 años, pues no está sirviéndole bien a sus estudiantes" (**Líder #8**).

Ahora bien, también se expuso el reto del mercado laboral. De acuerdo con el **Líder #9**,

uno de los retos mayores es el mercado donde tanto trabajador social va a estar laborando y hacia dónde se dirige. [...] ¿Cuántos trabajadores sociales le piden, a cuántas propuestas de trabajo, convocatorias, perdón le ponen ahora un sinnúmero de funciones, pero le solicitan? ¿qué?, puede ser un trabajador social, una maestría en trabajo social, puede ser un consejero, puede ser un psicólogo, etcétera, etcétera, etcétera. Y, nosotros tenemos que comenzar a trabajar con eso tan importante. Porque, si esto sigue sucediendo, cualquiera va a ser cualquier función de cualquier profesión y nos vamos a quedar en el aire. Así que, una vez la institución trabaje con actualizar la profesión, trabaje con hacer a ese estudiantado más fuerte en su identidad profesional, yo creo que los líderes que van a dirigir muchos de esos escenarios de trabajo; van a crear celos para proteger las profesiones. Porque, creo que es un comportamiento que se está dando muy, yo diría que anti racional.

Estos retos curriculares son cónsonos con los hallados en la literatura. En el estudio de Lalama et al. (2018), estas autoras encontraron que se debía trabajar en función de la realidad, de la propia realidad, de acuerdo a la identidad y la problemática social lo cual se debe visualizar cuando se tiene un currículo basado en un contexto idiosincrásico, pero no solo a nivel local, sino también en

una realidad global. Nesmith y Smyth (2015) postularon que cuando se sabe qué es lo que se está haciendo en los escenarios laborales, esto ayuda a que se pueda hilvanar esa teoría y lo que se enseña en la academia. Además, Bogotch et al. (2017) informaron sobre la importancia de un currículo que tuviera su alcance en lo que se está realizando en los escenarios reales. Esa unión entre la práctica y la teoría es compleja por lo cual debe haber un compromiso real por quienes desarrollan el currículo con la competencia (Ng & Wright, 2017) hacia ese modelo de formación que buscan los/as líderes educativos/as.

Hilvanado a lo anterior, está el reto que se encuentran los/as estudiantes en los escenarios de práctica, pero también los/as egresados/as ya en la práctica profesional y que pudieran aplicar lo que aprenden en el aula. Destacó la **Líder #3** que el “buscar aquellos escenarios de práctica que cumplan y satisfagan; por un lado cumplan con las competencias, pero, satisfagan necesidades particulares de los estudiantes” es un reto mayor. Ese desfase entre lo que se enseña en la academia fue explicitado en varias ocasiones por el **Líder #1**. Este indicó que en la academia se enseñaba clases de intervención en grupo, pero era muy difícil conseguir escenarios para la práctica en PR ya que no era campo que se trabajara con regularidad bajo la profesión, pero que sí lo exige el CSWE. Este indicó:

Le damos, yo creo, mucho énfasis a trabajo social con grupos. Sin embargo, en la práctica ¿hacen nuestros estudiantes o nuestros egresados trabajo social con grupos? [...] Tengo reuniones constantes con la facultad de práctica [...]. Tenemos, por ejemplo, estudiantes que

se crean la oportunidad de hacer trabajar con grupos en el centro de práctica porque, normalmente, en ese centro, no se hace trabajo social con grupos. Entonces, en algunos centros de práctica, ven a los estudiantes como este apoyo extra que tengo que no es empleado de la organización y no lo tengo con 70 casos trabajando. "A pues este estudiante me va a hacer un grupo psicoterapéutico. Y me va a hacer ocho sesiones, y va a trabajar esto". (**Líder #1**)

Lo que implica esta brecha identificada por el **Líder #1**, es un desfase que incide directamente en el aprendizaje. Lluch y Portillo (2018) expusieron que estos retos tienen que ver con los contextos específicos por lo cual esa evaluación en las competencias debe hacerse mirando el futuro y lo que se va a necesitar posteriormente. Por otro lado, Brunet y Böcker (2017) indicaron que el reto también se puede encontrar entre la necesidad de promover lo que es correcto en un modelo de formación y cómo esto es cónsono en la formación profesional que realmente el/la egresado/a va a necesitar en el escenario laboral. Y es que la frustración de los/as líderes fue evidente también.

Yo creo que uno de los retos más grande que tenemos los gerentes es cómo podemos apoyar [el] esfuerzo de los colegas que están día a día trabajando en esa formación y es de todos conocidos que la empresa privada, las instituciones privadas, tienen muchas veces menos recursos. Pero, yo creo que con lo poco que se tiene aquí se hace maravilla. Y, se trata de proveer con lo poco, lo mejor posible para que se pueda continuar esa formación de los estudiantes. (**Líder #3**)

Al comparar los retos presentados por los/as líderes educativos/as nos encontramos con convergencias y divergencias al compararlos con la literatura. Por ejemplo, una de las cosas que se trajo fue que los/as profesores/as aportaban significativamente con su experiencia o con lo que encontraban en los cursos para poder cubrir material o posibles brechas. Había reuniones de facultad, en las cuales esto era traído. En el estudio de Cheung et al. (2019), se encontró como uno de los retos el que se pudiera exigir a todos/s los/as profesores/participar en las reuniones. La participación de ellos/as era sumamente importante pues eran los/as que podían hablar de primera mano lo que estaba pasando con las clases y los/as estudiantes y lo que estos/as aprendían e iban a utilizar en los escenarios labores. En esta investigación, se expuso que la dificultad estribaba en la disposición en tiempo y horario de los/as profesores/as poder participar en esas reuniones. A tono con esto, la **Líder #8** resaltó que los/as profesores/as debían tener también tener ese ojo pedagógico para estimular el aprendizaje ya que, de esta forma, esa brecha entre la teoría y la práctica podía irse disminuyendo. Ella acotó:

Yo creo que siempre es importante que la facultad, y bueno, yo la tuve como estudiante, tenga este deseo de cuando ese estudiante se te acerca a pedir más, tú puedas dárselo. Si te está pidiendo más es porque hay una brecha, es porque siente que hay algo que no se ha llenado y que él puede todavía hacer más, que podamos entonces a través de la creatividad y un compromiso personal y profesional enorme asumir ese reto. Y, llevar a ese estudiante a través de la mentoría a un paso más adelante. (**Líder #8**)

También, el **Líder #2** destacó el valor que daba el que un/a profesor/a tuviera su práctica más allá de ser docente. Manifestó: "Creo que los estudiantes valoran mucho esa persona que viene de haber hecho una intervención durante todo el día y llega al salón de clase y utiliza los casos como ejemplo [...] y se hablan cosas reales. Del mundo real".

Recomendaciones para cubrir las brechas

De los documentos institucionales revisados, en uno de ellos se explicitó que el coordinador del programa era el encargado de cubrir las brechas. Mientras, que, en otro, se observó que es a través de una encuesta a estudiantes, en el que se podría recoger esa posible brecha. Tanto los/as egresados/as como los/as líderes educativos/as expresaron sus recomendaciones de cómo subsanar las brechas identificadas. A continuación, se expone lo hallado en esta investigación a través de las voces de las personas participantes tanto en las entrevistas semiestructuradas como en los grupos focales.

Tabla 32

Recomendaciones para cubrir las brechas desde las voces de los y las protagonistas del estudio

Protagonista	Recomendaciones
Bambam	Que [en] el proceso de práctica de los estudiantes de trabajo social, sean mejor supervisados. Que los escenarios de práctica sean más adecuados. Que el estudiante tenga más exposición. Básicamente, cubriendo esa exposición en lo que sería la práctica profesional, entonces las otras áreas se fusionan. [...] Respecto a la academia y lo que sería el aspecto laboral, sería interesante que la academia se tire al área de trabajo. De manera discreta, vayan los escenarios. Vean, pregunten. Si pueden tener la oportunidad de hacer la entrevista, entrevistar a los trabajadores sociales en el field, o en el área de trabajo para auscultar. Y, entonces, hacer unas preguntas abiertas-cerradas, y entonces, verificar en qué manera pueden actualizarse los cursos. [...] Bajar una reunión de trabajo social por equipo, se hace por ejemplo en Vega Alta que es mi área de trabajo y pasar, y estar un día

Protagonista	Recomendaciones
	en una reunión de equipo. Y, oír, estar cerca ahí del sentir, del escenario laboral. Ir a las necesidades, la primera mano de lo que sería, de lo que se vive en trabajo social día a día y ver cómo atemperar los cursos a esas necesidades.
Elvin	Enfatizar más en [...] lo que es más trabajo social generalista. [...] Hay muchos trabajadores sociales que [...] su bachillerato no es en trabajo social y [...] están crudos en esas áreas. [...] Yo le recomiendo seguir reforzando conocimientos en lo que son los aspectos éticos y legales, lo que son las políticas sociales. Lo que son, lo que conlleva, las leyes, que nos pueden cobijar, a los participantes que quizás podemos basar en los distintos escenarios.
Lourdes	Los estudiantes de maestría deben tener la oportunidad de hacer una tesis. Y hay programas que no lo tienen. Y por lo menos yo pienso que es un área bien importante porque tú como profesional cuando haces una maestría, obviamente te estás especializando, vas a ir más especializada y eso es una oportunidad y una destreza de la investigación que tú hace en el área de bachillerato así que pienso que la Universidad debe de fomentar que los estudiantes hagan esos estudios de investigación. Ya sea como una tesis de maestría, o ya sea como un proyecto de investigación que realice. [...] Si no se hace en una maestría una tesis como tal, pues por lo menos que tengan esa experiencia del trabajo, de un proceso de investigación. Yo pienso que es fundamental. [...] Va a ir más preparado y, además, la investigación no solamente se utiliza en el área forense.
Marie	La academia [debe] entender que hay que dar ese espacio para el cambio. Y, empezar a flexibilizar un poco la carga académica para que se le pueda ofrecer al estudiante, a ese, a ese futuro egresado y a ese futuro especialista en el área de Trabajo Social y Ciencias Sociales las verdaderas herramientas que necesita para trabajar con la clientela cuando salga a la calle. [...] Así, que yo entiendo que la academia debe ir modernizando los cursos; [...] empezar a cambiar esa visión, a quitar esa esa cajita donde meten a uno cuando uno entra a la academia. [...] La academia necesita entender que nosotros necesitamos flexibilizar.
Pedro	Yo no conozco a nadie en la universidad cuando hacen cambios curriculares, lo hace entrevistando a lo que se hace afuera. Se hace a puertas cerradas y todo los cambios curriculares y las decisiones de cuáles son las competencias que necesitan los trabajadores sociales, se dan desde la academia en sus cuatro paredes y no se entrevista o se consulta o se analiza lo que está pasando en la sociedad, lo que están pasando los trabajadores sociales afuera. [...] Otra sugerencia o recomendación es que tienen que haber, tienen que hacer grupos focales o entrevistas o encuestas, no sé cómo se dice esa palabra en español es como "Town Halls Meetings" en donde se entreviste, se deje espacio para que la gente que esté ejerciendo hable. La universidad, la universidad en los programas sociales toman sus cambios curriculares basados en lo que ellos creen que es necesario. También,

Protagonista	Recomendaciones
	<p>se dejan llevar mucho por el mercado. Actualmente, hay un boom de programas de trabajo social clínico, y lo que están haciendo es responder al mercado, a lo que es el ingreso, a lo que busca el sistema neoliberal. Yo no estoy en contra del trabajo social clínico, yo creo que es muy necesario. Lo que estoy hablando es de la carencia de opciones que hay a nivel graduado para uno entender los problemas sociales, o entender los problemas sociales desde otras miradas. [...] Los profesores deberían, el Colegio, la Junta Examinadora, el Instituto de Educación Continua, la ANAETS, todas esas organizaciones deberían formalizar un proceso de educación continua para los profesores porque sus necesidades son muy distintas a las educaciones continuas que necesita el colegiado, que ofrece el Colegio de Trabajadores Sociales para los trabajadores sociales. Los profesores para poder tener algún tipo de educación continua que sea valiosa tienen que irse del país. [...] Esa comunicación debe empezar de ambos lados. Debemos cerrar esa brecha. Y, pues, le felicito porque el trabajo como el que usted está haciendo pues ayuda en esa dirección de responsabilizar a ambas partes y empezar esa conversación de necesidad urgente que hay en que esta brecha se cierre entre lo que está pasando en cómo lo que está pasando afuera se puede beneficiar de la academia y cómo lo que está pasando en la academia, se puede beneficiar de lo que está sucediendo en la práctica. [...] Hay profesores que sí se mantienen por su propia cuenta, en su educación continua propia pero no existe como algo más formalizado en donde esas necesidades se puedan reconocer que sean distintas, y puedan darle talleres, actividades, paneles. Necesitan educaciones continuadas que vayan bien, más enfocadas a la academia del trabajo social la educación. El trabajo social lo ejercen.</p>
Yary	<p>Yo pienso que hay que hacer una revisión de currículo completa en términos de que quizás nos hemos quedado enseñando cosas que son demasiado viejas como para poderlas aplicar. Y, yo le diría academia que vaya al <i>field</i>, y vea lo que hay. Y, entonces de ahí poder comenzar a desprender qué cursos se pueden desarrollar que sean aplicable a la hora de practicar. Como por ejemplo las intervenciones basadas en la evidencia que utiliza incluso los financiadores para poder hacer modificaciones y cambio de conducta. Eso es algo, que también arropa el terreno de trabajo social y limita las posiciones de trabajo formales o en propiedad de una persona que tiene un título y una licencia de trabajo social. Te dan una certificación, un training de tres días y ya tú estás listo para implementar un modelo completo de cambio de conducta, que, sin embargo, un profesional de trabajo social está, dos, tres, cuatro años aprendiendo. Ahora mismo, en la manera en que se financian las organizaciones es todo basado en artefactos "hago mucho con poco". Preparó una persona que puede ser miembro de la comunidad, sin ninguna formación o título que eso no quiere decir que tenga, no tenga la capacidad. Pero, puede invadir el terreno de una persona que estudió, y se fajó y sacó la licencia, y tuvo formación por muchos años porque un poco los lo desplaza, un poco lo reemplaza. La mayoría de esos modelos son basados en teoría que se enseñan en semestres, en trimestres, en la</p>

Protagonista	Recomendaciones
	<p>universidad. Sin embargo, ellos lo dan tres días, por ejemplo, y te certifican y todo para tú poderlo implementar, te dan la asistencia técnica, acompañamiento, te dan documentación. Que es un poco más acelerado en este sentido, y creo que la academia puede aprender de ello, de cómo lo están manejando, los resultados que están teniendo que son muy buenos e incluso, cómo yo preparo una persona que no tiene la formación de un trabajador social para que pueda hacer un trabajo que es muy parecido al de un trabajador social.</p>
Líder #1	<p>Constantemente estamos trabajando en necesidades que identificamos y, o, problemas que identificamos y que necesitan atención particular. Quizás hay cosas que no hemos resuelto o que nunca vamos a poder resolver porque no depende de nosotros. Pues a lo mejor subsanar esas brechas o esos rezagos, no está del todo en nuestras manos. [...] Estamos trabajando en asuntos que hemos identificado, que merecen nuestra atención en el momento que sí podemos resolver, que sí tenemos los recursos porque a lo mejor puede ser un problema de recursos. Que sí tenemos los recursos para atajarlo, pero, yo creo que todos estamos comprometidos.</p>
Líder #2	<p>Atender esa brecha con actividades [...] ayuda a complementar.</p>
Líder #5	<p>Hay que hacer una revolución, una revolución en términos de los cursos que vayamos a dar.</p>
Líder #7	<p>Es, si yo tengo una estudiante en un escenario particular que trabaja muchísimo el área de <i>advocacy</i>, por ejemplo, pero no trabaja otros elementos, pues como yo, como profesora, busco no solamente elementos teóricos o lecturas que se apliquen a ese a ese escenario, sino conectarle con experiencias, con otras experiencias para completar todo lo que nosotros queremos desarrollar. [...] Tienes que valorar la disidencia y la diferencia. Yo creo que los líderes no pueden estar juntándose con gente que piensa como tú, todo lo contrario. Yo pienso que debes tener los mayores disidentes en la mesa porque los disidentes son los que te hacen reflexionar acerca de las cosas que puedan mejorar.</p>
Líder #8	<p>Tener profesores que también estén en la práctica del trabajo social. Que, además de ser académicos, son <i>practitioners</i> y ellos nos mantienen conectado con ese <i>stable a ground</i> de qué es lo que está pasando allá afuera. [...] Ajustar esos prontuarios que son como los que nos dirigen, son como nuestra brújula de qué vamos a hacer en el salón de clases. A poder actualizarnos, a poder actualizarnos con otras estrategias que podamos implementar en el salón y en la práctica.</p>

Hallazgos relevantes enmarcados en el liderazgo educativo

Así las cosas, los hallazgos más relevantes se observaron a través varias de las dimensiones del liderazgo educativo y de las brechas informadas por los

egresados/as. A nivel de liderazgo didáctico, se encontró que los modelos de formación en las universidades participantes estaban formados bajo las EPAS del CSWE (2015) y no bajo algún modelo de formación. Aún así, los/as líderes educativos/as estaban conscientes de lo anterior y atemperaban sus currículos a la realidad de Puerto Rico para desarrollar al máximo las competencias de sus egresados/as. Bajo el liderazgo ético, se observó la dificultad del entramado de las EPAS con la realidad compleja del quehacer del trabajo social en Puerto Rico. Esos retos gerenciales se enfrentaban bajo la cuestión de la eficacia de la misión institucional (Ortiz, 2018) y poner en práctica lo que debe ser el liderazgo estratégico. Y es que el liderazgo estratégico es el que domina el contexto sociopolítico de la enseñanza, entiende lo que es el entorno, el estudiantado y domina la acreditación (Nordquist & Laing, 2014). Por lo que no se trata solo de dominar lo que son las EAPS del CSWE, es también dominar el contexto legal y cultural, y lo que debe ser la educación con base en la política educativa y la creación de un plan de estudios a raíz de los problemas sociales tal como se practica bajo el liderazgo político.

Como se mencionara, los/as egresados/as estaban agradecidos/as de lo aprendido en la academia. Pero, verbalizaron cierta frustración en torno a las competencias que debieron haber aprendido para poder enfrentar el escenario laboral con las menos brechas posibles. Las verbalizaciones de los/as egresados/as contrastan con los hallazgos del estudio de Dodds et al. (2018) en torno a que los desarrollos actuales en la educación en trabajo social deben tener su norte en la adquisición de habilidades para el escenario laboral. Por lo cual, sugirieron que, en ocasiones, el/la líder educativo/a tendría que decidir

por un método de educación basado en lo innovador para cerrar la brecha entre el conocimiento y las habilidades. Así mismo, se compara el estudio de Liddell y Lass (2019) quienes encontraron brechas en la preparación educativa y la realidad de los escenarios de práctica profesional por lo cual se resaltó la necesidad de una expansión del aprendizaje práctico basado en la realidad laboral y lo que dicta el Código de Ética del/la profesional de trabajador social.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, SUGERENCIAS PARA FUTUROS ESTUDIOS Y REFLEXIÓN FINAL

Introducción

En este capítulo, se estará presentando la discusión e interpretación de los hallazgos. Esto será llevado a cabo a través de las contestaciones a las preguntas de investigación que tuvieron lugar según la información recopilada a través de la triangulación de las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y la revisión de documentos institucionales. Luego, se presentará las conclusiones de esta investigación cualitativa basado en el estudio de casos múltiples en torno a las posibles brechas en la formación de los trabajadores sociales y las trabajadoras sociales que se gradúan de tres universidades acreditadas por el CSWE en Puerto Rico. Algunas recomendaciones serán presentadas en forma general, sin embargo se presentarán otras en forma específica. Esto con el propósito de que sean tomadas en cuenta por las universidades en su gestión como *academias*, por los/as decanos/as, directores/as y coordinadores/as en su gestión como *líderes educativas/as*, y por los/as egresados/as en su gestión como *trabajadores/as sociales en una vanguardia constante*. Seguido, se presentarán varias sugerencias para futuros estudios. Finalmente, estará expuesta la reflexión final de esta candidata al grado doctoral en Educación en el Liderazgo en Organizaciones Educativas.

Discusión e interpretación de los hallazgos

Tal como fue establecido desde el *Capítulo I* de esta disertación, cuatro preguntas guiaron este estudio. A continuación, se presenta la discusión e

interpretación de los hallazgos a estas preguntas. Se destaca que, en el capítulo anterior, lo hallado fue ubicado por categorías tal como lo recomiendan los expertos en investigación cualitativa (Bowen, 2009; Creswell, 2014; Lucca & Berríos, 2013; Miles et al., 2014; Ritchie & Ormston, 2014; Saldaña, 2016; Saldaña & Omasta, 2018).

Las preguntas fueron contestadas a través del uso de las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y la revisión de documentos (ver Tabla 1). A continuación, se presenta la discusión y hallazgos por cada pregunta.

¿Cómo los modelos de formación del/la trabajador/a social de las universidades acreditadas en Puerto Rico se atemperan a las complejidades de los entornos de la práctica profesional de las personas egresadas?

De acuerdo a lo expuesto por los/as líderes educativos/as, sus modelos de formación tenían su base en las EPAS del CSWE (2015). Esto era así debido a que los programas estaban acreditados. Las complejidades las atemperaban en diferentes formas. Según se expuso, dos de las universidades participantes, añadieron competencias a sus programas. Dejaron las nueve del CSWE, pero añadieron unas que eran inherentes a su modelo de formación en el caso de la **Universidad Zeta** y en el caso esta misma universidad y de la **Universidad Equis** añadió una que se atemperaba a la realidad histórica, política y social de Puerto Rico. Según destacaron los nueve líderes, sí estaban al tanto de las cosas que sucedían en Puerto Rico, y trataban de llevar la realidad a los salones, ya fuera con personas invitadas, con libros de Puerto Rico, con artículos de periódicos y llevando a los/as estudiantes a escenarios reales de trabajo.

Pese a que algunos/as líderes estuvieron de acuerdo con las acreditadoras y las competencias, otros/as no se mostraron del todo complacidos/as. Hicieron sus críticas a base de la cultura y de cómo se hace el trabajo social en Puerto Rico. Así las cosas, es difícil poder atemperar del todo las competencias que exige el CSWE, cuando en Puerto Rico se vive una realidad diferente. A tono con esto, se destaca lo comentado por el **Líder #2** quien manifestó que en el CSWE “piensan [que] el sistema está diseñado para el estudiante americano y [la] universidad americana o sea no está concebido para el puertorriqueño, ni para los hispanos”. Por su parte el **Líder #1** indicó que cuando desarrollaron las competencias “no estaban pensando en nuestra realidad social que es sumamente distinta”. La **Líder #4** enfatizó que miraban cómo atemperar las competencias en torno a qué “significa en el contexto puertorriqueño, y qué implica, y qué destrezas implica, qué sensibilidad implica, y qué aspectos culturales y valorativos implican de nuestra realidad y entonces adecuamos eso a nuestra realidad”. Por su parte, la **Líder #6** informó que por el compromiso que se tenía con el/la estudiante, era importante poder mirar las competencias desde el contexto social. Indicó que la competencia de colonialidad era algo que no se iba a “negociar” destacando la importancia de “reconocer este trasfondo colonial en el que se enmarca también nuestra práctica”.

Cuando se visualiza el neoliberalismo con la acreditación, la transformación bajo la lupa del liderazgo administrativo y estratégico es un tanto complicada. De acuerdo con Torres (2014), pese al fracaso del neoliberalismo como modelo viable del desarrollo económico, este se ha

convertido en un “sentido común” de la educación. Este apuntó “que la globalización neoliberal [...] a través de modelos de desregulación del gobierno, afectó profundamente a la universidad en el contexto del ‘capitalismo académico’” (p. 23). Por lo cual, está la interrogante si las reformas neoliberales son contradictorias con los objetivos de la educación (p.19) como lo es “mejorar la humanización, la razón y la resolución de conflictos” (p. 22). Rivera (2018, p. 96) indicó que “la educación superior ha sido foco de ataque del proyecto neoliberal [...] que dieron pie a todo un andamiaje de productividad” en el que la cantidad iba por encima de la calidad por lo cual su impacto era adverso a los “procesos de enseñanza-aprendizaje” de los estudiantes. Y es que los efectos que las políticas neoliberales traen a la educación trastocan la falta de apoyo en presupuesto para mejorar las condiciones de trabajo de los docentes y la contratación de profesores/as a tiempo completo. Lo anterior influye en la limitación en los procesos de diseño, de la evaluación curricular, de los procesos de asesoría y acompañamiento académico con el estudiantado, la falta de apoyo para investigaciones en la que los/as estudiantes puedan integrarse y desarrollar destrezas aplicadas a problemáticas emergentes en el país, entre otras. Se destaca que “la precarización de las condiciones de trabajo de los académicos investigadores e investigadoras, donde en algunos escenarios, particularmente, en la academia norteamericana, emulada en Puerto Rico, el salario depende de la financiación de su agenda investigativa por un ente externo” (Rivera, 2018).

Esta investigadora desde el *Capítulo I* se planteó la problemática de cómo se atemperaba una acreditadora extranjera en Puerto Rico. Pues, entre los

hallazgos se encontró que era sumamente difícil, pero que, en el ejercicio del liderazgo educativo, se hacía lo posible por así atemperarlo. La **Líder #8** esbozó que lo que era el trabajo social en EEUU no necesariamente era igual al de Puerto Rico y brindó sus explicaciones (ver Capítulo IV). Tanto esta líder como el **Líder #1**, apalabraron que estaban conscientes de este desfase entre lo peticionado por la acreditadora y la cultura del trabajo social en Puerto Rico, por lo que sus mayores retos iban enfocados en cumplir con los estándares pero adecuándolos al entorno.

Así las cosas, los hallazgos en esta pregunta sugieren y sostienen que hay que tener en cuenta que las competencias deben ir alineadas a las realidades sociales y culturales en el país donde se ejerza el trabajo social. Tal como indicaran Gijón-Sánchez et al. (2012) uno de los retos mayores cuando se revisan los currículos a raíz de las acreditadoras no solo es cumplir con la acreditación sino con la realidad social del momento. Por lo cual, esas competencias pudieran estar en constante cambio, tal como cambia la cultura.

Es importante poder destacar lo expuesto por las académicas puertorriqueñas Esterla Barreto, Luz Cordero y Mabel López en torno a este particular. En su escrito sobre la educación por competencias en trabajo social en Puerto Rico, expusieron sobre esa "deseabilidad de alcanzar la acreditación" y cómo esto resultaba significativamente problemático ya que estas normativas estaban "diseñadas por docentes de los EEUU a partir de referentes teóricos predominantemente positivistas" (Barreto et al., 2017, p. 47). Entonces, ¿cómo impacta esto en la cultura en Puerto Rico? De acuerdo y en

acuerdo con estas expertas en el tema, las competencias provienen de un contexto social totalmente diferente al de Puerto Rico. Barreto et al. (2017, p. 63) indicaron que "Puerto Rico se hunde en una seria crisis fiscal" que se aborda desde diferentes recortes. Esto no es lo que está sucediendo en el lugar de donde provienen estas competencias, por lo cual resulta un tanto fantasioso la adaptación de las competencias de un lugar que su bagaje cultural es diferente y al cual Puerto Rico está subyugado a nivel social, histórico, político y lamentablemente cultural. En cuanto a nivel presupuestario, es necesario vincularlo a la realidad que enfrentan las instituciones académicas en Puerto Rico. Los presupuestos en nada se comparan con las instituciones de los EEUU, ya que las mismas cuentan con mayores recursos. Por lo cual, por ejemplo, en las universidades de los EEUU habrá más profesores por número de estudiantes; lo que incide el que sea más fácil cumplir con los requisitos del CSWE.

Dentro de esta primera pregunta, se enmarca el perfil del/la egresado/a dentro de ese modelo de formación. O sea, cómo se atempera el perfil de la persona egresada en ese modelo de formación que a su vez toma en cuenta las complejidades de Puerto Rico. Pues se encontró que los/as líderes educativos/as estaban muy conscientes de esto y mostraron preocupación al respecto en torno a competencias que, aunque eran unas hábiles y buenas, no necesariamente estaban alineadas al trabajo social cotidiano de Puerto Rico. Los/as líderes apostaban a crear trabajadores/as sociales capaces de lidiar con cualquier situación social con la que tuvieran que trabajar. Por ejemplo, el **Líder #2** indicó que en su universidad se deseaba que el/la egresado/a fuera un profesional "competente en diferentes áreas que pueda involucrarse en lo que

es la política pública del país, que acepte y entienda la diversidad como parte de sus circunstancias, que pueda trabajar en ponderación, intervención y evaluación, que su intervención esté basada en evidencia". Y fue que ese desarrollo del pensamiento crítico fue algo que apostaron los nueve participantes de los grupos focales. Se aspiraba a "preparar unos trabajadores sociales competentes, [...] con el compromiso por luchar por la justicia, la equidad, y contribuir a una sociedad más libre de opresión"; además de "bregar por los derechos humanos, por la justicia, por la equidad [...], porque la realidad es demasiado compleja y nosotros solos no podemos cambiar todo el mundo. [...]. Tiene que tener un juicio crítico" (**Líder #4**). Quedó establecido que el/la trabajador/a social del siglo 21 no podía ser uno "tecnócrata" (**Líder #6**). Y se añade que lo expresado por la **Líder #7** iba más allá de lo que se dictaba por el CSWE y ellos trabajaban para que en sus "revisiones curriculares" se atendiera al "ser humano en su ambiente" y de esta manera tener "un profesional exitoso, [...] ético, [...] responsable [...] e inclusivo".

Entonces, de esa primera pregunta que se relaciona a esos modelos de formación y las complejidades de los entornos de la práctica, surgió el explorar qué implicaciones tendría el que la *academia* supiera qué es lo que está sucediendo en la actualidad en los escenarios laborales reales. Esto surge como una preocupación genuina de esta investigadora. Cuán importante es saber qué es lo que está fuera de la academia para que la academia lo atempere a su modelo de formación. Según las respuestas obtenidas, sí era medular el saberlo. Ahora bien, solo una líder apalabró el cómo estaba documentado y era a través de las encuestas a patronos. Pese a que todos/as estuvieron de

acuerdo en este planteamiento, a nivel de planificación estratégica no se explicitó cómo era que se llevaba a cabo esta tarea salvo que, en ocasiones, se llevaban profesionales expertos/as a participar en los espacios académicos. Parte de la justificación de las brechas es que no se podía cubrir todo con los pocos créditos que tenían los currículos. Aun así, los/as líderes apostaban a crear pensamientos críticos para que el/la estudiante fuera más crítico/a al momento de egresar. Una de las líderes asentó que “lo que queremos insuflar al estudiante es que la realidad es cambiante y el trabajador social tiene que estar todos los días pendiente de dónde está parado y a quiénes están afectado y a quiénes ellos afectan” (**Líder #4**).

Al escuchar las voces de los/as líderes, es meritorio poder hallar la paridad con los documentos institucionales revisados. En estos documentos, se encontró de forma implícita los elementos que se tomaron en consideración para el modelo de formación. Entre esto se encontró que, del autoestudio de la **Universidad Equis**, el modelo de formación es por las 10 competencias. Del Manual de estudiantes de la **Universidad Ye**, el currículo *se enmarca en el enfoque sistémico-ecológico y enfatiza las perspectivas de empoderamiento y fortalezas, integradas con la visión biopsicosocial*. De la **Universidad Zeta**, se leyó que lo que se utilizaban eran las EPAS que a su vez se traducían en 12 competencias. Tanto la **Universidad Equis** como la **Universidad Zeta** tomaron en cuenta el asunto cultural y añadieron competencias a las dadas por las EPAS (CSWE, 2015). Por lo cual, a la luz de la revisión de los documentos no se podría indicar en forma contundente que se toma en consideración lo que los patronos buscan de los/as egresados/as. Esto no implica que no se haga pues

como se identificó a través de las voces de los/as líderes, estos/as sí llevan la comunidad a los salones, también se hacen estudios con empleadores/as y buscan que sus profesores/as tengan experiencia laboral para enriquecer los cursos que enseñan.

Al hilvanar lo anterior con lo hallado en la literatura, es importante destacar que la academia debe insertarse más en la “calle”. Salir de la burbuja académica es sumamente necesario para que las personas egresadas puedan insertarse al mundo del trabajo. Esto sin descuidar los principios inherentes de la profesión y sin que se menoscabe la función de lo que es un/a trabajador/a social. A tono con esto, uno de los líderes postuló

Hay un problema de competencia en la búsqueda de empleo. [...]

Nosotros tenemos que comenzar a trabajar con eso tan importante.

Porque, si esto sigue sucediendo, cualquiera va a ser cualquier función de cualquier profesión y nos vamos a quedar en el aire. Este, así que, una vez la institución trabaje con actualizar la profesión, trabaje con hacer a ese estudiantado más fuerte en su identidad profesional. (**Líder #9**)

Entonces, al analizar los hallazgos, vemos la importancia no solo de esa revisión constante del modelo de formación, sino también que esto sea a base de lo que se está peticionando en el mundo real del trabajo. En el estudio de Gordon y Dunworth (2017), esto fue parte importante de lo encontrado y estos autores expusieron su preocupación en torno a ver que solo se cumplan con las competencias sin verificar si son acorde a la actuación de el/la trabajador/a social en el escenario profesional. El educar con pensamiento crítico y que estén consientes de la realidad cambiante también es sumamente importante,

pues tal como postularon Nesmith y Smyth (2015) estos/as estudiantes, que pronto serán los/as egresados/as, son los/as futuros/as empleadores/as de los/as trabajadores/as sociales que se van graduando de la academia. Así que “mantener el oído en tierra” tal como indicó la **Líder #6** más que importante e ideal, es indispensable. Por otra parte, no se puede perder de perspectiva lo apalabrado por la Dra. Esterla Barreto (comunicación personal, 6 de noviembre de 2019) y la creación de profesionales críticos/as y no necesariamente técnicos/as que fueran a laborar en lo que las agencias le impusieran sin tener conocimiento en lo que es la realidad de ser un/a profesional del trabajo social. Así que de esta manera el ajustarse únicamente a lo que pide el escenario laboral sin hacer la conexión con la teoría, pudiera ser un grave error. La Dra. Barreto fundamentó que: “Cuando una universidad quiere hacer más que eso, no se le llama brecha, se le llama resistencia. Hay un mercado empujándonos a una dirección, otras se están resistiendo. Por eso es que es problemático llamarle brechas a eso” (comunicación personal, 6 de noviembre de 2019).

Al revisar los documentos institucionales a los que se tuvo acceso, se buscó si estaba explícita la consideración de la unión entre la teoría y la práctica. En los documentos revisados de la **Universidad Equis**, se encontró que en los objetivos del currículo estaba el

formar profesionales del trabajo social con la competencia teórica, práctica y ético-política para explorar, comprender y analizar crítica y rigurosamente las dimensiones sociales, económicas, políticas y culturales presentes en su acción profesional y con la competencia teórica-práctica para utilizar críticamente teorías, modelos y estrategias en su

acción profesional que estimulen el empoderamiento y transformación individual y colectiva.

También, se pudiera desprender de las descripciones de las prácticas supervisadas (los tres internados). En el autoestudio, está en forma implícita a través de la descripción de los cursos, pero no se observó en forma explícita de lo explorado en las encuestas. De los documentos revisados de la **Universidad Ye**, se halló que en la encuesta a egresados/as que estos hacían, se tomaba en consideración el conocer sobre este particular. Una de las premisas era en torno a: "Mi instructor de campo se reunió conmigo con frecuencia y se aseguró de que me exponga a experiencias prácticas para cumplir con los objetivos del plan de estudios" y otra lo fue "El enlace de mi práctica de campo me proporcionó herramientas efectivas y retroalimentación hacia mi logro académico". De esta misma universidad, del *Manual de estudiantes* bajo una de las competencias estaba expuesto lo siguiente: "usar la experiencia práctica y la teoría para documentar los cuestionamientos científicos y la investigación", y "utilizar la evidencia científica para documentar y mejorar la práctica, la política social y el sistema de prestación de servicios". En torno a la **Universidad Zeta**, se halló que en el currículo estaba la integración a través de las prácticas y en los tres cursos de Seminarios de Fundamentos de Práctica.

Entonces, cómo se atemperan esos modelos de formación a las complejidades en Puerto Rico, pues tienen que ver directamente con el valor que le añade el programa acreditado a el/la estudiante que egresa. Y tal como expusieran Owusu-Agyeman y Larbi-Siaw (2018), se debe considerar los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes como una parte integral del valor

añadido porque proporcionan la base para evaluar el conocimiento y las habilidades de los/as estudiantes entre el nivel de entrada y el nivel de salida del programa que los va a formar como profesionales. Una de las cosas que se mencionó fue el reconocer el trabajo de mentoría. Debido a que las competencias no lo recogen todo, el/a profesor/a debe estar pendiente a qué no se está cubriendo en el salón para cubrirlo con otras fuentes como lo puede ser la investigación. En torno a esto, se hace meritorio el poder visibilizarlo. Y es que según lo revisado en los documentos institucionales, las tres universidades daban un alto valor a la investigación. El que el requerimiento de una tesis se esté perdiendo como requisito para obtener el grado de maestría, podría estar relacionado a un asunto de mercadeo institucional, y la promesa de un grado académico rápido lo cual pudiera llevar a la mercantilización de la educación. En solo una de las universidades, era requisito la tesis para completar el grado.

Y ante esto, cuando se observan los hallazgos desde un lente crítico, podemos ver la vinculación con la capacidad que tenga el/la profesor/a de desarrollar las destrezas de los/as estudiantes en forma individualizada según las competencias de ese y esa estudiante. Así que tomando en consideración lo del valor añadido de el/la alumno/a como parte de esta pregunta de investigación es importante mencionar que tal como mencionaron Owusu-Agyeman y Larbi-Siaw (2018) el valor añadido del aprendizaje le permite a los/as profesores/as y a los/as mismos/as estudiantes apreciar la importancia de la enseñanza y el aprendizaje. De esta forma, cerramos la interpretación y el hallazgo del valor añadido con lo expuesto por Franco-Gallego (2019) sobre la importancia de tener un “enfoque de la evaluación educativa basado en el

progreso del aprendizaje" (p. 28) por lo cual las instituciones educativas deben velar porque esto siempre se dé. Así que viéndolo desde el punto de vista de la calidad como transformación, se está en acuerdo con lo que trajeron Nabaho et al. (2019) sobre que la noción de valor añadido se debe ver desde esa transformación como adquisición de conocimiento y habilidades de la materia (o sea esa teoría), la transformación como adquisición de habilidades genéricas (o sea lo que se necesita saber al momento de ejercer), pero sobre todo, esto se debe ver integrado para llegar a la transformación de esos atributos personales que van a llevar a ese profesional a dar lo mejor de sí en el campo laboral.

¿Cuál es la percepción de los egresados y las egresadas en torno a las competencias que aprendieron en la academia y las que debieron haber aprendido?

La estrategia para contestar esta pregunta fue a través de la entrevista semiestructurada con los egresados y las egresadas. Al indagar cómo ese egresado y esa egresada valoraban la importancia de haber aprendido o adquirido en la universidad los conocimientos y destrezas que estaba utilizando en sus escenarios laborales, ellos/as apalabrarón que sí fue importante, pero de igual manera resintieron lo que no aprendieron. Cuando se indagó en forma directa en cuanto a los conocimientos o destrezas que ellos y ellas entendían que utilizaban en el escenario laboral que no le fueron impartidas en la universidad, las respuestas fueron diversas.

Desde el capítulo anterior se puede apreciar este sentir. Las personas egresadas manifestaron situaciones desde que: (a) no les enseñaron a trabajar

con el público (“nos enseñan las teorías del comportamiento, nos enseñan los planes, los esquemas. Pero, el trabajar de tú a tú, no se aprende en la universidad. Se da un atisbo en la práctica pero ya trabajando con las destrezas individuales, grupales” **Bambam**); (b) no contemplaron el área forense (“hacer informes en el peritaje forense o informes para tribunales, estas destrezas a mí no me las brindaron en la maestría”, **Elvin**); (c) vacíos en el área de investigación, (d) la interccesionalidad (en el salón se enseñaba “en una burbuja en donde no se tomaban otros factores, otras opresiones, [...] si era de la comunidad LGBT, si alguna familia tenía algún impedimento, si eran pobres, si no tenían ciudadanía o residencia”, **Pedro**), (e) la inteligencia emocional, entre otras.

Entonces, al indagar sobre qué habían enfrentado en su práctica por no haber obtenido los conocimientos y destrezas cónsonas a la labor que estaban realizando, se dispararon respuestas con tonos de tristeza. Estos/as manifestaron lo difícil que había sido la brecha tecnológica y no solo el internet o las computadoras, era más bien el monitoreo electrónico, de expedientes y otras vertientes cónsonas al quehacer de la profesión de trabajo social, la redacción de informes periciales, el no haber tenido la oportunidad de estar en un internado que fuera multidisciplinario, y el manejar interpersonalmente cuando el/la propio/a trabajador/a social no pertenecía a la comunidad con la cual trabajaba (ejemplo traído por **Yary** quien era cisgénero y sufría desprecio de sus participantes quienes pertenecían a la comunidad LGBTTQI+).

Al comparar lo expuesto por los egresados y las egresadas en esta segunda pregunta de investigación, con lo expresado en el estudio de Buitrago-Duque et al. (2020) se puede interpretar la importancia de aprender en la

academia lo que realmente se va a utilizar en el escenario laboral. El estudio de Buitrago-Duque et al. (2020) incluyó la formación de los/as trabajadores/as sociales entre otras profesiones. Está la “necesidad de ampliar esa concepción tradicional, para responder a los retos que implica” (Buitrago-Duque et al., 2020, p. 66) lo que hay en el panorama actual. Por lo cual hay que

repensar los contenidos, así como, los enfoques metodológicos y pedagógicos -con perspectiva crítico social- que deben ser impartidos en la formación de estos profesionales. De ahí que sea relevante considerar que el tipo de formación que obtiene el profesional impacta la atención que se ofrece a la población y, en ese sentido, la contribución a la salud mental de la misma. De esta manera, se constituye en riesgo las limitaciones que se observan en los planes de formación, en lo que respecta a estrategias y temáticas específicas en la formación en salud mental, puesto que es indiscutible que la salud mental posee un papel de suma relevancia en la salud pública actual (Buitrago-Duque et al., 2020, pp. 66-67).

Así las cosas, cuando se analizan los resultados de esta pregunta de investigación, no es meramente un pensamiento crítico lo que se debe desarrollar en los/as estudiantes. Tal como se planteó por los/as líderes educativos/as en la primera pregunta, hay otros factores claves que deben ser aprendidos en la academia para cuando la persona egresada los enfrente pueda saber lidiar con esto. El quehacer del/la trabajador/a social cambia según cambia la cultura, pero puntos claves como los mencionados por los/as egresados/as de este estudio merecen especial atención.

¿Cómo los directores y directoras de los programas de trabajo social ejercen su liderazgo al momento de poner en práctica el modelo de formación del profesional del trabajo social para asegurarse que los/as estudiantes desarrollen las competencias?

Las estrategias de recopilación de información para esta pregunta fueron a través del grupo focal y la revisión de documentos institucionales. De los documentos institucionales revisados, se halló que, en la **Universidad Equis**, está en forma explícita la labor del documento del autoestudio que se revisó. Estaban las descripciones del/la directora/a que incluían en torno a esa formación académica y experiencia laboral profesional. También, se expuso en torno al/la coordinadora del programa en las cuales se explicitaban las áreas especializadas y la experiencia de educación de campo. Parte de esas tareas incluían la reunión con el/la estudiante para evaluar su desempeño académico y otros aspectos asociados. Estaba establecido la apertura para que los/as estudiantes expresaran sus intereses, necesidades e inquietudes en las reuniones de la facultad y en las reuniones de otros comités en los que participan. También, se detalló que otros miembros de la facultad se organizaban en comités permanentes para participar en los procesos de toma de decisiones sobre cuestiones curriculares. Según se leyó, el/la director/a, en consulta con la facultad, preparaba el programa académico para cada semestre. Por lo cual se asume que la participación del profesorado era una activa. Estaba documentado que el Plan de Desarrollo se construía con la participación del profesorado y la opinión de los/as estudiantes. Según se leyó, ese Plan de Trabajo servía como justificación para las solicitudes de presupuesto.

De la **Universidad Ye** se halló en el Manual de Estudiantes, la jerarquía en toma de decisiones. Se leyó que el Coordinador del Programa es el responsable de proveer coordinación de los asuntos académicos del Programa. Entre las tareas que tenía que ver con lo de poner en práctica el modelo de formación, se halló lo siguiente: (a) hacer recomendaciones al director de la Escuela de Trabajo Social relacionadas con la administración, con especial atención al presupuesto y a la integridad del Programa, (b) hacer recomendaciones al director de la Escuela de Trabajo Social relacionadas con posibles candidatos para puestos de facultad a tiempo completo o a tiempo parcial, (c) planificar y asignar los miembros de facultad para los cursos que se ofrecen en el Programa de Maestría, (d) ofrecer orientaciones relacionadas con el Programa de Maestría para estudiantes y personas interesadas en conocer el mismo, (e) evaluar las solicitudes de admisión al Programa y determinar admisión o denegación de los candidatos, (f) proveer la consejería académica para los/as estudiantes, (g) dirigir las reuniones de facultad y mantener la comunicación entre la facultad, los/as estudiantes, el Comité Asesor y los centros de práctica, (h) coordinar el proceso de avalúo del Programa, (i) representar el Programa en los procesos de revisión curricular, (j) asegurar el cumplimiento de los estándares de acreditación del Programa. Por su parte, el/la Coordinador de Instrucción Práctica del Programa de Maestría tiene entre sus responsabilidades: (a) seleccionar las agencias y programas a utilizarse como escenarios de práctica de Trabajo Social, (b) ubicar los candidatos para la práctica (en consulta con el coordinador del programa), (c) evaluar la adecuacidad de los centros y gestionar sus contratos, (d) intervenir para la solución de situaciones

problemáticas relacionadas con la práctica, (e) coordinar la planificación de actividades y seminarios para los instructores de práctica y oficiales de enlace de las agencias, (f) y participar activamente en el desarrollo de nuevas modalidades de instrucción práctica.

De la **Universidad Zeta**, no se pudo obtener información en torno a este particular específicamente ya que según indicó la directora del programa, "los autoestudios e informes de progreso para el CSWE no los publicamos. Están físicos en el DTS⁹. Sí, publicamos en la página web los resultados del avalúo, según las normas del CSWE" (comunicación vía correo electrónico, 11 de mayo de 2020).

A través de los grupos focales, se exploró cómo se daba ese proceso de creación, implementación y evaluación del modelo de formación. Según las respuestas obtenidas, la creación tenía sus bases en lo que el programa establecía para sus egresados/s como lo era trabajo social comunitario, administrativo, clínico o enfocados en la intervención familiar y todo iba a alienado a las EPAS del CSWE (2015). La implementación se daba en forma constante y de igual forma la evaluación. Esa evaluación era recibida a través de varias fuentes como lo era las reuniones con estudiantes, con los profesores, y a través de encuestas y autoestudio. Además, se tomaba en cuenta la "combinación en lo que es el currículo explícito y el currículo implícito" (**Líder #1**). O, como indicó la **Líder #4** que, en términos de modelo, "nosotros nos planteamos, cómo diseñar los cursos a partir de un modelo de competencias

⁹ Debido a la cuarentena por la pandemia del COVID-19, no se pudo visitar la universidad para tener acceso a dichos documentos.

enmarcado en el contexto y la realidad puertorriqueña". En una de las universidades, sus líderes educativas/os manifestaron que llegaron a un programa que ya tenía el modelo de formación creado. La **Líder #7** señaló que, pese a que el modelo de formación estaba creado, ellos participaron en la "reorganización". También, se destacó, la diferencia entre "términos curriculares y de desarrollo curricular, el modelo" lo cual era diferente a "cómo se implementa en término de estrategia" (**Líder #6**). Se advino en conocimiento que, se tomaban en cuenta las voces de los/as estudiantes, las reuniones mensuales, semestrales o por trimestres, y se reconocía lo que debía ser cambiado.

Sobre la evaluación del modelo de formación, se destacó que era un "proceso sumativo y formativo" en el cual los/as profesores/as hacían su evaluación (**Líder #2**). También, se destacó la importancia de la "evaluación de pares, evaluación del recinto, evaluación de estudiantes, y la de los egresados" (**Líder #5**). Como parte de esa evaluación, también, se expuesto que se "revisan prontuarios, se crean prontuarios nuevos, cursos nuevos de ser necesarios" (**Líder #8**).

Esta pregunta, que estaba directamente relacionada al problema de la investigación, también buscaba obtener resultados en torno a qué se hacía con los resultados de la evaluación. Al indagar al respecto, el **Líder #2** manifestó que junto con la evaluación está la "rendición de cuentas". La evaluación también servía para mantener la acreditación (**Líder #3**). Y se suponía que con los resultados se hicieran cambios en los currículos ("[No] podemos decir que los cursos van a quedarse exactamente igual porque ya resolvimos, no. Todos los

semestres es la misma lucha de asegurarnos que nuestros cursos atiendan a todos los estudiantes" (**Líder #4**).

Una de las preocupaciones genuinas de esta investigadora era recibir de las voces de los/as líderes el cómo se atemperaba la realidad de los escenarios laborales al modelo de formación. En una respuesta contundente, la **Líder #6** explicitó que habían tenido conversaciones sobre las revisiones curriculares y una mirada crítica a los prontuarios en torno a "cuán actualizados están, qué epistemologías estamos utilizando, qué estrategias, qué modelos estamos utilizando". Manifestó que este proceso era parte de lo que se hacía para poder hacer los cambios que se atemperaban a las realidades del quehacer del trabajador y trabajadora social en Puerto Rico.

Al revisar documentos institucionales, se halló que, en la **Universidad Equis**, en los resultados de la evaluación, los hallazgos de los informes eran revisados por el/la directora/a y los/as miembros del comité de Currículo, así como el/la Coordinador/a de Prácticas de Campo. Según se leyó, con esto iba acompañado una reflexión sobre los cambios necesarios y las áreas de mejora para fortalecer el plan de estudios. Ese proceso se detalló como: (a) el/la directora/a presenta los hallazgos al Comité Ejecutivo y de Currículo, (b) el Comité de Currículo, que incluye la Unidad de Investigación y el/la Coordinador/a de Práctica de Campo, discute las implicaciones de los cambios del programa, (c) el/la directora/a nombra un subcomité con profesorado que imparte las competencias en cursos básicos para examinar sistemáticamente el contenido, las experiencias de aprendizaje y el desempeño de los/as estudiantes en estos cursos. Los resultados de estas reuniones se documentaban

simultáneamente, (d) el/la directora/a y el Comité de Currículo desarrollan una propuesta inicial para la facultad en general y los/as representantes de los/as estudiantes, (e) sobre la base de la discusión que sigue a la presentación de la propuesta, el cuerpo docente vota y una vez que se alcanza el consenso, se implementan los cambios necesarios.

Al analizar los hallazgos que se encontraron en torno a la evaluación, pudiera representar un aliciente para aquellos/as profesionales que estaban preocupados sobre qué hacía la academia con los cambios en la sociedad. Si la academia pone en práctica lo hallado a través de esta pregunta de investigación, es algo muy enriquecedor para los/as estudiantes que ingresan a los programas de maestría.

Por otro lado, otra de las vertientes preguntadas fue el cómo se evaluaban las competencias que debía desarrollar el/la estudiante tomando en cuenta lo que él o ella van a necesitar cuando egresara. Esta interrogante es diferente a qué implicaciones tendría el conocer qué es lo que necesitan los/as estudiantes ya expuesta en la pregunta número uno o la principal del estudio. Así que se expuso que se estaba “pendiente a lo que el mercado les va a exigir y si estamos hablando de un curso, por ejemplo, de intervención con familia ¿qué es lo que medimos en ese curso aparte de la competencia del *Council of Social Work Education*?” (**Líder #1**).

Según se destacó por los tríos de líderes, las competencias del CSWE eran atemperadas a los cursos. Lo que se intentaba investigar era cómo ellos/as sabían o cuánta importancia le daban a desarrollar competencias que se necesitaban cuando se fuera a ejercer en la “calle”. Se buscaba la respuesta a

si era necesario que el/la profesor/a estuviera pendiente de lo que se estaba buscando en los escenarios laborales para que lo pusiera en práctica en las clases. A pesar de que la respuesta fue que sí, la forma de explicitarla fue que sí se estaba pendiente y que recaía en los/as profesores/as poder llevar al salón lo que no se pudiera cubrir a través de las competencias establecidas en los prontuarios.

Bajo esta pregunta, también se auscultó sobre los retos que enfrentan los y las líderes con el modelo de formación. Se indicó que uno de ellos era equiparar a un/a estudiante que venía de otra profesión con lo que se esperaba de un/a estudiante con formación en bachillerato de trabajo social. Esto implicaba el estar haciendo cambios y ajustes según el grupo de estudiantes que se tuviera en el curso, en cada sesión. La **Líder #4** puntualizó: "estamos elucubrando sobre estrategias educativas que compensen esa falta de experiencia [...]. Por un lado, enriquecen; pero, por otro lado, tiene un desfase, y cómo eso es uno de los retos más grandes que nosotros tenemos". Otro reto traído fue el de la apertura al cambio cuando fuera necesario ("esto no funciona así, pues vamos a cambiarlo. Es que, ah, es que siempre se ha hecho así, pues el tiempo requirió que también que se cambiara", **Líder #2**).

Al repasar lo hallado en la recopilación de información, es relevante poder mencionar la importancia de el/la líder educativo/a en el modelo de formación. Al revisar el estudio de Berberick et al. (2017), se mencionó la importancia del liderazgo en torno a la responsabilidad y toma de decisiones. Para evaluar esa calidad educativa y los productos de aprendizaje es necesario la eficacia de la misión institucional (Ortiz, 2018). Las tres universidades que

fueron incluidas en el presente estudio tienen definidas sus misiones y visiones en las cuales es fundamental que el/la egresado/a sea un/a profesional comprometido/a con la población que atiende.

Se pudo observar en forma constante que los líderes y las líderes que participaron en los grupos focales hacían uso de la reflexión y autorreflexión. Esto va a la par con lo expuesto por las autoras Gardiner y Tenuto (2016) en torno a los valores y la ética que deben guiar a los/as líderes educativos/as. Y es que la creación, la implementación y la evaluación de un modelo educativo es un reto tal como lo plantearon Bogotch et al. (2017) y Lalama et al. (2018). Y, al discutir sobre los retos, es evidente que los/as líderes educativos/as que participaron en los grupos focales los presentaron. Esa mentalidad diferente fue apalabrada por ellos/as y ese compromiso por la sociedad también se vio evidenciado. Tal como plantea Montañez-García (2017, p. 53), es importante esa necesidad de ver y sentir la academia en forma diferente y ese compromiso con la sociedad en general.

¿Cuáles son las posibles brechas en la formación según las personas egresadas al momento de atender las necesidades en los/as trabajadores/as sociales?

Y pese a que fue la última pregunta de investigación, la misma recababa el tema principal del problema de esta disertación. Esta pregunta se contestó a través de las entrevistas semiestructuradas con los/las egresados/as. Se le pidió a cada uno de ellos y ellas que enumerara las posibles brechas en su formación y que brindaran las recomendaciones pertinentes para atajar esas brechas

identificadas. Se encontró variedad en sus respuestas por lo cual serán detalladas en la Tabla 33.

Tabla 33

Brechas identificadas y recomendaciones de los/as egresados/as participantes

Brecha identificada	Contextualización	Recomendación de los egresados y las egresadas
1 La tecnología	"En aquel momento, no me capacitó" (Bambam). [Identificada también por Pedro y Yary].	Refuerzo en el área tecnológica y [...] que ese futuro especialista en trabajo social [...] tenga la capacidad de manejar un equipo tecnológico. [...] La academia debe adaptarse a que todo va en proceso a digitalizarse. (Marie)
2 Entrevistas	"No tuve esa oportunidad de lo que sería trabajar las entrevistas uno a uno con los participantes; esa destreza no se da" (Bambam). "Esas entrevistas iniciales que han ido cambiando. A mí nadie me puede decir que una entrevista inicial hoy día es la misma entrevista inicial de hace 10 años porque no lo es, no lo es" (Marie).	"Que el proceso de práctica de los estudiantes de trabajo social, sean mejor supervisados" (Bambam). "La academia debe ir modernizando los cursos y las educaciones continuas de paso" (Marie).
3 Exposición al escenario laboral	"Si uno no tiene esa interacción laboral pues uno se ve limitante al momento de iniciarse. [...] Por ejemplo, yo tuve mi profesora de práctica. Ella hacía una visita mensual. Me pedía unos planes. Pero, ese seguimiento del profesor de práctica al centro y de una vez y discutir eso, y discutir conmigo como estudiante. Las discusiones de ese profesional y de ese supervisor en el escenario, no se dio efectivamente. No se dio con la regularidad que se supone que se diera. Esa fue mi experiencia. Y, entonces, al pasar a lo que sería el escenario laboral, entonces,	"Que los escenarios de práctica sean más adecuados. Que el estudiante tenga más exposición. Básicamente, cubriendo esa exposición en lo que sería la práctica profesional, entonces las otras áreas se fusionan" (Bambam).

Brecha identificada	Contextualización	Recomendación de los egresados y las egresadas
4 Política social y leyes	<p>uno entra con unas lagunas" (Bambam).</p> <p>"Lo que es la política social, las leyes, referentes a lo que uno utiliza en el escenario y en nuestro diario vivir. [...]. Hay [...] brechas en lo que son las políticas sociales, lo que es asuntos éticos y legales. Son unos asuntos que se deben tomar en consideración al momento de la formación de un trabajador social que pueda ser capacitado en el área de manera aleatorias que tenga conocimientos de todo" (Elvin). "Las políticas institucionales no han sido adaptadas a los tiempos modernos" (Yary).</p>	<p>"Seguir reforzando conocimientos en lo que son los aspectos éticos y legales, lo que son las políticas sociales. Lo que son, lo que conlleva las leyes, que nos pueden cobijar, a los participantes que quizás podemos basar en los distintos escenarios" (Elvin).</p>
5 Enlaces con organizaciones	<p>"Los referidos que uno pueda hacer con las diferentes agencias gubernamentales, los enlaces. [...] Cuando yo comencé en el área de trabajo social pues comencé un poquito rezagado. Como del conocimiento, cuáles son los requisitos que quizás uno pueda tener, o esas ayudas de lo que te pueda ayudar ciertas agencias gubernamentales, el Departamento de la Familia y demás. Es pertinente saber cómo proceder al momento de realizar los referidos a los diferentes entes de ayuda o cuáles son los servicios que tú puedes agarrar como trabajador social para beneficiar a tus participantes" (Elvin).</p>	
6 Estudiantes que tienen su bachillerato en otra disciplina	<p>"Llegan a una maestría que quizás lo que le dan son unas clases como que para que cubran ciertas bases, y tengan ciertos conocimientos, pero, pues no tienen el</p>	

Brecha identificada	Contextualización	Recomendación de los egresados y las egresadas
7	Teorías	<p>conocimiento <i>per se</i> o la base que quizás muchos deben tener que es en el área social. Y, sí es parte de la formación de cada uno. [...] Hay muchos que tienen muchas brechas en lo que son los diagnósticos de salud mental y demás que competente a lo que es el escenario clínico de trabajo social" (Elvin).</p> <p>"Que los estudiantes puedan prepararse mejor en el área de las teorías" (Lourdes).</p>
8	Investigación	<p>"Los estudiantes de maestría deben tener la oportunidad de hacer una tesis. [...] Yo pienso que es un área bien importante porque tú como profesional cuando haces una maestría, obviamente te estás especializando, vas a ir más especializada" (Lourdes).</p> <p>"La Universidad debe de fomentar que los estudiantes hagan esos estudios de investigación. Ya sea como una tesis de maestría, o ya sea como un proyecto de investigación que realice. Pero, pienso que es algo que se debe fomentar. [...] Si no se hace en una maestría una tesis como tal, pues por lo menos que tengan esa experiencia del trabajo, de un proceso de investigación. Yo pienso que es fundamental" (Lourdes).</p>
9	Estadísticas	<p>"La presión de la estadística. Eso es algo que nosotros no hacemos" (Lourdes).</p>
10	Definición de empatía	<p>"No podemos seguir diciendo que esto es ponernos en los zapatos del otro" (Marie).</p>
11	Educación generacional	<p>"Empezar a flexibilizar un poco la carga académica para que se le pueda ofrecer al estudiante, a ese, a ese futuro egresado y a ese futuro especialista en el área de trabajo social y Ciencias Sociales las verdaderas herramientas que necesita para trabajar con la clientela cuando salga a la calle" (Marie).</p>
12	Complejidad de problemas sociales	<p>"La universidad hace cursos, o discute los temas muy estilo finca, estilo nicho. [...] Necesitamos trabajar con ellas porque hacemos todo, no se pueden trabajar separadas.</p>

Brecha identificada	Contextualización	Recomendación de los egresados y las egresadas
	<p>Entonces, yo creo que, en la universidad, te enseña a que tú trabajas una problemática en específica, donde te especializan en esa burbuja" (Pedro). "Resolución de conflictos. Hay mucho conflicto que <i>resolver</i> entre empleados, entre equipo trabajo, entre supervisados, entre supervisores, y no necesariamente, en mi experiencia, lo que aprendí he podido aplicarlo" (Yary).</p>	
13 Abolición del trabajo social	<p>"Lo que implica sería que debemos trabajar en una sociedad donde ya no hagan falta trabajadores sociales. Y, me di cuenta, ya ejerciendo, que la universidad perpetúa, te enseña la continuación del trabajo social" (Pedro).</p>	<p>"Cómo mejorar el trabajo social, en vez de enfocarnos a cómo erradicar los problemas sociales que hacen que el trabajo social sea necesario" (Pedro).</p>
14 La acreditadora en el contexto de Puerto Rico	<p>"Son bien problemáticas especialmente porque vienen de un país el cual nos coloniza, eh, y decide, ellos, no sé cuáles son los criterios que utilizan en los Estados Unidos, pero dudaría que sean unos muy democráticos y participativos y de consulta a la base. Pero, establecen con unos estándares cual, en Puerto Rico se tienen que reproducir si vamos a querer estar acreditados. Eh, nuestra cultura es distinta. Nuestra historia es distinta. Nuestra posición en esta relación de poder es distinta como país. Así que los problemas sociales que enfrentamos y los trabajadores sociales que debemos estar creando en la formación debe ser distinto y debe ser atemperado a nuestra realidad. Y, ellos alegan que no, pero, todos</p>	

Brecha identificada	Contextualización	Recomendación de los egresados y las egresadas
	<p>sabemos que las acreditaciones son un abrigo de fuerza. Y reconociendo también que han pedido el acceso a las acreditaciones, para un poco parar el proceso neoliberal que está pasando la universidad en donde como un proceso el cual estar con el amigo y el enemigo a la vez donde le hace mucho daño a la profesión, pero a la vez le ha servido las acreditaciones para detener un poco las decisiones, prioridades, de la universidad" (Pedro).</p>	
15 Educación continuada para los/as profesores/as	<p>"Los profesores para poder tener algún tipo de educación continua que sea valiosa tienen que irse del país. En, Puerto Rico no existen educaciones continuas que pasen al próximo nivel más crítico que no sea muy introductorio. En Puerto Rico, carecemos de eso, y los profesores o no toman educaciones continuas, porque no quieren colegiarse o las que toman son por cumplir en el Colegio que son muy introductorias. O sea, no existe un proceso que formalice que los profesores estén al día. Es bien individual. Hay profesores que sí, no quiero generalizar. Hay profesores que sí se mantienen por su propia cuenta, eh, en su educación continua propia pero no existe como algo más formalizado en donde esas necesidades se puedan reconocer que sean distintas, y puedan darle talleres, actividades, paneles. Necesitan educaciones continuadas que vayan bien, más enfocadas a la academia</p>	<p>"El Colegio, la Junta Examinadora, el Instituto de Educación Continua, la ANAETS, todas esas organizaciones deberían formalizar un proceso de educación continua para los profesores porque sus necesidades son muy distintas a las educaciones continuas que necesita el colegiado" (Pedro).</p>

Brecha identificada	Contextualización	Recomendación de los egresados y las egresadas
	del trabajo social la educación" (Pedro).	
16 Redacción de propuestas	[Identificada por Yary].	
17 La academia en el escenario laboral	<p>"En la universidad, puedes aprender mil cosas. Pero, jamás vas a aprender lo que vas a aprender en la calle. Ni vas a obtener la experiencia que vas a obtener en la calle. Y, tú te tienes que adaptar a la calle. Y, te tienes que adaptar a tu clientela. Y, te tienes que adaptar a las necesidades y realidades que esa clientela vive para tú poderles llegar. Y eso, la academia no te lo enseña. La academia falla mucho en eso" (Marie). "En la universidad, se ven vídeos bien viejos, se leen artículos bien viejos, y lo que está pasando en la calle, se mueve mucho más rápido de lo que está pasando en la academia, se mueve más rápido que la universidad. [...] La desconexión con lo que está pasando afuera y no, y no es como dije unilateral es bilateral. Pero, en este caso en específico, siguen en esa misma responsabilidad de mantenerse al, por lo menos yo no conozco a nadie en la universidad cuando hacen cambios curriculares, lo hace entrevistando a lo que se hace afuera. Se hace a puertas cerradas y todo los cambios curriculares y las decisiones de cuáles son las competencias que necesitan los trabajadores sociales, se dan desde la academia en sus cuatro paredes y no se entrevista o se consulta o se analiza lo que está pasando en la sociedad lo que están pasando los</p>	<p>"Sería interesante que la academia se tire al área de trabajo. De manera discreta, vayan los escenarios. Vean, pregunten. Si pueden tener la oportunidad de hacer la entrevista, entrevistar a los trabajadores sociales en el <i>field</i>, o en el área de trabajo para auscultar. Y, entonces, hacer unas preguntas abiertas-cerradas, y verificar en qué manera pueden actualizarse los cursos. Y partiendo de eso que se dé, de esas observaciones que se hacen. [...] Por ejemplo, bajar una reunión de trabajo social por equipo [...] y pasar, y estar un día en una reunión de equipo. Y, oír, estar cerca ahí del sentir, del escenario laboral. Ir a las necesidades, la primera mano de lo que sería, de lo que se vive en trabajo social día a día y ver cómo atemperar los cursos a esas necesidades" (Bambam). "Tienen que hacer grupos focales o entrevistas o encuestas, eh, no sé cómo se dice esa palabra en español es como <i>Town Halls Meetings</i> en donde se entreviste, se deje espacio para que la gente que esté ejerciendo hable" (Pedro). "Hay que hacer una revisión de currículo completa en términos de que quizás nos hemos quedado enseñando cosas que son demasiado viejas como para poderlas aplicar. Y, yo le diría academia que vaya al <i>field</i>, y vea lo que hay. Y, entonces de ahí poder comenzar a desprender qué cursos se pueden desarrollar que sean aplicable a la hora de practicar. Como por ejemplo las intervenciones basadas en la evidencia que utiliza incluso los financiadores para poder hacer</p>

Brecha identificada	Contextualización	Recomendación de los egresados y las egresadas
	trabajadores sociales afuera" (Pedro).	modificaciones y cambio de conducta. Eso es algo, que también arropa el terreno de trabajo social y limita las posiciones de trabajo formales o en propiedad de una persona que tiene un título y una licencia de trabajo social. Te dan una certificación, un training de tres días y ya tú estás listo para implementar un modelo completo de cambio de conducta, que sin embargo, un profesional de trabajo social está, dos, tres, cuatro años aprendiendo. Ahora mismo, en la manera en que se financian las organizaciones es todo basado en artefactos 'hago mucho con poco'. Preparo una persona que puede ser miembro de la comunidad, sin ninguna formación o título que eso no quiere decir que tenga, no tenga la capacidad. Pero, puede invadir el terreno de una persona que estudió, y se fajó y sacó la licencia, y tuvo formación por muchos años porque un poco los lo desplaza, un poco lo reemplaza. La mayoría de esos modelos son basados en teoría que se enseñan en semestres, en trimestres, en la universidad. Sin embargo, ellos lo dan tres días, por ejemplo, y te certifican y todo para tú poderlo implementar, te dan la asistencia técnica, acompañamiento, te dan documentación. Que es un poco más acelerado en este sentido, y creo que la academia puede aprender de ello, de cómo lo están manejando" (Yary).

Al comparar lo hallado con un estudio realizado por Liddell y Lass (2019) en el cual se estaba explorando si existía una brecha en la preparación educativa y la realidad de los escenarios de práctica profesional, se encontró similitud. En el estudio de Liddell y Lass (2019), se concluyó que las escuelas de

trabajo social juegan un papel esencial en la preparación de los futuros miembros de la profesión para ser defensores eficaces y promover la justicia social y económica. Por lo que era importante que los/as estudiantes de maestría se graduaran con habilidades en todo el espectro de la disciplina del trabajo social. Según postularon estas autoras, la preparación efectiva de el/la estudiante que egresa tiene implicaciones más allá de la academia. Ellas sugirieron la necesidad de una expansión del aprendizaje práctico en la comunidad con una variedad en organización, desarrollo de políticas, promoción, entre otras. Estas autoras entendían que, si los/as estudiantes no adquirirían esto en la academia, esta brecha pudiera sugerir un desfase a lo que se pide en el Código de Ética de los y las profesionales del trabajo social.

Otro estudio llevado a cabo por Dodds et al. (2018) investigó en torno a los desarrollos actuales en la educación en trabajo social y la priorización de la adquisición de habilidades en el lugar de trabajo sobre los métodos tradicionales de enseñanza académica en trabajo social. Se argumentó de un posible declive en los programas de trabajo social de las universidades del Reino Unido (país donde se generó el estudio). Se propuso una educación innovadora en trabajo social basada en la simulación. Estos autores destacaron que las tecnologías modernas permitían experiencias de aprendizaje interactivas, que ayudaban a los/as estudiantes en el desarrollo de habilidades prácticas de manera segura. En sus argumentos expusieron que para cerrar las brechas de esas prácticas educativas, la academia debía estar en constante innovación.

Y es que como se pudo observar, la academia necesita estar en constante cambio, pero para eso necesita esa inmersión en la realidad laboral. Prácticamente los egresados y las egresadas argumentaron qué pudieron haber aprendido en la academia lo que les hizo falta en la "calle" y dieron sugerencias que serían importantes que se tomaran en cuenta cada vez que se revisa ese modelo de formación que promueve cada una de las universidades.

Conclusiones

Luego de haber obtenido información a través de las propias voces de las personas implicadas como lo fueron los egresados, las egresadas, los líderes educativos y las líderes educativas, y haber revisado documentos institucionales, se llegó a las siguientes **conclusiones generales**:

1. El modelo de formación de los trabajadores y las trabajadoras sociales en las universidades participantes son a base de las competencias del CSWE. No se estableció otro tipo de modelo de formación, pese a que dos de las universidades participantes atemperaron los asuntos coloniales en sus plataformas curriculares, la realidad que pudiera ser observada era que dependería de la apertura del profesorado para atemperar esas competencias adicionales que habían destacado las universidades.
2. No se pudo identificar en forma explícita cómo era la creación del modelo de formación para los/as estudiantes de trabajo social a nivel de maestría. Sí se identificó en torno a cómo eran evaluados los currículos y las diferentes modalidades de evaluación que se hacían en forma administrativa en las universidades.

3. Se identificó que, con los resultados de las evaluaciones, se fortalecían los currículos. Y los/as líderes educativos/as tenían una participación activa en esta tarea.
4. Se cuestionó el asunto de las tendencias a las prácticas neoliberales lo cual pudiera estar secuestrando la educación. Los programas tenían más profesores a tiempo parcial y menos a tiempo completo, lo que dificultaba una secuencia en los aspectos de colaboración de los docentes hacia la mentoría y la continuidad curricular.
5. Los currículos son revisados con frecuencia, pero no está claro cómo es que se toma en cuenta para la creación de ese currículo lo que está sucediendo en los diferentes escenarios laborales. Pese a que se mencionó que las universidades traen conferenciantes, envían a sus estudiantes a diferentes lugares para que obtenga conocimientos y se utiliza literatura con base en la cultura y la sociedad en Puerto Rico, no se pudo explicitar cómo es obtenen injerencia de parte de los escenarios laborales para la creación del currículo o del modelo de formación. De una de las universidades, se obtuvo en forma explícita que se realizaban encuestas a los patronos; no obstante, no se ejemplificó cómo se incluían los resultados en el modelo de formación. Lo obtenido sobre este particular fue mencionado como parte del currículo implícito no así como parte del modelo de formación. Por lo cual, se pudiera inferir que, posiblemente, los modelos de formación no se atemperen a la práctica profesional, si no que lo que hay en el escenario laboral se va a presentar a los/as estudiantes como parte del currículo implícito.

6. Los/as líderes educativos/as mostraron sensibilidad y reflexión ante las posibles brechas que ellos/as mismos/as identificaron como parte de los modelos de formación de sus egresados/as. Fueron enfáticos/as en manifestar que tienen a los/as estudiantes presentes cuando se imparte la enseñanza precisamente para cubrir estas brechas.
7. Los/as egresados/as agradecieron lo aprendido en la universidad, sin embargo, expresaron los rezagos encontrados en sus escenarios laborales por asuntos, que a su juicio debieron haber aprendido en la universidad tales como capacitación en expedientes electrónicos, en políticas sociales y leyes, trabajar en forma interdisciplinaria, investigación, e interseccionalidad, entre otros.
8. Los/as egresados/as identificaron en forma explícita las brechas y solicitaron la reestructuración de lo que se enseña en los salones de clases y en los escenarios de práctica (internado).
9. Se visualiza una acreditadora con base en Puerto Rico que responda a una educación en trabajo social fundamentada en una práctica ético-política responsiva a la realidad socio histórica, política, económica. Pero, aparentemente, esto será en un futuro no tan cercano.

La **conclusión específica** a la cual se llegó fue que sí existen brechas en la formación de los/as trabajadores/as sociales. No obstante, las mismas no necesariamente recaen en la academia o en los modelos de formación. Las brechas van a existir por diferentes razones. Entre ellas, la limitación de los créditos y sus especializaciones. De igual forma, se toma en cuenta la gran cantidad de teorías, técnicas de intervención, estudios e investigaciones, y

problemas sociales que no pudieran discutirse a cabalidad en un programa de cuarenta/cincuenta créditos. Las brechas, también, van a existir dependiendo de la especialidad que el/la alumno/a estudia y dónde al fin va a laborar. Las brechas van a existir porque la sociedad es una cambiante por lo cual, los problemas sociales de hace cinco años no solo los mismos que ahora. Pero también, las brechas van a existir si los/as líderes educativos/as no pueden atemperar sus currículos a la realidad. Las brechas van a existir si la academia no busca directamente en la "calle" qué es lo que se está requiriendo para emplear a un/a trabajador/a social. Y finalmente, la brecha pudiera *no ser brecha* si lo que se está buscando en los escenarios laborales son técnicos y técnicas y no trabajadores/as sociales con pensamiento crítico, con una práctica fundamentada en unos principios ético-políticos, y con sólida preparación teórico-metodológica. La preparación rigurosa que recibe el/la estudiante, quizás, pudiera estar sobre valorada en la "calle"; lo cual pudiera provocar que el/la empleador/a no esté preparado/a para recibir a un/a trabajador/a social con pensamiento y análisis crítico.

Recomendaciones

Las recomendaciones son a base de lo hallado por y para los/as egresados/as, los/as líderes educativos/as y las universidades.

Para **los/as egresados/as**, se recomienda que:

1. Tomen educaciones continuadas para subsanar las brechas identificadas. Esas educaciones continuadas no deben limitarse a las que brinda el Instituto de Educación Continuada del Colegio de Profesionales del Trabajo Social en Puerto Rico. Se debe tener el pensamiento crítico

para buscar y tomar las educaciones continuas que vayan a fortalecer el conocimiento. Se pueden tomar educaciones a distancia como lo son los *webinars*. Sin embargo, el profesional debe asegurarse que estos adiestramientos cumplan con los requerimientos establecidos por el Instituto de Educación Continuada para su debida acreditación. Esto es importante para cumplir con el cometido del propósito de que la educación continuada y es tener una posible garantía que hayan profesionales realmente competentes. Los adiestramientos deben contribuir al fortalecimiento de conocimiento teórico-metodológico. Se toma en consideración para esta recomendación la unión de la teoría con la práctica ya que “la genuina competencia profesional se desarrolla con la experiencia laboral, la cual es dinámica, compleja y contingente respecto a su contexto” (Barreto et al. 2017, pp. 56-56).

2. Se suscriban a diferentes organizaciones profesionales que sean cónsonas con las problemáticas que atienden en su escenario laboral. Usualmente, estas organizaciones tienen revistas profesionales que publican estudios científicos sociales lo cual es de beneficioso para la práctica del trabajo social.
3. Cooperen con las universidades si les hacen acercamientos en torno a fortalecer los currículos y los modelos de formación. Sus aportaciones serán de gran valor.
4. Dejen sentir sus voces a través de los diferentes programas para egresados y egresadas que hay de las universidades. Esa participación debe ser una activa para que la crítica pueda convertirse en acción.

Para **los/as líderes educativos/as**, se recomienda que:

1. Visiten, conversen, vean lo que son los escenarios reales a los cuales va a llegar ese/a estudiante que se está preparando bajo su liderazgo.
2. Ofrezcan algún tipo de educación a los/as trabajadores/as sociales que reciben a los/as estudiantes de práctica. Y pudiera ser una recomendación pretenciosa, pero al mirarla desde el lente futurista, las llamadas brechas pudieran irse cerrado. Para esta recomendación, se tomó en cuenta lo explicitado por uno de los egresados quien indicó conocer colegas que no “no habían vuelto a coger un libro, no habían vuelto a coger una investigación, no utilizaban técnicas nuevas, que llevaban 20 años utilizando las mismas” y estos/as pudieran ser los/as futuros/as empleadores/as de los/as estudiantes.
3. Ya que están bajo el CSWE, utilicen todos los recursos que el *Council* pueda ofrecer para el fortalecimiento del modelo de formación que promueve su universidad.
4. Se reúnan periódicamente con los egresados y las egresadas para obtener su retroalimentación en torno a las brechas encontradas por no haber aprendido en la universidad lo que ellos/as iban a necesitar en el escenario laboral. Escuchar de sus propias voces, en ocasiones, será fundamental para hacer cambios al modelo de formación. Esta recomendación se fortalece con lo hallado en el estudio de Cheung et al. (2019) en el que se expuso que incluir la perspectiva de los/as profesores/as, los/as exalumnos/as, los/as estudiantes y los/as líderes comunitarios/as pudieran fortalecer el currículo.

5. Puedan hacer el ejercicio de crear un modelo de formación con base en la cultura puertorriqueña que pueda muy bien complementarse con las competencias de las EPAS (CSWE, 2015). En el *Capítulo II* de esta disertación, se mencionaron cuatro modelos de formación, pero hay más que pudieran atemperarse a la realidad en Puerto Rico y según lo que la universidad busca en su perfil de egresado/as.
6. El profesorado pueda participar activamente en la creación, revisión, y evaluación de los currículos, modelos de formación, bosquejos, etc. que tengan su haber en la formación de ese/a estudiante que pronto representará la universidad como su alma mater en trabajo social. Para esta recomendación, se toma en cuenta lo hallado en el estudio de Cheung et al. (2019) en el que se identificó que era esencial involucrar a los/as profesores/as que tienen práctica activa en trabajo social ya que pueden ser el filtro en las áreas curriculares del programa. También, recomendaron que los/as académicos/as a tiempo completo y con experiencia en acreditaciones participen en el diseño pues son los/as que tienen la pericia de lo que la acreditadora va a exigir.
7. Debido a que los/as líderes educativos/as enfatizaron que su razón primordial eran los/as estudiantes, se propone que cuando se esté haciendo la revisión del modelo de formación, puedan contar con la participación de cuerpos estudiantiles. Esto no debería limitarse a la presencia de estos cuerpos en reuniones de facultad, comités de acreditación, avalúos, comité de personal, entre otros.

8. Los/as educadores/as estén al día con sus licencias profesionales. De esta manera se garantizaría el que se tomen educaciones continuas tal como se establece en el Código de Ética (Colegio de Profesionales del Trabajo Social en Puerto Rico, 2017, p. 31) en relación a que “mantendrá al día su licencia, colegiación y educación continua. Esta responsabilidad incluye [...] la práctica de la docencia”. Se recomienda que las mismas tengan una variación desde la base pedagógica (“la necesidad de desarrollar la Facultad en competencias de enseñar a aprender y aprender a enseñar”, Manfredo, 2007, p. 144) y los temas que no están cubiertos en los prontuarios o bajo las competencias de la EPAS. Este tipo de recomendación tiene su alcance en la necesidad de poder ser un educador eficaz y de mantenerse al día con las nuevas tendencias del quehacer del trabajo social.

Para las **universidades**, se recomienda que:

1. Hagan más accesibles los documentos institucionales.
2. Puedan incluir en sus plataformas académicas la realización de una tesis como requisito obligatorio. Solo una de las universidades tenía este requisito. La parte de investigación es medular. Esto, en cierta medida, ayudaría a disminuir las posibles brechas en la formación. Los/as estudiantes que atraviesan por un proceso de investigación completo y tienen que defenderlo, por lo general, desarrollan un pensamiento crítico en la búsqueda de nueva información que va surgiendo según van cambiando los problemas sociales. Para esto, se recomienda lo indicado por Rivera (2018, p. 96) en torno a que esto no solo sea un paso para

completar el grado académico; sino que la universidad provea el apoyo necesario para los docentes y los dicentes y puedan terminar con éxito sus investigaciones.

3. Tengan en consideración la apertura de unirse como colectivo de instituciones a la Asociación Nacional de Escuelas de Trabajo Social (ANAETS) para repensar desde este organismo la posibilidad de una acreditadora con base en Puerto Rico.

A la luz de todo lo antes expuesto, el liderazgo educativo es clave para cerrar las brechas entre la academia y el escenario laboral. Bajo el liderazgo educativo es necesario hacer un análisis de las transformaciones tomando en cuenta los cambios que inciden en el deterioro de la educación y la sociedad. A raíz de esto, se hace necesario (re)pensar la pertinencia, la excelencia y los niveles de calidad de los/as egresados/as. El desarrollo de talento se hace pertinente en este punto. Para esto, es meritorio que se pueda documentar cómo ingresa el/la estudiante y conocer las experiencias que tiene en el ambiente institucional y durante su curso en el programa de maestría. Por lo cual, al crear un estándar de calidad, el mismo debe estar fundamentado en qué es lo que se espera de los/as estudiantes una vez estén graduados. No es solo el cómo pondrá en alto la institución, si no también el saber si realmente se le añadió valor a ese/a estudiante y si se graduó un/a trabajador/a social que va a servir a la sociedad de una forma justa, adecuada y hábil; de esto logarse se tendría casi asegurada la excelencia de su ejecutoria. Para tales efectos los procesos de re-conceptuación, como el que presenta Wright (2006) son necesarios pues en la evaluación se puede ir haciendo los ajustes para llegar a

la meta de la excelencia. Se hace importante poder reunir la evidencia del aprendizaje para saber si las estrategias utilizadas fueron útiles y servirán a los/as egresados/as cuando comiencen su jornada en el escenario laboral.

A tono con lo anterior, un mayor énfasis en indicadores de competitividad resulta relevante. De acuerdo a He-Kai et al. (2017), la medición de la eficiencia académica debe enfatizarse en la dimensión del "benchmarking", que potencialmente facilitará la calidad de la instrucción. Para estos fines, la evaluación institucional es importante. Tal como lo recomendó Ander-Egg (1995; en Ortiz, 2018), se debe fijar un curso de acción con el propósito de conceptualizar los logros y cómo ver qué tuvo que ver el Programa de Trabajo Social en esto. Si estos logros tienen que ver en cómo está diseñado el currículo y el modelo de formación, se vería como una fortaleza en la academia. Por lo cual, crear la cultura de una entrevista completa para la recopilación de datos del estudiantado cuando hace su ingreso, durante sus estudios de maestría, cuando hace su egreso y cuando lleve unos cinco años laborando sería lo idóneo. Para esto se recomienda el uso del método elaborado por Astin (1991), "input-environment-outcome" (I-E-O). De esta forma se podría saber cómo los "outcomes" son afectados por las diferentes políticas y prácticas educativas. La entrevista sugerida de cuando ya esté egresado/a serviría como guía para la evaluación del modelo de formación y sus cambios de tener que hacer alguno.

Teniendo en mente que la deseabilidad de esta investigadora es la excelencia y los niveles de calidad de los/as egresados/as, se recomienda que se tome en cuenta los "rankings" como mecanismos de visibilidad y calidad. Se

debe tener presente lo expuesto por Schuler (2017) quien enfoca la perspectiva de la universidad como una institución, específicamente en su administración, transparencia, gobierno y estructura organizacional. Esto a su vez se traduce en que la Academia influye en la cultura, la sociedad, y el mundo en general.

Delimitación y limitaciones

En este estudio, se **delimitaron** varios aspectos, los cuales se mencionan a continuación:

1. Solo se contó con tres universidades de las cuatro que hay acreditadas en maestría en Puerto Rico por el CSWE.
2. No se contó con la participación de los profesores y las profesoras que imparten los cursos en la maestría de trabajo social.
3. No se contó con la participación de empleadores, patronos, *CEO* o *stakeholders*.
4. No se contó con el insumo de los/as estudiantes activos/as el programa de trabajo social que estén haciendo su internado.

Las **limitaciones** halladas fueron las siguientes:

1. No se tuvo acceso a todos los documentos institucionales que se habían pensado en un inicio como lo fueron: (a) el currículo, (b) el informe de la agencia acreditadora, (c) el perfil del/a egresado/a, (d) el estudio de egresados/as más reciente que existía, y (e) el modelo de formación de cada programa. Esto limitó el obtener información importante para el análisis.

2. La cuarentena por la pandemia del COVID-19 limitó el que la investigadora pudiera ir presencialmente a leer documentos institucionales que no están permitidas sacar de las Universidades.

Sugerencias para futuros estudios

La base de este estudio fue poder identificar las posibles brechas en la formación de los/as trabajadores/as sociales egresados/as de universidades acreditadas en Puerto Rico y el reto que tenían los/as líderes educativos/as bajo este aspecto. A la luz de todo lo presentado en esta disertación, se sugiere lo siguiente:

1. Debido a que solo fueron utilizadas las voces de los/as egresados/as y los/as líderes educativos/as, un estudio enfocado en recoger voces de los/las profesores/as, los/las estudiantes y los/las empleadores/as pudiera dar continuidad a esta investigación. Se necesita conocer de voces todos/as los/as implicados/as cómo atajar las posibles brechas en la formación del profesional del trabajo social.
2. Debido a que no se halló un modelo de formación explicitado con base en nuestra cultura, se recomienda un estudio con base en la teoría emergente para estos fines.
3. Un estudio dirigido a explorar la injerencia de las políticas neoliberales en el espacio académico y su impacto en los procesos pedagógicos y administrativos de las instituciones de educación superior en PR.
4. Estudiar la viabilidad del desarrollo de un Consejo de Educación en Trabajo Social a nivel nacional para los procesos de acreditación de la profesión, que atienda la realidad socio histórica y política de Puerto

Rico. Esto de igual manera pudiera estudiarse a nivel regional para los programas de Trabajo Social en América Latina y el Caribe, en el que Puerto Rico pueda estar adscrito a estos procesos hermanados con la región.

Reflexión final

Al comenzar esta investigación, iba con sesgos en torno a lo que iba a encontrar. El cambiar varias veces el título y enfrentarme a otras realidades, me hicieron crecer. Este crecimiento fue uno holístico por lo cual fue sufrido, pero bien aceptado. Me encontré con lagunas que ni sabía que existían, recordé lo que aprendí en mi primer semestre del doctorado con el Dr. Eduardo Suárez, aprendí a buscar el “chango blanco”.

Este estudio me lleva a reflexionar lo que es la práctica del trabajador y de la trabajadora social en Puerto Rico. Me lleva a una reflexión muy profunda pues al hacer esta investigación me di cuenta de que solo quiero aprender a cómo enseñar para que los/as futuros/as trabajadores/as sociales salgan a la “calle” lo más preparados/as posibles. Aprendí que las brechas no son solo de la academia, sino que son un conjunto de situaciones y de saberes; pero, sobre todo, de actitudes con las cuales enfrentamos lo que no sabemos. Las brechas en la formación del/la trabajador/a social bien pudieran tener su génesis en la academia, pero esto no tiene que terminar ahí. Vivimos en un mundo que cambia y junto con ese cambio, yo, como profesional, cambio también. Por lo cual, el cubrir esa brecha también va a depender de mí.

En este doctorado en Liderazgo en Organizaciones Educativas, he aprendido muchísimo y pienso utilizar todo lo aprendido a favor de los/as

estudiantes/es que tenga bajo mi tutela. Pienso poner en ellos/as esa inquietud de aprender, de visualizar el futuro, de no estancarse porque la academia es temporera y lo que no se pueda aprender hoy en el salón y en el centro práctica, se tendrá que aprender en la "calle". Deseo poder contribuir en el desarrollo del pensamiento crítico. Y, que si vamos a resistir, debe ser desde adentro como señaló una de las líderes educativas. Y, que si vamos a resistir, vamos con el conocimiento de frente pues el trabajo social no solo puede limitarse a lo que necesita el/la empleador/a sino lo que se necesita para aportar en la erradicación de las muchas violencias y eso se hace desde el conocimiento, desde la interseccionalidad.

Así las cosas, mi reflexión no es una final. Comienza hoy y no termina. Si hago el cierre en este momento, me quedo estancada. Gracias UPR por ser mi *alma mater*, pero, sobre todo, gracias porque me enseñaste que la universidad es para amarla. Deseo que mis estudiantes lleven consigo el amor a la academia tal como lo llevo yo, o quizás, mucho más de lo que yo pueda explicitar. Culmino exponiendo que me siento preparada para contribuir en la formación de los y las profesionales del trabajo social, pero desde una base pedagógica fundamentada en la enseñanza emancipadora. ¡Que viva la buena enseñanza y el buen aprendizaje!

REFERENCIAS

- Aboites, H. (2003). El lado oscuro de los CIEES: Una crítica a los comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior. *Reencuentro*, 36, 30-43.
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=34003604>
- Alatawi, M. A. (2017). The myth of the additive effect of the transformational leadership model. *Contemporary Management Research*, 13(1), 19-29.
<https://doi.org/10.7903/cmr.16269>
- Álava, L. M., Rodríguez, L. A., & Parraga, G. A. (2017). El perfil profesional de los trabajadores sociales del siglo XXI. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*.
<http://www.eumed.net/rev/caribe/2017/04/trabajador-social-pefil.html>
- Anand, M. (2017). Role of rural camps in nurturing field practicum: Narrative from a faculty of social work, Delhi, India. *Social Work Education*, 36(5), 521-528.
<https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1307334>
- Archibald, P., & Estreet, A. (2017). Utilization of the interprofessional education, practice, and research model in HBCU social work education. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 27(5), 450-462.
<https://doi.org/10.1080/10911359.2017.1292981>
- Ariño-Altuna, M., Berasaluze-Correa, A., & Ramos-Feijóo, C. (2014). La supervisión educativa en Trabajo Social: Un estudio comparado entre distintas universidades. En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez, & N. Pellín (Coords.) *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: Innovar e investigar con criterios de calidad* (pp. 1252-1266). <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/40144>

- Astin, A. (1991). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. American Council on Education.
- Barreto, E., Cordero, L., & López, M. (2017). Modelo generalista y educación por competencias del trabajo social en Puerto Rico: Análisis crítico de las propuestas del Council on Social Work Education (CSWE). En Y. Guerra, V. Alves, A. Martins, & M. de Oliveras (Eds.), *Trabajo y formación en trabajo social: Avances y tensiones en el contexto de Iberoamérica*. Editorial Universidad de Granada.
- Barron, B. G., & Henderson, M. V. (1995). Strategic leadership: A theoretical and operational definition. *Journal of Instructional Psychology*, 22(2), 178.
- Bedoya-Gallego, M. D., Buitrago-Duque, C. D., & Vanegas-Arbeláez, A. A. (2019). Transdisciplinariedad en salud mental: Una propuesta de modelo de formación. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 36(1), 119-132.
- Belotto, M. J. (2018). Data analysis methods for qualitative research: Managing the challenges of coding, interrater reliability, and thematic analysis. *Qualitative Report*, 23(11), 2622-2633.
- Benítez, A. L., & Castillo, A. (2012). Desarrollo de los programas de liderazgo de educación superior en el contexto del siglo XXI: Implicaciones para el diseño de los cursos. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 27, 43-74.
- <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13559/11206>

- Berberick, T. R., Lindsay, P., & Fritchen, K. (2017). *The leadership habit: Transforming behaviors to drive results*. John Wiley & Son, Inc.
- Blair, B. A., & Bligh, M. C. (2018). Looking for leadership in all the wrong places: The impact of culture on proactive followership and follower dissent. *Journal of Social Issues*, 74(1), 129-143. doi: 10.1111/josi.12260
- Bogotch, I., Schoorman, D., & Reyes-Guerra, D. (2017). Educational curriculum leadership as currere and praxis. *Leadership & Policy in Schools*, 16(2), 303-327. <http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2017.1298815>
- Bonal, R., Valcárcel, N., & Roger, M. A. (2020). De la educación médica continua al desarrollo profesional continuo basado en competencias. *Educación Médica Superior*, 34(2), e-2160. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412020000200024&script=sci_arttext&lng=pt
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braye, S., Preston, S. M., & Johns, R. (2005). Law in social work education: Reviewing the evidence on teaching, learning and assessment. *Social Work Education*, 24(5), 547-563. <https://doi.org/10.1080/02615470500132830>
- Brunet, I., & Böcker, R. (2017). El modelo de formación profesional en España. *Revista Internacional de Organizaciones*, (18), 89-108. <https://doi.org/10.17345/rio18.89-108>

- Buitrago-Duque, D., Bedoya-Gallego, D., & Vanegas-Arbeláez A. (2020).
Formación en salud mental en psicología, trabajo social, medicina,
enfermería y terapia ocupacional en Colombia. *Hacia La Promoción de
la Salud*, 25(2), 54-69. doi:10.17151/hpsal.2020.25.2.8
- Burgos, N. M. (2011). *Investigación cualitativa: Miradas desde el trabajo social*.
Espacio Editorial.
- Cabassa, L. J. (2016). Implementation science: Why it matters for the future of
social work. *Journal of Social Work Education*, 52(sup1), S38-S50.
<https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1174648>
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to
21st Century challenges: The case for the European Digital Competence
Framework for Educators (DIGCOMPEDU). *European Journal of
Education*, 54(3), 356-369. doi:10.1111/ejed.12345
- Carneiro, C. (2018). Multiple case studies: Research strategy in psychoanalysis
and education. *Psicologia USP*, 29(2), 314-321.
<https://doi.org/10.1590/0103-656420170151>
- Carrión, I. (2014). Concepto hostosiano del ser humano: Esbozo para un modelo
puertorriqueño de trabajo social. *Voces desde el Trabajo Social*, 2(1), 77-
95. <https://doi.org/10.31919/voces.v2i1.92>
- Carter, S., Small, E., Berger, J. A., Wagner, R. W., & Jennings, S. W. (2016).
Managing and mentoring: Experiences of assistant professors in working
with research assistants. *Social Work Research*, 40(1), 19-30.
doi:10.1093/swr/svv037.

- Castillo, E., & Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28334309>
- Chaparro, M. Y., & Urra, M. (2014). Competencias específicas del trabajador social en la gestión del talento humano. *Tendencias & Retos*, 19(2), 27-44.
https://www.researchgate.net/publication/270824040_Competencias_especificas_del_trabajador_social_en_la_gestion_del_talento_humano
- Cheung, M., Zhou, S., Narendorf, S. C., & Mauldin, R. L. (2019). Curriculum mapping in a social work program with the 2015 educational policy and accreditation standards. *Journal of Social Work Education*, 55(1), 23-33.
doi:10.1080/10437797.2018.1508392.
- Cintrón, I., Espada, V., & Román, M. (2012). Perspectivas desde el Trabajo Social con una visión anticolonial: Análisis crítico de la formación, práctica e identidad profesional en Puerto Rico. *Análisis*, 13(1), 1-22.
<https://revistas.upr.edu/index.php/analisis/article/view/12245/10025>
- Clapton, G., Cree, V. E., Allan, M., Edwards, R., Forbes, R., Irwin, M., MacGregor, C., Paterson, W., Brodie, I., & Perry, R. (2008). Thinking "outside the box": A new approach to integration of learning for practice. *Social Work Education*, 27(3), 334-340. doi:10.1080/02615470701379826
- Clipa, O., & Honciuc, I. C. (2020). Educational leadership: Roles on work performance. *Romanian Journal for Multidimensional Education*, 12(3), 90-106. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.3/311>

Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico. (2017). *Código de Ética Profesional*.

<http://cptspr.org/wpcontent/uploads/2017/03/Co%CC%81digo-de-E%CC%81tica-2017-REV050317web.pdf>

COPAES, Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (2019). *Proceso de Acreditación*. Autor.

https://www.copaes.org/proceso_acreditacion.php

Cordero, L. M. (2014). *Una mirada a las representaciones discursivas que articulan la formación profesional en el contexto del estado, de las políticas neoliberal y de los movimientos sociales: El caso de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle* (Núm. de publicación 3624900) [Disertación doctoral, Universidad de Puerto Rico, San Juan, PR]. ProQuest Dissertation and Theses Global.

Council on Social Work Education. (2015). *Educational policy and accreditation standards for baccalaureate and master's social work programs*. Author.

https://www.cswe.org/getattachment/Accreditation/Accreditation-Process/2015-EPAS/2015EPAS_Web_FINAL.pdf.aspx

Couto, M. T, de Oliveira, E., Separavich, M. A., & Luiz, O. C. (2019). La perspectiva feminista de la interseccionalidad en el campo de la salud pública: Revisión narrativa de las producciones teórico-metodológicas. *Salud Colectiva*, 15, 1-14. doi:10.18294/sc.2019.1994

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4ta ed.). SAGE Publication's Inc.

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry research design: Choosing among five approaches* (4ta ed.). SAGE Publication's Inc.
- Crumb, L., Larkin, R., Howard, A., Johnson, M., Smith, J., & Glenn, C. T. (2018). An interprofessional internship model for training master's level social work and counseling students in higher education settings. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 28*(8), 1091-1096.
doi:10.1080/10911359.2018.1470952
- Dakin, E. K., Quijano, L. M., Bishop, P. S., & Sheafor, B. W. (2015). Best of both worlds: A conceptual model for integrating an aging specialization within an advanced generalist MSW program. *Journal of Social Work Education, 51*(3), 535-549. <https://doi.org/10.1080/10437797.2015.1043203>
- Davis, C., Greenaway, R., Moore, M., & Cooper, L. (2019). Online teaching in social work education: Understanding the challenges. *Australian Social Work, 72*(1), 34-46. doi:10.1080/0312407X.2018.1524918
- Davis, S., Gervin, D., White, G., Williams, A., Taylor, A., & McGriff, E. (2013). Bridging the gap between research, evaluation, and evidence-based practice. *Journal of Social Work Education, 49*(1), 16-29.
<https://doi.org/10.1080/10437797.2013.755099>
- Delgado, S. (2004). Sobre el concepto y el estudio del liderazgo político: Una propuesta de síntesis. *Psicología Política, 29*, 7-29.
<https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N29-1.pdf>

- Delgado, S. (2019). Perspectivas en torno a la formación docente y la posibilidad de una capacitación y actualización constante: Una mirada desde los actores en una universidad mexicana. *Revista Panorama*, 13(24), 34-41. doi:10.15765/pnrm.v13i24.1204
- Dewey, J. (1978). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (9na ed.) [traducido al español de Lorenzo Luzuriaga]. Editorial Losada S.A.
- Dodds, C., Heslop, P., & Meredith, C. (2018). Using simulation-based education to help social work students prepare for practice. *Social Work Education*, 37(5), 597-602. doi:10.1080/02615479.2018.1433158
- Doumas, D. M., Miller, R. M., & Esp, S. (2019). Continuing education in motivational interviewing for addiction counselors: Reducing the research-to-practice gap. *Journal of Addictions & Offender Counseling*, 40(1), 36-51. doi:10.1002/jaoc.12055
- Durand, V. (2017). Mujeres en riesgo: Historias de violencia, opresión y muerte en el contexto de las relaciones amorosas. En S. Amaro & C. S. Krmpotic (Eds.), *Diccionario internacional de trabajo social en el ámbito socio-jurídico* (pp. 71-93). Nova Casa Editorial.
- Espinoza, R., & Urzúa, S. (2018). The (un)expected economic consequences of the recent expansion of higher education in Latin America. *Latin America Policy Journal*, 7, 47-53.

- Ezozo, A. O. (2009). African peace education: An initiative for a nonviolence Curriculum. *Journal of Pan African Studies*, 2(8), 27-63.
- Family First Prevention Services Act of 2017. (2017). 115th Congress 1st Session H. R. 253. <https://www.congress.gov/115/bills/hr253/BILLS115hr253ih.pdf>
- Feize, L., & Gonzalez, J. (2018). A model of cultural competency in social work as seen through the lens of self-awareness. *Social Work Education*, 37(4), 472-489. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1423049>
- Finch, H., Lewis, J., & Turley, C. (2014). Focus groups. En J. Ritchie, J. Lewis, C. McNaughton-Nicholls, & R. Ormston (Eds), *Qualitative research practice: A guide for social science students & researchers* (2da ed.) (pp. 211-242). SAGE Publication's Inc.
- Fischer, J. (2018). Why I love social work. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 15(1), 14-22. doi:10.1080/23761407.2017.1422074
- Fossen, C. M., Anderson-Meger, J. I., & Zellmer, D. A. D. (2014). Infusing a new ethical decision-making model throughout a BSW curriculum. *Journal of Social Work Values & Ethics*, 11(1), 66-81.
- Fraile, A. (2006). El sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-15.
- Franco-Gallego, J. H. (2019). Educación superior en Colombia: Relación entre valor agregado estudiantil y remuneraciones. *Educación y Educadores*, 22(1), 25-50. doi:10.5294/edu.2019.22.1.2
- Gardiner, M., & Tenuto, P. (2016). Exploring ethical decision-making: Preparing organizations for the next century. *Journal of Adult Education*, 6-8.

- Gijón-Sánchez, M. T., Domínguez de la Rosa, L., & Conejo-Trujillo, R. (2012). Desafíos y retos en la formación del trabajo social hacia el practican de grado. *Portularia*, 12, 149-158.
<https://www.redalyc.org/pdf/1610/161024437016.pdf>
- Gordon, J., & Dunworth, M. (2017). The fall and rise of 'use of self'? An exploration of the positioning of use of self in social work education. *Social Work Education*, 36(5), 591-603. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1267722>
- Han, M., Nguyen, D., Cohen, E., Drabble, L., Nguyen, H., Sen, S., & Tran, T. (2016). Exploring the transferability of competency-based education model to social work education in Vietnam. *Social Work Education*, 35(6), 659-671.
doi:10.1080/02615479.2016.1162782
- Hardy, M. M., Upshaw, D., & Williams, J. (2019). Perspicacity, sagacity & mentorship: A management model for strategic leadership success in faculty senate governance. *Journal of Leadership, Accountability & Ethics*, 16(3), 36-40. doi:10.33423/jlae.v16i3.2154
- Harris, A. (2020). School leadership in lockdown. *Impact (2514-6955)*, 9, 62-63.
- He-Kai Chen, Yuan-Horng Lin, & Jeng-Ming Yih. (2017). Comparisons on the benchmarking of school efficiency based on SFA and DEA. *International Journal of Intelligent Technologies & Applied Statistics*, 10(4), 207-220.
doi:10.6148/IJITAS.2017.1004.01
- Horwitz, S., & Briar-Lawson, K. (2017). A multi-university economic capability-building collaboration. *Journal of Social Work Education*, 53(1), 149-158.
<http://dx.doi.org/10.1080/10437797.2016.1212750>

- Huertas, M. L., & Ramos, P. D. (2015). Reflexiones sobre la vinculación de la práctica independiente del trabajo social de un proyecto profesional en Puerto Rico. *Voces desde el Trabajo Social*, 3(1), 17-42.
<https://doi.org/10.31919/voces.v3i1.71>
- Jakeman, R. C., Henderson, M. M., & Howard, L. C. (2017). Reflective pedagogy: The integration of methodology and subject-matter content in a graduate-level course. *Teaching in Higher Education*, 22(2), 207-221.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1237494>
- Jenkins, G. T., Shafer, M. S., & Janich, N. (2020). Critical issues in leadership development for peer support specialists. *Community Mental Health Journal*, 56(6), 1085-1094. doi:10.1007/s10597-020-00569-9
- Kaplan, D. B., Silverstone, B., Zlotnik, J. L., Herman, C., & Touma, S. (2018). NASW's supervisory leaders in aging: An acceptable and feasible model for training and supporting social work supervisors. *Clinical Social Work Journal*, 46(4), 321-330. doi:10.1007/s10615-018-0673-6
- Khumalo, S. S. (2018). Promoting teacher commitment through the culture of teaching through strategic leadership practices. *Gender & Behaviour*, 16(3), 12167-12177.
- Klenowski, V., & Ehrich, L.C. (2016). Transitioning towards ethical leadership: A collaborative investigation of achieving equity in times of high-stakes accountability. *International Studies in Educational Administration*, 44(1), 41-54.

- Lalama, A. R., Fajardo, J., Morán, M., & Troya, I. (2018). Currículum universitario: Análisis de su praxis en Ecuador y retos para el siglo XXI. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 9(3), 555-569.
- Lane, S. R., & Pritzker, S. (2018). Political social work: Using power to create social change. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-68588-5>
- Levin-Keini, N., & Shlomo, S. B. (2017). Development of cultural competence among social work students: A psychoanalytic perspective. *Social Work*, 62(4), 349-357. <https://doi.org/10.1093/sw/swx035>
- Ley 18 del 2017. (2017). Para añadir un nuevo inciso (g) al Artículo 1.3 y enmendar los Artículos 3.10 y 5.3 de la Ley Núm. 54 de 1989, *Ley para la Prevención e Intervención con la Violencia Doméstica*. <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2017/lexl2017018.htm>
- Ley 23 del 2013. (2013). Para enmendar los Artículos 1.2, 1.3, 2.1, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.10, 4.3 y 5.3 de la Ley Núm. 54 del 1989, *Ley de Prevención e Intervención con la Violencia Doméstica*. <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2013/lexl2013023.htm>
- Ley 54 del 1989. (1989). *Ley de Prevención e Intervención con la Violencia Doméstica*. <http://www.lexjuris.com/lexlex/lex89054.htm>
- Ley 85 del 2018. (2018). *Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico*. <http://www2.pr.gov/ogp/BVirtual/LeyesOrganicas/pdf/85-2018.pdf>
- Ley 88 del 1986. (1986). *Ley de Menores de Puerto Rico*. <http://www.lexjuris.com/lexlex/lexmenor.htm>

Ley 88 del 2012. (2012). *Para enmendar el Artículo 2.21 de la Ley Núm. 408 de 2000, a fin de ordenar a la Administración de Servicios de Salud Mental y Contra la Adicción (ASSMCA) a establecer un protocolo de intervención con pacientes de salud mental.*

<http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2012/lexl2012088.htm>

Ley 121 del 1986. (1986). *Ley de la Carta de Derechos de la Persona de Edad Avanzada.* http://www.presupuesto.gobierno.pr/af2009_2010/Tomo_II/supdocs/baselegal/152/ley121.pdf

Ley 146 del 2012. (2012). *Código Penal de Puerto Rico.*

<http://www.bvirtual.ogp.pr.gov/ogp/Bvirtual/leyesreferencia/PDF/Justicia/146-2012/146-2012.pdf>

Ley 158 del 2013. (2013). *Ley Habilitadora de los Centros de Servicios Integrados a Menores Víctimas de Abuso Sexual (CIMVAS).* Estado Libre Asociado de Puerto Rico. <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2013/lexl2013158.pdf>

Ley 167 del 2003. (2003). *Carta de Derechos del Joven en Puerto Rico.*

<http://www.lexjuris.com/LEXLEX/Leyes2003/lexl2003167.htm>

Ley 171 del 1940. (1940). *Ley de Colegiación de los Trabajadores Sociales.*

<http://www.lexjuris.com/lexmate/profesiones/lex041.htm>

Ley 175 del 2009. (2009). *Para enmendar el Artículo 6 de la Ley Núm. 171 de 1940: Ley de Colegiación de los Trabajadores Sociales.*

<http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2009/lexl2009175.htm#:~:text=Su%20prop%C3%B3sito%20fue%20establecer%20la,%20las%20horas%2Dcontacto%20anuales.>

- Ley 193 del 2004. (2004). *Ley de Colegiación de Trabajadores Sociales*.
<http://www.lexjuris.com/LEXLEX/Leyes2004/lexl2004193.htm>
- Ley 220 del 2012. (2012). *Ley para el Bienestar, Integración y Desarrollo de las personas con Autismo o por las siglas "BIDA"*.
<http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2012/lexl2012220.htm>
- Ley 223 del 2011. (2011). *Ley Protectora de los Derechos de los Menores en el Proceso de Adjudicación de Custodia*.
<http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2011/lexl2011223.htm>
- Ley 246 del 2011. (2011). *Ley para la Seguridad, Bienestar y Protección de Menores*. <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2011/lexl2011246.htm>
- Ley 338 de 1998. (1998). *Carta de Derechos del Niño de Puerto Rico*. Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
<http://www.lexjuris.com/lexlex/ley1998/lex98338.htm>
- Ley 408 del 2000 (2000). *Ley de Salud Mental de Puerto Rico*.
<http://www.bvirtual.ogp.pr.gov/ogp/Bvirtual/leyesreferencia/PDF/Códigos/408-2000/408-2000.pdf>
- Liddell, J. L., & Lass, K. (2019). Where's the community practice? Gaps in community practice education in a clinical-community social work program. *Journal of Teaching in Social Work*, 39(1), 42-59.
doi:10.1080/08841233.2018.1548408
- Lluch, L., & Portillo, M. C. (2018). La competencia de aprender a aprender en el marco de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(2), 59-76. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3183>

- Lucca, N., & Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa: Fundamentos, diseños y estrategias*. Ediciones SM.
- Lucca, N., & Berríos, R. (2013). *Investigación cualitativa: Una perspectiva transdisciplinaria*. Ediciones SM.
- Manfredo, U. (2007). *El programa de maestría de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle de la Universidad de Puerto Rico: Una exploración microetnográfica de la comunidad de aprendices* (Núm. de publicación 3267436) [Disertación doctoral, Universidad de Puerto Rico, San Juan, PR]. ProQuest Dissertation and Theses Global.
- Marchetti, P., Siciliano, G., & Ventrizzo, M. (2017). Dissenting directors. *European Business Organization Law Review*, 18(4), 659-700.
doi:10.1007/s40804-017-0093-z
- Mendizábal, S. (2019). Four years after the catastrophe, are educational institutions in the region of Murcia in Spain prepared for the next seismic disaster? *Papeles de Geografía*, 65, 155-174. doi:10.6018/geografia.409211
- Méndez-Bonito, P. (2005). The history of social work education in Spain: Does harmonisation make sense? *Portularia*, 5(1), 223-237.
<https://www.redalyc.org/pdf/1610/161017272010.pdf>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3ra ed.). SAGE Publication's Inc.
- Montañez-García, A. S. (2017). Liderazgo, cultura organizacional y cambio en la universidad. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 32, 51-62.
<http://cie.uprrp.edu/cuaderno/2018/01/18/liderazgo-cultura-organizacional-y-cambio-en-la-universidad/>

- Munthe-Kaas, H. M., Glenton, C., Booth, A., Noyes, J., & Lewin, S. (2019). Systematic mapping of existing tools to appraise methodological strengths and limitations of qualitative research: First stage in the development of the CAMELOT tool. *BMC Medical Research Methodology*, *19*(1), N.PAG. doi:10.1186/s12874-019-0728-6
- Muñoz-Castro, F. J., Valverde-Gambero, E., & Herrera-Usagre, M. (2020). Variables predictoras de la satisfacción de los profesionales de la salud con la educación continua: un estudio transversal. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, *28*, 1-10, e3315. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.3637.3315>
- Nabaho, L., Aguti, J. N., & Oonyu, J. (2019). Unravelling quality in higher education: What say the students? *Africa Education Review*, *16*(5), 102-119. doi:10.1080/18146627.2016.1224600
- Nesmith, A., & Smyth, N. (2015). Environmental justice and social work education: Social workers' professional perspectives. *Social Work Education*, *34*(5), 484-501. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1063600>
- Ng, S. L., & Wright, S. R. (2017). When I say... praxis. *Medical Education*, *51*(8), 784-786. <https://doi.org/10.1111/medu.13250>
- Nieves-Rolón, I. E., Rivera Rodríguez, E., Ortiz-Candelaria, V. C., & Pérez-Martínez, K. L. (2019). Trabajo social clínico en Puerto Rico: Alcances y debates que rodean su práctica. *Voces desde el Trabajo Social*, *7*(1), 14-35. <https://doi.org/10.31919/voces.v7i1.73>

- Nordquist, J., & Laing, A. (2014). Spaces for learning: A neglected area in curriculum change and strategic educational leadership. *Medical Teacher, 36*(7), 555-556. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.917288>
- Ofori, G. (2015). Nature of the construction industry, its needs and its development: A review of four decades of research. *Journal of Construction in Developing Countries, 20*(2), 115-135.
- Olson-Morrison, D., Radohl, T., & Dickey, G. (2019). Strengthening field education: An integrated model for signature pedagogy in social work. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching, 14*, 55-73.
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO). (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*.
http://archivos.agenciaeducacion.cl/Reporte_tematico_Reflexiones_en_torno_a_la_evaluacion_de_la_calidad_educativa_en_AL_y_el_Caribe.pdf
- Ortiz, M. A. (2006). *Indicadores de Competitividad en la Educación Superior en Puerto Rico*.
<http://www.agencias.pr.gov/agencias/cepr/inicio/publicaciones/Publicaciones/EstudioIndicadoresCompetitividadOrtizLordHope.pdf>
- Ortiz, M. A. (2018). Assessment de las Áreas de Servicio y Programas. Presentación en el curso EDUC 8129, *Evaluación institucional, "assessment" y rendición de cuentas en la administración de sistemas educativos*. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

- Owusu-Agyeman, Y., & Larbi-Siaw, O. (2018). Measuring students' learning using a value-added approach. *Africa Education Review*, 15(4), 99-117.
doi:10.1080/18146627.2016.1224582
- Pantoja, M. P. (2017). Diferencias y similitudes entre percepción y autopercepción de administradores universitarios y su líder. *Pensamiento & Gestión*, 43, 187-214. <https://doi.org/10.14482/pege.43.10595>
- Pereñíguez-Olmo, M. D. (2012). Trabajo social e investigación: La práctica basada en la evidencia. *Revista de Trabajo Social de Murcia*, 17, 22-25.
- Pérez, A. A., Sánchez, A. M., & Méndez, M. (2018). Conceptualización y práctica de la vinculación desde la educación continua. *Revista Electrónica ANFEI Digital*, 5(9).
<https://www.anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/460/1108>
- Peterson, L., Jones, E., & Salscheider, K. (2016). Social work student learning experiences of family therapy: Improving competency in pedagogy through qualitative research. *Australian & New Zealand Journal of Family Therapy*, 37(3), 301-316. <https://doi.org/10.1002/anzf.1157>
- Plemmons, D. K., & Kalichman, M. W. (2018). Mentoring for responsible research: The creation of a curriculum for faculty to teach RCR in the research environment. *Science & Engineering Ethics*, 24(1), 207-226.
<https://doi.org/10.1007/s11948-017-9897-z>
- Ramos, I. (2005). Liderazgo didáctico. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 20, 1-7.
<https://varelaperez.m.files.wordpress.com/2015/01/liderazgo-didc3a1ctico.pdf>

- R. de la C. 1292. (2019, 29 de julio). "Para ordenar a la Comisión Especial para la evaluación del Proceso de Adopción y el trato de las Personas de Edad Avanzada [...] ante los cambios establecidos; y para otros fines".
<http://www.tucamarapr.org/dnncamara/Documents/Measures/c50b28b9-3397-4a19-8ccc-4178dc0b029b.pdf>
- Ritchie, J., & Ormston, R. (2014). The applications of qualitative methods to social research. En J. Ritchie, J. Lewis, C. McNaughton-Nicholls, & R. Ormston (Eds), *Qualitative research practice: A guide for social science students & researchers* (2da ed.) (pp. 27-46). SAGE Publication's Inc.
- Rivera, M. (2018, 24-27 de septiembre). *La investigación como herramienta socio política para el proyecto de emancipación social desde el trabajo social* [Sesión de conferencia]. XXII Seminario Latinoamericano y del Caribe de Escuelas de Trabajo Social, Universidad Nacional de Colombia.
<https://conetsco.org/wp-content/uploads/2019/09/PonenciasCentrales.pdf>
- Rivera-Suazo, S., & Ramos, P. D. (2017). La práctica basada en evidencia y su intersección con los derechos humanos y la profesión del trabajo social. *Voces desde el Trabajo Social*, 5(1), 13-40.
doi.org/10.31919/voces.v5i1.78
- Rollo, C. M., & Kleiner, D. A. (2018). From clinic to classroom: Creating evidence-based practice champions in a graduate social work program. *Journal of Social Work Education*, 54, S76-S89.
<https://doi.org/10.1080/10437797.2018.1434435>

- Rowan, D., Richardson, S., & Long, D. D. (2018). Practice-informed research: contemporary challenges and ethical decision-making. *Journal of Social Work Values & Ethics*, 15(2), 15-22.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researches* (3ra ed.). SAGE Publication's Inc.
- Saldaña, J., & Omasta, M. (2018). *Qualitative research: Analyzing life*. SAGE Publication's Inc.
- Saleem, A. (2017). University leaders' perceptions and contextual realities for encouraging intercultural and multicultural harmony in higher education institutions Sindh-Pakistan. *FWU Journal of Social Sciences*, 11(2), 214-226.
- Schuler, D. (2017). What do we rank when we rank colleges? Who determines how and who benefits?: Student empowerment and the development of alternative college rankings. *Radical Teacher*, (108), 36-41.
doi:10.5195/rt.2017.359
- Sexton, S. M. (2012). Assessment plans: A tool for sanity. *Assessment Update*, 24(5), 5-12.
- Shier, M. L., & Van-Du, B. (2018). Framing curriculum development in social work education about social enterprises: a scoping literature review. *Social Work Education*, 37(8), 995-1014. doi:10.1080/02615479.2018.1493098
- Suskie, L. (2015). Introduction to measuring co-curricular learning. *New Directions for Institutional Research*, 2014(164), 5-13. doi:10.1002/ir.20111

- Steffensmeier, T., Julia, F. M., & Dove, P. (2016). Developing citizen leadership in Myanmar: The DeBoer fellowship. *International Journal of Public Leadership*, 12(2), 129-142.
doi:<http://dx.doi.org.ucapr.cobimet3.org/10.1108/IJPL-12-2015-0031>
- Sung-Chan, P., & Yuen-Tsang, A. (2008). Bridging the theory-practice gap in social work education: A reflection on an action research in China. *Social Work Education*, 27(1), 51-69. <https://doi.org/10.1080/02615470601141383>
- Servey, J. T., Hartzell, J. D., & McFate, T. (2020). A faculty development model for academic leadership education across a health care organization. *Journal of Medical Education & Curricular Development*, 7, 1-7. doi:10.1177/2382120520948878
- Thompson, B. (2018). Presidential Spotlight: Reflection and advocacy-creating and addressing elements central to leadership and higher education. *Communication Studies*, 69(5), 453-460.
doi:10.1080/10510974.2018.1502674
- Torres, C. A. (2014). Las universidades públicas y el sentido común neoliberal: Siete tesis iconoclastas. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 18-31.
<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/170093spa.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1997). *Educational psychology* [traducido al español de Robert Silverman]. St. Lucie Press.

- Weiss-Gal, I. (2016). Policy practice in social work education: A literature review. *International Journal of Social Welfare*, 25(3), 290–303.
doi:10.1111/ijsw.12203
- Williams, J. H. (2016). Where is the evidence: Can we develop stronger research and scientific approaches to understand complex systems and interactions? *Social Work Research*, 40(3), 131-133.
<https://doi.org/10.1093/swr/svw013>
- Williams, P. (2019). Does competency-based education with blockchain signal a new mission for universities? *Journal of Higher Education Policy & Management*, 41(1), 104–117. doi:10.1080/1360080X.2018.1520491
- Wright, B. D. (2006). Learning languages and the language of learning. *Modern Language Journal*, 90(4), 593-597. doi:10.1111/j.1540-4781.2006.00466_7.x
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5ta ed.). SAGE Publication's Inc.
- Zavala-Mendoza, E. J., & Varela, A. (2017). Planificación estratégica en la organización y gestión de servicios sociales: La transformación administrativa en el trabajo social. *Voces desde el Trabajo Social*, 5(1), 69-98. <https://doi.org/10.31919/voces.v5i1.80>
- Zayas, H. (2010). *Competencias del egresado para la Sociedad del Conocimiento: Retos del líder estratégico en Educación Superior* (Núm. de publicación 3439393) [Disertación doctoral, Universidad de Puerto Rico, San Juan, PR]. ProQuest Dissertation and Theses Global.

APÉNDICE A

Carta de invitación que se cursó al Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico para la participación de la entrevista semiestructurada de egresados/as



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

8 de febrero de 2020

Estimada Mabel López, PhD
Presidenta del Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico (CPTSPR)

Como parte de la disertación doctoral bajo el Programa de Liderazgo en Organizaciones Educativas (LOE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, se estará llevando a cabo un estudio de casos múltiples con el título de **Posibles brechas en la formación de las personas egresadas de los programas acreditados de la maestría en trabajo social en Puerto Rico**. El propósito del estudio va encaminado a explorar la razón para que se den las posibles brechas entre lo que se enseña en la academia y la labor que realiza el/a trabajador/a social. Se espera conocer si las competencias con las que egresan los/as estudiantes de maestría en trabajo social en tres universidades acreditadas en Puerto Rico van a la par con las exigencias del escenario laboral. Se pretende conocer de la propia voz del/a trabajador/a social cuáles son los escollos encontrados en su práctica profesional que no aprendieron en la academia.

Se está pidiendo la colaboración del CPTSPR para enviar un correo-e a la matrícula y extender la invitación al estudio. A los/as que decidan participar, se les hará una entrevista semiestructurada en torno al tema central del estudio. Previo a comenzar con la entrevista, se le explicará de forma detallada en qué consiste el estudio y se discutirá con él o ella el consentimiento. Se proyecta que esas entrevistas individuales duren entre una hora y media a dos horas. La fecha y el lugar de la entrevista se determinará de acuerdo a la disponibilidad de los/as profesionales del trabajo social que acepten participar. Es importante dejarle saber que la entrevista será grabada y transcrita literalmente para asegurar que no se obvie ninguna información que pueda ser pertinente para la investigación. La aportación que puedan dar ellos/as será valiosa y fundamental para lograr el propósito de esta investigación.

Se espera que en este estudio, además de los/as trabajadores/as sociales activos/as, puedan participar líderes educativos/as que estén activos/as en puestos de decanos/as académicos/as, coordinadores/as y director/a del programa de trabajo social de las universidades seleccionadas.

Página 1 de 2
Cada de contacto con presidenta del CPTSPR para invitación al estudio

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con la investigadora al 787-637-1042 o al correo-e freeda.jusino@upr.edu. También, puede comunicarse con la directora de la disertación, la Dra. María de los Ángeles Ortiz Díaz, al 787-764-0000, ext. 4388 o al correo-e maria.ortiz32@upr.edu. Se agradecerá que los/as colegiados/as que deseen participar se comuniquen directamente con la que suscribe. Se estará sumamente agradecida de la participación.

Cordialmente,

Freeda Jusino Sierra
Estudiante doctoral
Programa de Liderazgo en Organizaciones Educativas
UPR, Recinto de Río Piedras

APÉNDICE B

Carta de invitación que cursó a los/as líderes educativos/as en los programas de trabajo social para presentarle el estudio y petición de participación



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

Fecha

Estimado _____
Universidad _____
Puerto Rico

Como parte de la disertación doctoral bajo el Programa de Liderazgo en Organizaciones Educativas (LOE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, se estará llevando a cabo un estudio de casos con el título de **Posibles brechas en la formación de las personas egresadas de los programas acreditados de la maestría en trabajo social en Puerto Rico**. El propósito del estudio va encaminado a explorar las posibles brechas entre lo que se enseña en la academia y las labores que realiza el/a trabajador/a social egresado/a de programas académicos acreditados por el *Council on Social Work Education (CSWE)*. Se espera conocer si las competencias con las que egresan los/as estudiantes de maestría en trabajo social en tres universidades en Puerto Rico van a la par con las exigencias del escenario laboral. Se pretende conocer de la propia voz de los/as trabajadores/as sociales cuáles son las competencias requeridas en su práctica profesional que pudieron haber sido desarrolladas durante su proceso de formación universitaria.

Además, se desea investigar cómo los/as líderes educativos/as de los programas de trabajo social ejercen su liderato al momento de poner en práctica el modelo de formación del trabajador y la trabajadora social para asegurarse que los/as estudiantes desarrollen las competencias. Se anhela conocer cuáles son los retos que enfrentan los/as líderes educativos/as del programa de trabajo social (decanos/as académicos/as, coordinadores/as y directores/as). También, cuáles serían esas recomendaciones que habría que tomar en consideración al momento de seleccionar el modelo de formación. Con esto, se pretende conocer cómo es que se puede prevenir alguna brecha entre lo que el estudiante aprende y lo que va a necesitar en sus intervenciones.

La aportación que puedan dar los/as decanos/as académicos/as, los/as coordinadores/as y los/as directores/as del programa de trabajo social será valiosa y fundamental para lograr el propósito de este estudio. Se espera que en este estudio puedan participar estos/as líderes educativos/as que estén activos/as en esos puestos. A los/as que decidan participar, se incluirán en un grupo focal. Esa reunión podría tener una hora a una hora y media de duración. La fecha y el lugar de la reunión se determinará de acuerdo a la disponibilidad de los/as líderes educativos/as que

Página 1 de 2
Carta de contacto con los/as líderes educativos/as para invitación al estudio

acepten participar. Es importante dejarle saber que la sesión será grabada y transcrita literalmente para asegurar que no se obvие ninguna información que pueda ser pertinente para la investigación. Una vez se transcriba, el segmento de su participación, le será enviado para que pueda leer el mismo y dar su autorización como que es correcta la información ahí vertida. Esto se hará en un periodo no mayor de dos meses y se le dará 10 días para que devuelva el documento.

De necesitar información más detallada o clarificar algún aspecto relacionado con este estudio, agradezco se comunique con esta servidora al 787-637-1042 o al correo-e freeda.jusino@upr.edu. También, puede comunicarse con la directora de la disertación, la Dra. María de los Ángeles Ortiz Díaz, al 787-764-0000, ext. 4388 o al correo-e maria.ortiz32@upr.edu. Se agradecerá que los/as decanos/as académicos/as, los/as coordinadores/as y los/as directores/as del programa de trabajo social que deseen participar se comuniquen directamente con la que suscribe. Se estará sumamente agradecida de la participación.

Cordialmente,

Freeda Jusino Sierra
Estudiante doctoral
Programa de Liderazgo en Organizaciones Educativas
UPR, Recinto de Río Piedras

APÉNDICE C

Consentimiento informado para los/as egresados/as



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Posibles brechas en la formación de las personas egresadas de los programas acreditados de la maestría en trabajo social en Puerto Rico

Descripción

Usted ha sido invitado/a participar en una investigación como parte de la disertación doctoral bajo el Programa de Liderazgo en Organizaciones Educativas (LOE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, **Posibles brechas en la formación de las personas egresadas de los programas acreditados de la maestría en trabajo social en Puerto Rico**. Esta investigación es realizada por Freeda Jusino Sierra estudiante doctoral del programa de LOE. El propósito del estudio va encaminado a explorar las posibles brechas entre lo que se enseña en la academia y las labores que realiza el/a trabajador/a social egresado/a de programas académicos acreditados por el *Council on Social Work Education* (CSWE). Se espera conocer si las competencias con las que egresan los/as estudiantes de maestría en trabajo social en tres universidades en Puerto Rico van a la par con las exigencias del escenario laboral. Se pretende conocer de la propia voz de los/as trabajadores/as sociales cuáles son las competencias requeridas en su práctica profesional que no desarrollaron durante su proceso de formación universitaria.

Además, se desea investigar cómo los/as líderes educativos/as de los programas de trabajo social ejercen su liderato al momento de poner en práctica el modelo de formación del/a trabajador/a social para asegurarse que los estudiantes desarrollen las competencias. Se anhela conocer cuáles son los retos que enfrentan los/as líderes educativos/as del programa de trabajo social (decanos/as académicos/as, coordinadores/as y directores/as). También, cuáles serían esas recomendaciones que habría que tomar en consideración no solo al momento de seleccionar el modelo de formación. Con esto, se pretende conocer cómo es que se puede prevenir alguna brecha entre lo que el/a estudiante aprende y lo que va a necesitar en sus intervenciones.

Usted fue seleccionado/a para participar en esta investigación, ya que cumple con los siguientes criterios: (a) es egresado/a del programa de maestría de trabajo social de una universidad acreditada, (b) lleva cinco años o más laborando como trabajador/a social, y (c) está dispuesto/a a ser identificado/a con un pseudónimo y ser citado/a (bajo ese pseudónimo) en los resultados de la investigación. Se espera contar con la participación de seis profesionales del trabajo social (entre ellos/as

Consentimiento informado entrevistas semiestructuradas
Página 2 de 4

usted). Los temas a abordarse durante el proceso de recopilación de información con su entrevista serán: su percepción en torno a lo que aprendieron en la academia y su pertinencia y cuáles son las posibles brechas en la formación al momento de atender las necesidades en los/as trabajadores/as sociales. Los temas específicos para la entrevista en la que usted estará participando son en torno a: conocimientos o destrezas entiende usted que utiliza en el escenario laboral actualmente que no le fueron impartidos en la universidad, valor a la importancia de haber aprendido o adquirido en la universidad los conocimientos y destrezas que iba a utilizar en el escenario laboral, limitaciones que entiende usted ha enfrentado en su práctica profesional por no haber obtenido los conocimientos y destrezas cónsonas a la labor que realiza como trabajador o trabajadora social, posibles brechas en su formación como trabajador/a social, y finalmente, nos interesa saber qué recomendaciones usted podría brindar a la academia para cubrir las posibles brechas identificadas.

Si acepta participar en este estudio, se le solicitará que conteste una serie de preguntas mediante una entrevista semiestructurada la cual será llevada a cabo a través del medio telefónico. La misma será grabada utilizando una grabadora de audio digital para luego ser transcrita por la investigadora. Esta entrevista pudiera tener una duración de una hora y media a dos horas. De usted aceptar participar en la investigación, estaría consintiendo que se le cite *ad verbatim* en el documento, el cual será identificado con un pseudónimo.

Con el propósito de cumplir con los criterios de rigor establecidos en esta investigación, luego de su participación en la entrevista, usted pudiera ser contactado/a con posterioridad con el objetivo de asegurar la credibilidad de las transcripciones realizadas por la investigadora. Dicho contacto será vía el correo electrónico provisto por usted cuando contactó a la investigadora indicando su deseo a participar. A través de dicho contacto, se le pedirá su insumo respecto a si la transcripción que la investigadora realizó sobre sus verbalizaciones son congruentes con sus expresiones sobre el asunto auscultado durante la entrevista. Dicho contacto se realizará no más tarde de dos meses de la entrevista, y se le ofrecerán 10 días para responder. Luego de dicho contacto, no se realizarán acercamientos posteriores.

Riesgos y beneficios

Como producto de su participación en esta investigación, no se espera se presenten posibles daños físicos o psicológicos, aun así el/la participante pudiera presentar algún riesgo. Los riesgos asociados a este estudio son mínimos. Por ejemplo, los/as entrevistados/as pudieran experimentar incomodidad al manifestar sus experiencias en torno a las posibles brechas en la formación de los/as trabajadores/as sociales por universidades acreditadas, u otras variantes. Para minimizar dichos riesgos,

Consentimiento informado entrevistas semiestructuradas
Página 3 de 4

previo a comenzar la entrevista, se le explicará de forma detallada al/la participante en qué consiste la investigación, se le dará a conocer su derecho de abandonar la entrevista en cualquier momento que desee, al igual que el retirar su consentimiento o el determinar no responder a una pregunta en específico.

Esta investigación no conllevará un beneficio directo para el/la participante. Como un posible riesgo del seguimiento para asegurar la credibilidad del análisis, pudiera ser que algún/a participante no se sintiera a gusto participando de este período de la investigación, por lo cual se le reconocerá en todo momento y recordará en esta fase su derecho a cesar su participación en la investigación.

Confidencialidad

Debido a que se estará llevando a cabo la entrevista por teléfono, usted deberá asegurarse que se encuentra en un lugar que le permita tener confidencialidad. De igual forma, la investigadora se encontrará en un lugar en el cual nadie más estará escuchando la entrevista.

Como parte del proceso de recopilación de información, se identificará bajo un pseudónimo a la persona que participe. Solamente esta investigadora y la directora de la disertación, Dra. María de los Ángeles Ortiz Reyes, tendrán acceso a los datos crudos de la investigación. Estos datos serán almacenados en una computadora con un código secreto. El material grabado, la transcripción de la sesión y los documentos que se produzcan durante la investigación, serán guardados por un término de tres años y luego serán destruidos. Se dispondrá de los mismos borrándolos de la memoria de la computadora y triturando el material impreso. Los resultados de este estudio pudieran ser publicados en revistas profesionales y presentados en congresos académicos vinculados con el tema. Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerirle a la investigadora los datos obtenidos en este estudio, incluyendo este documento.

Advertencia: La información que maneje en la computadora o dispositivo que utilice puede ser intervenida o revisada por terceras personas. Estas personas pueden tener acceso legítimo o ilegítimo a la computadora y a su contenido como un familiar, patrono, hackers, intrusos o piratas informáticos, etc. Además, en la computadora que utilice puede quedar registro de la información que acceda o envíe por Internet.

Consentimiento informado entrevistas semiestructuradas
 Página 4 de 4

Derechos

Si ha leído este documento y ha decidido participar, por favor entienda que la misma es completamente voluntaria y que usted tiene derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También, tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento. Por lo cual, puede grabar o imprimir el documento una vez esté firmado.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con la investigadora al 787-637-1042 o al correo-e freedajusino@upr.edu. También, puede comunicarse con la directora de la disertación, la Dra. María de los Ángeles Ortiz Reyes, al 787-764-0000, ext. 4388 o al correo-e maria.ortiz32@upr.edu. De tener alguna duda o pregunta sobre sus derechos como participante, o alguna reclamación, o alguna queja relacionada con su participación en este estudio, puede comunicarse con el Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787-764-0000, extensión 86773 o a cipshi.degi@upr.edu.

Si usted decide participar después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento a través de contacto telefónico, envíe la misma firmada al correo-e de la investigadora (freedajusino@upr.edu).

_____	_____	_____
Nombre del o la participante	Firma	Fecha

He discutido el contenido de esta hoja de consentimiento con el/la arriba firmante.

_____	_____	_____
Freeda Jusino Sierra Estudiante doctoral de LOE	Firma	Fecha

APÉNDICE D

Planilla de datos de las personas egresadas



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES EN LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

Usted ha decidido participar en una investigación como parte de la disertación doctoral bajo el Programa de Liderazgo en Organizaciones Educativas (LOE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, **Posibles brechas en la formación de las personas egresadas de los programas acreditados de la maestría en trabajo social en Puerto Rico**. Agradecemos que pueda completar la siguiente información en torno a sus datos sociodemográficos.

1. Género:
 - Hombre
 - Mujer
 - Otro: (especifique) _____
2. Edad al momento de participar en la entrevista semiestructurada:
 - 25 o menos
 - 26 a 30
 - 31 a 35
 - 36 a 40
 - 41 a 45
 - 46 a 50
 - 51 a 55
 - 56 a 60
 - 61 a 65
 - 66 a 70
 - 71 o más
3. ¿Cuántos años de experiencia tiene en la posición que ocupa **actualmente** como profesional del trabajo social?
 - 5 a 7 años
 - 8 a 10 años
 - 11 a 13 años
 - 14 a 16 años
 - 17 a 19 años
 - 20 años o más
4. ¿Cuántos años en total lleva como profesional del trabajo social?
 - 5 a 7 años
 - 8 a 10 años
 - 11 a 13 años
 - 14 a 16 años
 - 17 a 19 años
 - 20 años o más

APÉNDICE E

Consentimiento informado para los/as líderes educativos/as



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Posibles brechas en la formación de las personas egresadas de los programas acreditados de la maestría en trabajo social en Puerto Rico

Descripción

Usted ha sido invitado/a participar en una investigación como parte de la disertación doctoral bajo el Programa de Liderazgo en Organizaciones Educativas (LOE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, **Posibles brechas en la formación de las personas egresadas de los programas acreditados de la maestría en trabajo social en Puerto Rico**. Esta investigación es realizada por Freeda Jusino Sierra estudiante doctoral del programa de LOE.

El propósito del estudio va encaminado a explorar las posibles brechas entre lo que se enseña en la academia y las labores que realiza el/la trabajador/a social egresado/a de programas académicos acreditados por el *Council on Social Work Education* (CSWE). Se espera conocer si las competencias con las que egresan los/as estudiantes de maestría en trabajo social en tres universidades en Puerto Rico van a la par con las exigencias del escenario laboral. Se pretende conocer de la propia voz de los/as trabajadores/as sociales cuáles son las competencias requeridas en su práctica profesional que no desarrollaron durante su proceso de formación universitaria. Además, se desea investigar cómo los/as líderes educativos/as de los programas de trabajo social ejercen su liderazgo al momento de poner en práctica el modelo de formación del/a trabajador/a social para asegurarse que los/as estudiantes desarrollen las competencias. Se anhela conocer cuáles son los retos que enfrentan los/as decanos/as académicos/as, los/as coordinadores/as y los/as directores/as del programa de trabajo social. También, cuáles serían esas recomendaciones que habría que tomar en consideración no solo al momento de seleccionar el modelo de formación, de implementarlo y luego evaluarlo. Con esto, se pretende conocer cómo es que se puede prevenir alguna brecha entre lo que el/a estudiante aprende y lo que va a necesitar en sus intervenciones como profesional del trabajo social.

Parte de la información antes presentada, será recopilada con egresados/as en trabajo social por una universidad acreditada, y que tengan cinco años o más ejerciendo como trabajadores/as sociales. También, serán revisados documentos institucionales y lo postulado por la CSWE (2015). La otra información, se pretende recoger con la técnica del grupo focal en la cual deseáramos que participaran los/as

Consentimiento informado grupo focal
Página 2 de 5

líderes educativos/as (decanos/as académicos/as, coordinadores/as y directores/as) de tres programas de trabajo social acreditados por la CSWE.

Nuestro acercamiento hacia su persona es que, a nuestro juicio, usted tiene los requisitos para participar en uno de los grupos focales. Se espera poder contar con tres grupos focales de tres participantes en cada uno de ellos ya que el grupo se hará por institución académica. Usted fue seleccionado/a ya que cumple con los siguientes criterios: (a) lleva cinco años o más laborando en un programa de trabajo social de una universidad acreditada por la CSWE, (b) ha participado activamente en los procesos de autoestudio y acreditación de su programa, (c) es un/a líder educativo/a con un puesto de decano/a académico/a, coordinador/a, o director/a del programa de trabajo social, (d) está dispuesto/a a participar contestando preguntas en un grupo con otros/as profesionales, y (e) está de acuerdo en que sus expresiones pueden ser citadas bajo anonimato en los resultados de la investigación.

Los temas a abordarse durante el proceso de recopilación de información en el grupo focal serán: el cómo los modelos de formación del/la trabajador/a social de las universidades acreditadas en Puerto Rico se atemperan a las complejidades de los entornos de la práctica profesional de las personas egresadas y el cómo los/as líderes educativos/as de los programas de trabajo social ejercen su liderazgo al momento de poner en práctica el modelo de formación del/la trabajador/a social para asegurarse que los/las estudiantes desarrollen las competencias. Los temas específicos para el grupo focal en el que usted estará participando son: el cómo se hilvana al contexto social en Puerto Rico las competencias que dicta la acreditación en trabajo social, cuál es el perfil del profesional del trabajo social que busca preparar los programas de trabajo social frente al PR que tenemos y los retos sociales y económicos globales, las implicaciones tendría el conocer qué es lo que necesita el/a profesional del trabajo social en su práctica cuando se imparte la enseñanza en la academia, los parámetros que se utilizan en el liderazgo educativo para el desarrollo de las competencias, el valor añadido que se le da al/la estudiante para disminuir las posibles brechas entre la teoría y la práctica, el cómo se evidencia que las competencias que emanan de la acreditación son las culturalmente inherentes a Puerto Rico, el cómo los/as líderes educativos/as de programa facilitan los pasos para la creación en el modelo de formación, la evaluación de las competencias que debe desarrollar el/a estudiante tomando en cuenta lo que este/a va a necesitar cuando egrese de la academia, la implementación del modelo de formación luego de ser creado y la evaluación del mismo luego de su implementación, utilización de los resultados de la evaluación de ese modelo de formación que fue implementado, los retos que enfrentan en la creación del modelo de formación para el/la profesional del trabajo social y cuáles serían las recomendaciones para superar los retos enfrentados, conocer si pudiera haber una posible brecha en la formación del/a egresado/a en trabajo social y de

Consentimiento informado grupo focal

Página 3 de 5

haberla cuál sería la razón, y finalmente, nos gustaría saber de la voz de los propios/as líderes educativos/as el cómo ayudaría conocer las posibles brechas al momento de impartir la enseñanza en la academia.

Por este medio, le solicitamos que usted consienta participar de la investigación. Debe saber que su participación consistirá en asistir a una entrevista grupal que tendrá de una hora a una hora y media de duración aproximadamente. La entrevista grupal será grabada en cinta de audio con la autorización de todas las personas participantes del grupo. Luego, la investigadora transcribirá la grabación. Se le dará la transcripción del segmento en el que usted participó para que sea revisado y aprobado por usted. Esto se hará no más tardar de dos meses desde su participación y se le dará un término de 10 días para la revisión. Luego, se procederá a analizar el contenido de la misma.

Riesgos y beneficios

Como producto de su participación en esta investigación, no se espera se presenten posibles daños físicos o psicológicos, aun así el/la participante pudiera presentar algún riesgo. Los riesgos asociados a este estudio son mínimos. Por ejemplo, las personas participantes pudieran experimentar incomodidad al manifestar sus experiencias en trabajar con los programas de formación de los/as egresados/as de trabajo social, creación de currículos, identificación de las posibles brechas en la formación de los/as estudiantes; en adición que otros/as escuchen lo planteado por usted, entre otros aspectos. Esta investigación no conllevará un beneficio directo para el/la participante, solo el beneficio indirecto de aportar al desarrollo de este campo en el liderazgo educativo y minimizar las posibles brechas en la formación del/de la trabajador/a social graduado/a de un programa de maestría acreditado.

Confidencialidad

La entrevista grupal será realizada en un lugar que provea confidencialidad. Es importante que usted conozca, acepte y consienta que la información provista por usted será guardada por la investigadora en estricta confidencialidad, dentro de los límites de la ley, siempre y cuando no exista peligro para usted, los/as otros/as miembros del grupo y/o terceras personas. Su participación se dará en el marco de una entrevista grupal, por lo cual esta investigadora no podrá garantizar que la información expuesta no será compartida por los/as demás participantes. Lo que remite a que la investigadora no puede garantizar que la información compartida en el grupo no será revelada por las personas participantes del grupo focal. Es importante mencionar, que tanto al inicio, durante y al final de la reunión, la investigadora hará un

Consentimiento informado grupo focal
Página 4 de 5

llamado a mantener la confidencialidad de los/as participantes del grupo y lo que han verbalizado.

El material grabado, la transcripción de la sesión grupal y los documentos que se produzcan durante la investigación, serán guardados por un término de tres años y luego serán destruidos. Se dispondrá de los mismos borrándolos de la memoria de la computadora y de la grabadora, y triturando el material impreso. Los resultados de este estudio pudieran ser publicados en revistas profesionales y presentados en congresos académicos vinculados con el tema. Los/as oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerirle a la investigadora los datos obtenidos en este estudio, incluyendo este documento.

Derechos

Si ha leído este documento y ha decidido participar, por favor entienda que la misma es completamente voluntaria y que usted tiene derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También, tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento.

Para asegurar que quienes participen de la investigación entiendan el protocolo de la misma, antes de dar paso a la firma de este documento, la investigadora podrá solicitar que explique en sus propias palabras de qué se trata el estudio, su participación en el mismo y sus derechos. Una vez corroborado el entendimiento, se procederá a la firma de este documento. Si la persona participante demuestra que no entiende de qué se trata el protocolo de esta investigación, la investigadora no podrá contar con su participación en este estudio.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con la investigadora al 787-637-1042 o al correo-e freed.jusino@upr.edu. También, puede comunicarse con la directora de la disertación, la Dra. María de los Ángeles Ortiz Díaz, al 787-764-0000, ext. 4388 o al correo-e maria.ortiz32@upr.edu. De tener alguna duda o pregunta sobre sus derechos como participante, o alguna reclamación, o alguna queja relacionada con su participación en este estudio, puede comunicarse con el/a Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787-764-0000, extensión 86773 o a cipshi.degi@upr.edu.

Consentimiento informado grupo focal
Página 5 de 5

Su firma en este documento significa que ha decidido participar después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento y que ha recibido copia de este documento.

Nombre del o la participante Firma Fecha

He discutido el contenido de esta hoja de consentimiento con el/la arriba firmante.

Frieda Jusino Sierra Firma Fecha
Estudiante doctoral de LOE

APÉNDICE F

Planilla de datos de los/as líderes educativos/as



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES EN EL GRUPO FOCAL

Usted ha decidido participar en una investigación como parte de la disertación doctoral bajo el Programa de Liderazgo en Organizaciones Educativas (LOE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, **Posibles brechas en la formación de las personas egresadas de los programas acreditados de la maestría en trabajo social en Puerto Rico**. Agradecemos que pueda completar la siguiente información en torno a sus datos sociodemográficos.

1. Género:
 - Hombre
 - Mujer
 - Otro: (especifique) _____

2. Edad al momento de participar en el grupo focal:
 - 25 o menos
 - 26 a 30
 - 31 a 35
 - 36 a 40
 - 41 a 45
 - 46 a 50
 - 51 a 55
 - 56 a 60
 - 61 a 65
 - 66 a 70
 - 71 o más

3. ¿Cuántos años de experiencia tiene en la posición que ocupa actualmente como líder educativo/a?
 - 5 a 7 años
 - 8 a 10 años
 - 11 a 13 años
 - 14 a 16 años
 - 17 a 19 años
 - 20 años o más

4. Contando la experiencia como líder educativo/a en su puesto actual y las experiencias previas, ¿Cuántos años en total lleva como líder educativo/a?
 - 5 a 7 años
 - 8 a 10 años
 - 11 a 13 años
 - 14 a 16 años
 - 17 a 19 años
 - 20 años o más

Apéndice G

Segundo consentimiento informado para llevar a cabo el grupo focal en forma virtual



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Posibles brechas en la formación de las personas egresadas de los programas acreditados de la maestría en trabajo social en Puerto Rico

Descripción

Usted ha sido invitado/a participar en una investigación como parte de la disertación doctoral bajo el Programa de Liderazgo en Organizaciones Educativas (LOE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, **Posibles brechas en la formación de las personas egresadas de los programas acreditados de la maestría en trabajo social en Puerto Rico**. Esta investigación es realizada por Freeda Jusino Sierra estudiante doctoral del programa de LOE.

El propósito del estudio va encaminado a explorar las posibles brechas entre lo que se enseña en la academia y las labores que realiza el/la trabajador/a social egresado/a de programas académicos acreditados por el *Council on Social Work Education (CSWE)*. Se espera conocer si las competencias con las que egresan los/as estudiantes de maestría en trabajo social en tres universidades en Puerto Rico van a la par con las exigencias del escenario laboral. Se pretende conocer de la propia voz de los/as trabajadores/as sociales cuáles son las competencias requeridas en su práctica profesional que no desarrollaron durante su proceso de formación universitaria. Además, se desea investigar cómo los/as líderes educativos/as de los programas de trabajo social ejercen su liderato al momento de poner en práctica el modelo de formación del/a trabajador/a social para asegurarse que los/as estudiantes desarrollen las competencias. Se anhela conocer cuáles son los retos que enfrentan los/as decanos/as académicos/as, los/as coordinadores/as y los/as directores/as del programa de trabajo social. También, cuáles serían esas recomendaciones que habría que tomar en consideración no solo al momento de seleccionar el modelo de formación, de implementarlo y luego evaluarlo. Con esto, se pretende conocer cómo es que se puede prevenir alguna brecha entre lo que el/a estudiante aprende y lo que va a necesitar en sus intervenciones como profesional del trabajo social.

Parte de la información antes presentada, será recopilada con egresados/as en trabajo social por una universidad acreditada, y que tengan cinco años o más ejerciendo como trabajadores/as sociales. También, serán revisados documentos institucionales y lo postulado por la CSWE (2015). La otra información, se pretende recoger con la técnica del grupo focal en la cual deseáramos que participaran los/as

Consentimiento informado grupo focal
Página 2 de 5

líderes educativos/as (decanos/as académicos/as, coordinadores/as y directores/as) de tres programas de trabajo social acreditados por la CSWE.

Nuestro acercamiento hacia su persona es que, a nuestro juicio, usted tiene los requisitos para participar en uno de los grupos focales. Se espera poder contar con tres grupos focales de tres participantes en cada uno de ellos ya que el grupo se hará por institución académica. Usted fue seleccionado/a ya que cumple con los siguientes criterios: (a) lleva cinco años o más laborando en un programa de trabajo social de una universidad acreditada por la CSWE, (b) ha participado activamente en los procesos de autoestudio y acreditación de su programa, (c) es un/a líder educativo/a con un puesto de decano/a académico/a, coordinador/a, o director/a del programa de trabajo social, (d) está dispuesto/a a participar contestando preguntas en un grupo con otros/as profesionales, y (e) está de acuerdo en que sus expresiones pueden ser citadas bajo anonimato en los resultados de la investigación.

Los temas a abordarse durante el proceso de recopilación de información en el grupo focal serán: el cómo los modelos de formación del/la trabajador/a social de las universidades acreditadas en Puerto Rico se atemperan a las complejidades de los entornos de la práctica profesional de las personas egresadas y el cómo los/as líderes educativos/as de los programas de trabajo social ejercen su liderazgo al momento de poner en práctica el modelo de formación del/la trabajador/a social para asegurarse que los/las estudiantes desarrollen las competencias. Los temas específicos para el grupo focal en el que usted estará participando son: el cómo se hilvana al contexto social en Puerto Rico las competencias que dicta la acreditación en trabajo social, cuál es el perfil del profesional del trabajo social que busca preparar los programas de trabajo social frente al PR que tenemos y los retos sociales y económicos globales, las implicaciones tendría el conocer qué es lo que necesita el/a profesional del trabajo social en su práctica cuando se imparte la enseñanza en la academia, los parámetros que se utilizan en el liderazgo educativo para el desarrollo de las competencias, el valor añadido que se le da al/la estudiante para disminuir las posibles brechas entre la teoría y la práctica, el cómo se evidencia que las competencias que emanan de la acreditación son las culturalmente inherentes a Puerto Rico, el cómo los/as líderes educativos/as de programa facilitan los pasos para la creación en el modelo de formación, la evaluación de las competencias que debe desarrollar el/a estudiante tomando en cuenta lo que este/a va a necesitar cuando egrese de la academia, la implementación del modelo de formación luego de ser creado y la evaluación del mismo luego de su implementación, utilización de los resultados de la evaluación de ese modelo de formación que fue implementado, los retos que enfrentan en la creación del modelo de formación para el/la profesional del trabajo social y cuáles serían las recomendaciones para superar los retos enfrentados, conocer si pudiera haber una posible brecha en la formación del/a egresado/a en trabajo social y de

Consentimiento informado grupo focal
Página 3 de 5

habría cuál sería la razón, y finalmente, nos gustaría saber de la voz de los propios/as líderes educativos/as el cómo ayudaría conocer las posibles brechas al momento de impartir la enseñanza en la academia.

Por este medio, le solicitamos que usted consienta participar de la investigación. Debe saber que su participación consistirá en conectarse a través de una plataforma virtual. Esta será una reunión grupal y pudiera tener una duración de una hora a una hora y media de duración aproximadamente. La entrevista grupal será grabada solamente en cinta de audio con la autorización de todas las personas participantes del grupo. Luego, la investigadora transcribirá la grabación. Se le dará la transcripción del segmento en el que usted participó para que sea revisado y aprobado por usted. Esto se hará no más tardar de dos meses desde su participación y se le dará un término de 10 días para la revisión. Luego, se procederá a analizar el contenido de la misma. Es importante exponer que la herramienta virtual que se utilizará le permitirá a la investigadora restringir la posible grabación del grupo por parte de los potenciales participantes.

Riesgos y beneficios

Como producto de su participación en esta investigación, no se espera se presenten posibles daños físicos o psicológicos, aun así el/la participante pudiera presentar algún riesgo. Los riesgos asociados a este estudio son mínimos. Por ejemplo, las personas participantes pudieran experimentar incomodidad al manifestar sus experiencias en trabajar con los programas de formación de los/as egresados/as de trabajo social, creación de currículos, identificación de las posibles brechas en la formación de los/as estudiantes; en adición que otros/as escuchen lo planteado por usted, entre otros aspectos. Esta investigación no conllevará un beneficio directo para el/la participante, solo el beneficio indirecto de aportar al desarrollo de este campo en el liderazgo educativo y minimizar las posibles brechas en la formación del/de la trabajador/a social graduado/a de un programa de maestría acreditado.

Confidencialidad

Debido a que la entrevista grupal será hecha a través de forma virtual, usted deberá asegurarse que el lugar donde se encuentre sea uno que permita la confidencialidad. De igual forma, la investigadora se encontrará en un lugar en el cual nadie más estará escuchando ni observando la entrevista. Es importante que usted conozca, acepte y consienta que la información provista por usted será guardada por la investigadora en estricta confidencialidad, dentro de los límites de la ley, siempre y cuando no exista peligro para usted, los/as otros/as miembros del grupo y/o terceras personas. Su participación se dará en el marco de una entrevista grupal, por lo cual

Consentimiento informado grupo focal
Página 4 de 5

esta investigadora no podrá garantizar que la información expuesta no será compartida por los/as demás participantes. Lo que remite a que la investigadora no puede garantizar que la información compartida en el grupo no será revelada por las personas participantes del grupo focal. Es importante mencionar, que tanto al inicio, durante y al final de la reunión, la investigadora hará un llamado a mantener la confidencialidad de los/as participantes del grupo y lo que han verbalizado. Se recordará la importancia de no tomar fotografías (o capturas de pantalla) o grabar la sesión grupal.

El material grabado, la transcripción de la sesión grupal y los documentos que se produzcan durante la investigación, serán guardados por un término de tres años y luego serán destruidos. Se dispondrá de los mismos borrándolos de la memoria de la computadora y de la grabadora, y triturando el material impreso. Los resultados de este estudio pudieran ser publicados en revistas profesionales y presentados en congresos académicos vinculados con el tema. Los/as oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerirle a la investigadora los datos obtenidos en este estudio, incluyendo este documento.

Advertencia: La información que maneje en la computadora o dispositivo que utilice puede ser intervenida o revisada por terceras personas. Estas personas pueden tener acceso legítimo o ilegítimo a la computadora y a su contenido como un familiar, patrono, hackers, intrusos o piratas informáticos, etc. Además, en la computadora que utilice puede quedar registro de la información que acceda o envíe por Internet.

Derechos

Si ha leído este documento y ha decidido participar, por favor entienda que la misma es completamente voluntaria y que usted tiene derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También, tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento.

Para asegurar que quienes participen de la investigación entiendan el protocolo de la misma, antes de dar paso a la firma de este documento, la investigadora podrá solicitar que explique en sus propias palabras de qué se trata el estudio, su participación en el mismo y sus derechos. Una vez corroborado el entendimiento, se procederá a la firma de este documento. Si la persona participante demuestra que no entiende de qué se trata el protocolo de esta investigación, la investigadora no podrá contar con su participación en este estudio.

Consentimiento informado grupo focal
Página 5 de 5

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con la investigadora al 787-637-1042 o al correo-e freeda.jusino@upr.edu. También, puede comunicarse con la directora de la disertación, la Dra. María de los Ángeles Ortiz Reyes, al 787-764-0000, ext. 4388 o al correo-e maria.ortiz32@upr.edu. De tener alguna duda o pregunta sobre sus derechos como participante, o alguna reclamación, o alguna queja relacionada con su participación en este estudio, puede comunicarse con el/a Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787-764-0000, extensión 86773 o a cipshi.degi@upr.edu.

Su firma en este documento significa que ha decidido participar después de haber leído y discutido vía telefónica con la investigadora la información presentada en esta hoja de consentimiento. Usted puede tener copia de este documento grabando el mismo o imprimiéndolo.

Nombre del o la participante	Firma	Fecha

He discutido el contenido de esta hoja de consentimiento con el/la arriba firmante.

Freeda Jusino Sierra		
Estudiante doctoral de LOE	Firma	Fecha

APÉNDICE H

Guía de preguntas para la entrevista semiestructurada a los egresados y las egresadas de trabajo social y su correspondencia con las preguntas de investigación



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

Guía de preguntas para la entrevista semiestructurada a los egresados y las egresadas de trabajo social y su correspondencia con las preguntas de investigación

Preguntas de investigación

¿Cuál es la percepción de los/as egresados/as en torno a lo que aprendieron en la academia y su pertinencia?

¿Cuáles son las posibles brechas en la formación según las personas egresadas al momento de atender las necesidades en los/as trabajadores/as sociales?

Preguntas guías para la entrevista semiestructurada

¿Qué conocimientos o destrezas entiende usted que utiliza en el escenario laboral actualmente que no le fueron impartidos en la universidad?

¿Cómo valoraría usted la importancia de haber aprendido o adquirido en la universidad los conocimientos y destrezas que iba a utilizar en el escenario laboral?

¿Cuáles son las limitaciones que entiende usted ha enfrentado en su práctica profesional por no haber obtenido los conocimientos y destrezas cónsonas a la labor que realiza como trabajador o trabajadora?

Enumere las posibles brechas en su formación como trabajador/a social.

¿Qué recomendaciones daría a la academia para cubrir posibles brechas identificadas?

APÉNDICE I

Guía de preguntas para el grupo focal



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

Guía de preguntas para el grupo focal con los/as decanos/as administrativos/as, los/as coordinadores/as y los/as directores/as de programa de trabajo social de los recintos de las universidades acreditada por la Council on Social Work Education (CSWE) y su correspondencia con las preguntas de investigación

Preguntas de investigación	Preguntas guías derivadas de cada pregunta
¿Cómo los modelos de formación del/la trabajador/a social de las universidades acreditadas en Puerto Rico se atemperan a las complejidades de los entornos de la práctica profesional de las personas egresadas?	<p>¿Cómo se hilvana al contexto social en Puerto Rico las competencias que dicta la acreditación en trabajo social?</p> <p>¿Cuál es el perfil del profesional del trabajo social que busca preparar los programas de trabajo social frente al PR que tenemos y los retos sociales y económicos globales?</p> <p>¿Qué implicaciones tendría el conocer qué es lo que necesita el/a profesional del trabajo social en su práctica cuando se imparte la enseñanza en la academia?</p> <p>¿Cuáles son los parámetros que se utilizan en el liderazgo educativo para el desarrollo de las competencias?</p> <p>¿Cuál es el valor añadido que se le da al/la estudiante para disminuir las posibles brechas entre la teoría y la práctica?</p>
¿Cómo los/as líderes educativos/as de los programas de trabajo social ejercen su liderazgo al momento de poner en práctica el modelo de formación del/la trabajador/a social para asegurarse que los/las	<p>¿De qué forma se evidencia que las competencias que emanan de la acreditación son las culturalmente inherentes a Puerto Rico?</p> <p>¿Cómo los/as líderes educativos/as de programa facilitan los pasos para la creación en el modelo de formación?</p> <p>¿Cómo se evalúan las competencias que debe</p>

Guía de preguntas para el grupo focal
Página 2 de 2

Preguntas de investigación	Preguntas guías derivadas de cada pregunta
estudiantes desarrollen las competencias?	<p data-bbox="732 533 1294 617">desarrollar el/a estudiante tomando en cuenta lo que este/a va a necesitar cuando egrese de la academia?</p> <p data-bbox="732 646 1294 703">¿Cómo se implementa el modelo de formación luego de ser creado?</p> <p data-bbox="732 732 1294 789">¿Cómo se evalúa el modelo de formación luego de su implementación?</p> <p data-bbox="732 819 1294 896">¿Qué se hace con los resultados de la evaluación de ese modelo de formación que fue implementado?</p> <p data-bbox="732 926 1294 1010">¿Cuáles son los retos que enfrentan los/as líderes educativos/as del programa de trabajo social en la creación del modelo de formación?</p> <p data-bbox="732 1039 1294 1123">¿Qué recomendaciones ofrecen los/as líderes educativos/as de programa para superar los retos enfrentados?</p> <p data-bbox="732 1152 1294 1239">¿Podría haber una posible brecha en la formación del/a egresado/a en trabajo social? ¿Cuál sería la razón?</p> <p data-bbox="732 1268 1294 1356">¿Cómo ayudaría conocer las posibles brechas al momento de impartir la enseñanza en la academia?</p>

APÉNDICE J

Hoja para verificar la rigurosidad de la guía de preguntas para los/as egresados/as

Formulario para la revisión de la guía de preguntas por parte del panel de expertos para la entrevista semiestructurada

Nombre: _____

Fecha: _____

Área de peritaje:

____ creación curricular en educación superior/ creación de modelos de formación en trabajo social

____ líder educativo en trabajo social (director/a, decano/a y/o coordinador/a)

____ Trabajador/a social activo/a en la profesión

Instrucciones:

Evalúe cada pregunta incluida en este documento. Se necesita de su insumo en términos de la construcción de esta guía y si las preguntas para la entrevista a profundidad cumplen con los aspectos de **adecuación** (si es plausible que lo que se pregunta genere información a base la pregunta de investigación), **pertinencia** (si es posible que lo que se pregunta corresponde a la pregunta de investigación en forma acertada) y **claridad** (si es plausible que se pueda comprender plenamente el sentido y significado de la pregunta). Al evaluar, otorgue un **3** si considera que se cumple totalmente, un **2** si se cumple parcialmente y un **1** si no se cumple.

Pregunta de investigación:

¿Cuál es la percepción de los/as egresados/as en torno a lo que aprendieron en la academia y su pertinencia?

Preguntas asociadas contempladas para la guía	Criterios de evaluación			comentarios	Recomendaciones
	Adecuación 3 2 1	Pertinencia 3 2 1	Claridad 3 2 1		
¿Qué conocimientos o destrezas entiende usted que utiliza en el escenario laboral actualmente que no le fueron					

Preguntas asociadas contempladas para la guía	Criterios de evaluación			comentarios	Recomendaciones
	Adecuacidad 3 2 1	Pertinencia 3 2 1	Claridad 3 2 1		
¿Impartidos en la universidad?					
¿Cómo valoraría usted la importancia de haber aprendido o adquirido en la universidad los conocimientos y destrezas que iba a utilizar en el escenario laboral?					
¿Cuáles son las limitaciones que entiende usted ha enfrentado en su práctica profesional por no haber obtenido los conocimientos y destrezas cónsonas a la labor que realiza como trabajador o trabajadora social?					

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las posibles brechas en la formación según las personas egresadas al momento de atender las necesidades en los/as trabajadores/as sociales?

Preguntas asociadas contempladas para la guía	Criterios de evaluación			comentarios	Recomendaciones
	Adecuacidad 3 2 1	Pertinencia 3 2 1	Claridad 3 2 1		
Enumere las posibles brechas en su formación como					

Preguntas asociadas contempladas para la guía	Criterios de evaluación			comentarios	Recomendaciones
	Adecuacidad 3 2 1	Pertinencia 3 2 1	Claridad 3 2 1		
trabajador/a social.					
¿Qué recomendaciones daría a la academia para cubrir posibles brechas identificadas?					

APÉNDICE K

Hoja para verificar la rigurosidad de la guía de preguntas para los/as líderes educativos/as

Formulario para la revisión de la guía de preguntas por parte del panel de expertos para el grupo focal

Nombre: _____

Fecha: _____

Área de peritaje:

____ creación curricular en educación superior/ creación de modelos de formación en trabajo social

____ líder educativo en trabajo social (director/a, decano/a y/o coordinador/a)

____ Trabajador/a social activo/a en la profesión

Instrucciones:

Evalúe cada pregunta incluida en este documento. Se necesita de su insumo en términos de la construcción de esta guía y si las preguntas para el ejercicio del grupo focal cumplen con los aspectos de **adecuacidad** (si es plausible que lo que se pregunta genere información a base la pregunta de investigación), **pertinencia** (si es posible que lo que se pregunta corresponde a la pregunta de investigación en forma acertada) y **claridad** (si es plausible que se pueda comprender plenamente el sentido y significado de la pregunta). Al evaluar, otorgue un **3** si considera que se cumple totalmente, un **2** si se cumple parcialmente y un **1** si no se cumple.

Pregunta de investigación:

¿Cómo los modelos de formación del/la trabajador/a social de las universidades acreditadas en Puerto Rico se atemperan a las complejidades de los entornos de la práctica profesional de las personas egresadas?

Preguntas asociadas contempladas para la guía	Criterios de evaluación			comentarios	Recomendaciones
	Adecuacidad 3 2 1	Pertinencia 3 2 1	Claridad 3 2 1		
¿Cómo se hilvana al contexto social en Puerto Rico las competencias que dicta la acreditación en trabajo social?					
¿Cuál es el perfil del profesional					

Preguntas asociadas contempladas para la guía	Criterios de evaluación			comentarios	Recomendaciones
	Adecuacidad 3 2 1	Pertinencia 3 2 1	Claridad 3 2 1		
del trabajo social que busca preparar los programas de trabajo social frente al PR que tenemos y los retos sociales y económicos globales?					
¿Qué implicaciones tendría el conocer qué es lo que necesita el/a profesional del trabajo social en su práctica cuando se imparte la enseñanza en la academia?					
¿Cuáles son los parámetros que se utilizan en el liderazgo educativo para el desarrollo de las competencias?					
¿Cuál es el valor añadido que se le da al/la estudiante para disminuir las posibles brechas entre la teoría y la práctica?					

Pregunta de investigación:

¿Cómo los/as líderes educativos/as de los programas de trabajo social ejercen su liderato al momento de poner en práctica el modelo de formación del/la trabajador/a social para asegurarse que los/las estudiantes desarrollen las competencias?

Preguntas asociadas contempladas para la guía	Criterios de evaluación			comentarios	Recomendaciones
	Adecuacidad 3 2 1	Pertinencia 3 2 1	Claridad 3 2 1		
¿De qué forma se evidencia que las competencias que emanan de la acreditación son las culturalmente inherentes a Puerto Rico?					
¿Cómo los/as líderes educativos/as de programa facilitan los pasos para la creación en el modelo de formación?					
¿Cómo se evalúan las competencias que debe desarrollar el/a estudiante tomando en cuenta lo que este/a va a necesitar cuando egrese de la academia?					
¿Cómo se implementa el modelo de formación luego de ser creado?					
¿Cómo se evalúa el modelo de formación luego de su implementación?					
¿Cómo ayudaría conocer las posibles brechas al momento de impartir la enseñanza en la academia?					

Preguntas asociadas contempladas para la guía	Criterios de evaluación			comentarios	Recomendaciones
	Adecuacidad 3 2 1	Pertinencia 3 2 1	Claridad 3 2 1		
¿Cuáles son los retos que enfrentan los/as líderes educativos/as del programa de trabajo social en la creación del modelo de formación?					
¿Qué recomendaciones ofrecen los/as líderes educativos/as de programa para superar los retos enfrentados?					
¿Pudiera haber una posible brecha en la formación del/a egresado/a en trabajo social? ¿Cuál sería la razón?					
¿Cómo ayudaría conocer las posibles brechas al momento de impartir la enseñanza en la academia?					

APÉNDICE L

Guía de preguntas para el análisis de documentos institucionales



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

Guía de preguntas para el análisis de documentos institucionales

Nombre del documento: _____

Agencia que lo desarrolla: _____

Fecha de elaboración y/o revisión: _____

Preguntas generales:

Preguntas que guiarán la identificación de los elementos	Contestaciones (descripciones y/o anotaciones)
¿Cuál es el propósito del documento desarrollado?	
¿Cómo se hilvana la misión expuesta en el documento revisado con lo que debe ser un modelo de formación para el/a profesional de trabajo social?	
¿Cómo se hilvana la visión expuesta en el documento revisado con lo que debe ser un modelo de formación para el profesional de trabajo social?	
¿Cómo se hilvanan los valores expuestos en el documento revisado con lo que debe ser un modelo de formación para el/a profesional de trabajo social?	
¿Cómo se expone el uso de la literatura empírica en la creación del documento revisado?	
¿Cómo se expone el uso de la literatura teórica en la creación del documento revisado?	
¿Cómo se expone el uso de la literatura normativa en la creación del documento revisado?	

Guía de preguntas para análisis de documentos
Página 2 de 3

Guía de preguntas específicas y su correspondencia con las preguntas de investigación:

Preguntas de investigación que serán exploradas en la revisión de documentos:

- (A) ¿Cómo los modelos de formación del/la trabajador/a social de las universidades acreditadas en Puerto Rico se atemperan a las complejidades de los entornos de la práctica profesional de las personas egresadas?
- (B) ¿Cómo los/as líderes educativos/as de los programas de trabajo social ejercen su liderato al momento de poner en práctica el modelo de formación del/la trabajador/a social para asegurarse que los estudiantes desarrollen las competencias?

Preguntas que guiarán la identificación de los elementos	preguntas de investigación	Contestaciones (descripciones y/o anotaciones)
¿Cómo se explicita el currículo en trabajo social en ese documento?	A y B	
¿Cómo se explica el modelo de formación del/a trabajador/a social en ese documento?	A y B	
¿Qué elementos se tomaron en cuenta para la creación del modelo de formación del/a trabajador/a social según se expuso en el documento revisado?	A y B	
¿Cómo se explicita la labor del/la líder educativo/a en ese documento?	B	
¿Cómo se exponen los estándares utilizados?	B	
¿Cómo se representa el modelo que se utilizó para la creación del currículo?	A y B	
¿Cómo se representa lo que fue utilizado para la creación del modelo de formación del/a profesional del trabajo social?	A y B	

Guía de preguntas para análisis de documentos
Página 3 de 3

Preguntas que guiarán la identificación de los elementos	<i>preguntas de investigación</i>	Contestaciones (descripciones y/o anotaciones)
¿Cómo se explicita la toma en consideración de la unión de la teoría y la práctica?	A	
¿Qué se expone en torno a las posibles brechas en la formación de los/as trabajadores/as sociales?	A y B	
¿Cómo se expone la evaluación de las posibles brechas en la formación de los/as trabajadores/as sociales?	B	

Comentarios u otros aspectos de interés en torno al documento revisado:



APÉNDICE M

Hoja para verificar la rigurosidad de la guía de revisión de documentos institucionales

Formulario para el panel expertos/as en torno a la revisión de documentos

Nombre: _____

Fecha: _____

Área de peritaje:

___ director/a de programa de trabajo social a nivel de bachillerato

___ director/a de programa de trabajo social a nivel de maestría

___ director/a de programa de trabajo social a nivel doctoral

Instrucciones:

Evalúe cada pregunta incluida en este documento. Se incluyen de las letras **A** y **B** de las preguntas de investigación que corresponden a las preguntas que guiarán la identificación de los elementos en el documento revisado.

(A) ¿Cómo los modelos de formación del/la trabajador/a social de las universidades acreditadas en Puerto Rico se atemperan a las complejidades de los entornos de la práctica profesional de las personas egresadas?

(B) ¿Cómo los/as líderes educativos/as de los programas de trabajo social ejercen su liderazgo al momento de poner en práctica el modelo de formación del/la trabajador/a social para asegurarse que los estudiantes desarrollen las competencias?

Se necesita de su insumo en términos de la construcción de esta guía de revisión de documentos y si las preguntas cumplen con los aspectos de **adecuación** (si es plausible que a través de esa pregunta se obtenga la información que se necesita), **pertinencia** (si es relevante, apropiado o congruente para el propósito de lo que se pregunta) y **claridad** (si es plausible que se pueda comprender plenamente el sentido y significado de la pregunta). Al evaluar, otorgue un **3** si considera que se cumple totalmente, un **2** si se cumple parcialmente y un **1** si no se cumple.

Preguntas generales:

Preguntas que guiarán la identificación de los elementos	Criterios de evaluación			comentarios	Recomendaciones
	Adecuacidad 3 2 1	Pertinencia 3 2 1	Claridad 3 2 1		
¿Cuál es el propósito del documento desarrollado?					
¿Cómo se hilvana la misión expuesta en el documento revisado con lo que debe ser un modelo de formación para el profesional de trabajo social?					
¿Cómo se hilvana la visión expuesta en el documento revisado con lo que debe ser un modelo de formación para el profesional de trabajo social?					
¿Cómo se hilvanan los valores expuestos en el documento revisado con lo que debe ser un modelo de formación para el profesional de trabajo social?					
¿Cómo se expone el uso de la literatura empírica en la creación del documento revisado?					
¿Cómo se expone el uso de la literatura teórica en la creación del					

Preguntas que guiarán la identificación de los elementos	Criterios de evaluación			comentarios	Recomendaciones
	Adecuacidad 3 2 1	Pertinencia 3 2 1	Claridad 3 2 1		
documento revisado?					
¿Cómo se expone el uso de la literatura normativa en la creación del documento revisado?					

Guía de preguntas y correspondencia con las preguntas de investigación:

Preguntas que guiarán la identificación de los elementos	Preguntas de investigación	Criterios de evaluación			Comentarios	Recomendaciones
		Adecuacidad 3 2 1	Pertinencia 3 2 1	Claridad 3 2 1		
¿Cómo se explicita el currículo en trabajo social en ese documento?	A y B					
¿Cómo se explica el modelo de formación del trabajador social en ese documento?	A y B					
¿Qué elementos se tomaron en cuenta para la creación del modelo de formación del trabajador social según se expuso en el	A y B					

Preguntas que guiarán la identificación de los elementos	Preguntas de investigación	Criterios de evaluación			Comentarios	Recomendaciones
		Adecuacidad 3 2 1	Pertinencia 3 2 1	Claridad 3 2 1		
documento revisado?						
¿Cómo se explicita la labor del líder educativo en ese documento?	B					
¿Cómo se exponen los estándares utilizados?	B					
¿Cómo se representa el modelo que se utilizó para la creación del currículo?	A y B					
¿Cómo se representa lo que fue utilizado para la creación del modelo de formación del profesional del trabajo social?	A y B					
¿Cómo se explicita la toma en consideración de la unión de la teoría y la práctica?	A					
¿Qué se expone en torno a las posibles brechas en la formación de los	A y B					

Preguntas que guiarán la identificación de los elementos	Preguntas de investigación	Criterios de evaluación			Comentarios	Recomendaciones
		Adecuacidad 3 2 1	Pertinencia 3 2 1	Claridad 3 2 1		
trabajadores sociales?						
¿Cómo se expone la evaluación de las brechas en la formación de los trabajadores sociales?	B					

Esta es una sección abierta para comentar:

Comentarios u otros aspectos de interés en torno al documento revisado:

APÉNDICE N

Primera aprobación del CIPSHI

Universidad de
Puerto Rico

COMITÉ INSTITUCIONAL PARA LA PROTECCIÓN DE LOS SERES HUMANOS
EN LA INVESTIGACIÓN (CIPSHI)
IRB 00000944

cipshi.degi@upr.edu - <http://graduados.uprp.edu/cipshi>

AUTORIZACIÓN DEL PROTOCOLO

Número del protocolo: 1920-106

Título del protocolo: Posibles brechas en la formación de las personas egresadas de los programas acreditados de la maestría en trabajo social en Puerto Rico



Recinto de
Río Piedras

Investigadora: Freeda Jusino Sierra

Tipo de revisión: Inicial Renovación Modificación

Evaluación: Comité en pleno
 Revisión expedita:
Categoría(s) de exención 45 CFR §46.104(d): **2 (III)**

Fecha de la autorización: 7 de febrero de 2020

Cualquier modificación posterior a esta autorización requerirá la consideración y reautorización del CIPSHI. Además, debe notificar cualquier incidente adverso o no anticipado que implique a los sujetos o participantes. Al finalizar la investigación, envíe el formulario de Notificación de Terminación de Protocolo.


Elithet Silva Martínez, Ph.D.
Presidenta del CIPSHI o
representante autorizado

Decanato de
Estudios Graduados
e Investigación

18 Ave. Universidad STE 1801
San Juan PR 00925-2512

787-764-0000
Ext. 86700
Fax 787-763-6011

Página electrónica:
<http://graduados.uprp.edu>

Patrón con Igualdad de Oportunidades en el Empleo MMVII

APÉNDICE O

Segunda aprobación del CIPSHI

CIPSHI-IRB.UPR-Río Piedras

Autorización CIPSHI #1920-106

To: Freeda Jusino, Cc: Maria D Ortiz Reyes

Inbox - freedajusino@upr.edu June 4, 2020 at 3:00 PM

[Details](#)

Siri found new contact info in this email: UPR-Río Piedras Cipshi-Irb. cipshi.degi@upr.edu

[add to Contacts...](#)

Freeda Jusino Sierra

Estimada señora Jusino:

El Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI) consideró mediante el procedimiento expedito de revisión, la solicitud de modificación del protocolo *Posibles brechas en la formación de las personas egresadas de los programas acreditados de la maestría en trabajo social en Puerto Rico (#1920-106)*.

El CIPSHI **autorizó** la modificación de este protocolo.

El CIPSHI autoriza el protocolo de la investigación en un contexto de cotidianidad. Es responsabilidad de los investigadores protegerse y proteger a los posibles participantes durante el periodo de emergencia de salud pública y seguir las instrucciones institucionales y estatales.

Recuerde conservar copia de los documentos enviados al CIPSHI, especialmente de la(s) hoja(s) de consentimiento o asentamiento informado. La versión de la hoja de consentimiento aprobada por el CIPSHI es la que debe entregar a los participantes de la investigación.

Cualquier otra modificación al protocolo requerirá consideración y reautorización del CIPSHI. Al finalizar la investigación, por favor envíe la Notificación de Terminación de Protocolo.

Le deseamos éxito.

Atentamente,

Myriam L. Vélez Galván, MA
Oficial de Cumplimiento

Decanato de Estudios Graduados e Investigación
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras
18 Ave. Universidad STE 1801
San Juan PR 00925-2512

Teléfono: [\(787\) 764-0000](tel:(787)764-0000), exts. 86773; 86700

Fax: [\(787\) 763-6011](tel:(787)763-6011)

Email: cipshi.degi@upr.edu

Webpage CIPSHI: <http://graduados.uprrp.edu/cipshi/>

Este mensaje electrónico puede contener información confidencial y privilegiada. La redistribución o duplicación de este comunicado sin la expresa autorización de la persona que lo envía, está estrictamente prohibida. Si usted no es el(la) destinatario(a) designado(a) o si ha recibido este mensaje por error, por favor notifíquelo tan pronto le sea posible y proceda a borrar el mensaje original.

DISCLAIMER: This email and any files transmitted with it are confidential and intended solely for the use of the individual or entity to whom they are addressed. If you have received this email in error please notify the sender of this email. This message contains confidential information and is intended only for the individual named. If you are not the named addressee you should not disseminate, distribute or copy this e-mail. Please notify the sender immediately by e-mail if you have received this e-mail by mistake and delete this e-mail from your system. If you are not the intended recipient you are notified that disclosing, copying, distributing or taking any action in reliance on the contents of this information is strictly prohibited.

RESUMEN BIOGRÁFICO DE LA AUTORA

Freeda Jusino Sierra nació en San Juan, Puerto Rico. Tiene un bachillerato en Sociología, una maestría en Trabajo Social y con esta investigación completa el grado doctoral en Educación; todos de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Labora como Facilitadora (supervisora intermedia), evaluadora forense y entrevistadora forense de alegaciones de abuso sexual infanto-juvenil, en el Programa de Apoyo a Víctimas de Abuso Sexual y sus Familias de la Universidad Carlos Albizu. Es conferenciante del Colegio de Profesionales del Trabajo Social en Puerto Rico. Ha sido profesora en la Universidad Interamericana y en la Universidad Ana G. Méndez en los Programas de Trabajo Social. Posee múltiples adiestramientos en el área de entrevistas forenses y en evaluación de alegación de abuso sexual infanto-juvenil. Ha publicado en la Revista VOCES desde el Trabajo Social y publicó, junto con otro colega, un capítulo en un libro internacional sobre de trabajo social forense. Es miembro activa del Colegio de Profesionales de Trabajadores Sociales de Puerto Rico, de la *American Professional Society on the Abuse of Children (APSAC)* y de la *International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect (ISPCAN)*.