

**EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS  
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES EN LA ASIGNATURA  
TRABAJO SOCIAL II - UNLu<sup>1</sup>**

**Magister Bibiana Travi<sup>2</sup>**

Con la colaboración del Lic. **Walter Giribuela**

Universidad de Luján - Argentina

“No existe otra manera de **adquirir los principios fundamentales de una práctica**-incluyendo la científica- como no sea **practicándola con la ayuda de un guía o entrenador**, quien asegure, tranquilice, guíe, dé el ejemplo y corrija enunciando, *en la situación*, preceptos directamente aplicables *al caso particular*”  
(Bourdieu, P., 1995; negrita nuestra, cursiva del autor).

## **1- Introducción**

Luego de cinco años de discusión y debate al interior de la Carrera y de un proceso de evaluación interna realizado en el año 2000, se implementó una

---

<sup>1</sup>Este trabajo es una versión actualizada de la Ponencia presentada en el 1º Congreso Nacional de Trabajo Social del centro de la Provincia de Buenos Aires: “EL TRABAJO SOCIAL Y LA CUESTIÓN SOCIAL”. Crisis, movimientos sociales y ciudadanía. Tandil - 23, 24 y 25 de abril de 2003. A su vez, toma como base el **Documento de Trabajo** titulado “*El proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos procedimentales en las asignaturas del Área Metodológica de la Carrera de Trabajo Social de la UNLu*” elaborado como aporte para la discusión del Área de Trabajo Social. Universidad Nacional de Luján, Carrera de Trabajo Social, 2001.

<sup>2</sup> Doctorado en Epistemología e Historia de la Ciencia, en curso (UNTREF). Magíster en Política Social (UBA). Espec. en Planif. de Recursos Humanos (IEDES, Paris I – Sorbone, Francia).  
Espec. en Planif. y Gestión de Políticas Sociales (UBA). Trabajadora Social (UBA). Asistente Social (Ecole Normale Sociale, Francia).  
- Prof. Ordin. Reg. Adjunta del Área Metodología de Trabajo Social e investigadora, UNLuján. Prof. Adjunta, cátedra de Política Social en la UNLM. (1994-2002).  
- Investigadora , categoría III. Programa de Incentivos, Ministerio de Educación (1995-actual)  
- Ex Coordinadora del Programa de Prevención de la Violencia Familiar y Asistencia a la Mujer Maltratada (CIDEM) (1991-2001). E-mail: [bibitravi@uolsinectis.com.ar](mailto:bibitravi@uolsinectis.com.ar)

modificación curricular en el Plan de Estudios de la Carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Luján (UNLu).

Así, en el nuevo Plan de Estudios, se incorporaron dos asignaturas específicas, *Trabajo Social III* y *IV*, y a su vez, se amplió la duración de las ya existentes *Trabajo Social I* y *II*.

Dada la estructura departamental de nuestra universidad, estas asignaturas dependen del Departamento de Ciencias Sociales y de la División de Epistemología y Metodología, y dentro de ésta al *Área de Trabajo Social*. A su vez dicha *Área* quedó conformada por las siguientes subáreas y asignaturas: *Subárea Epistemología*, a la cual pertenecen Introducción al Trabajo Social y Trabajo Social IV, y la *Subárea Metodología* de la cual forman parte, Trabajo Social I, II, III. Todas las asignaturas, salvo Trabajo Social IV que es cuatrimestral, tienen una duración anual<sup>3</sup>.

En el marco del proceso de implementación del Plan de Estudios, y en nuestro caso particular, de la experiencia de más de 15 años en la docencia, fuimos observando que el abordaje de los Contenidos Procedimentales en estas asignaturas, se transformaba en una cuestión que generaba numerosos interrogantes, vinculados con el rol que como docentes tenemos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto nos llevó a reflexionar sobre el concepto de **“contenidos procedimentales”**, y a partir de los siguientes interrogantes: **¿cómo se aprende “a hacer”?**, **¿cómo se enseña “a hacer”**, **¿qué complejos procesos se generan en la relación del estudiante con su objeto de conocimiento?** etc., surgió la necesidad de elaborar un documento que recuperara los principales reflexiones y debates generados en particular, en el marco de la asignatura *Trabajo Social II*.

A su vez, la **relación** existente entre lo **conceptual** y lo **actitudinal** nos llevó a pensar sobre la importancia del rol docente respecto de lo procedimental y las

---

<sup>3</sup> Esta estructura está siendo modificada ya que se crearía en el transcurso de este año la **División de Trabajo Social**.

capacidades/habilidades que deben tener/desarrollar quienes estén a cargo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 2- Objetivos

En base a lo expuesto, los objetivos de este trabajo son los siguientes:

- Reflexionar sobre las particularidades que adquiere el rol docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Trabajo Social II.
- Analizar el sentido de “lo procedimental” en dicha asignatura.
- Aportar elementos que permitan fundamentar la importancia de una modalidad pedagógica, que permita integrar dinámicamente los contenidos teóricos, procedimentales y actitudinales.
- Reflexionar sobre la importancia del rol docente respecto de lo procedimental
- Presentar algunas propuestas sobre el perfil del docente requerido y las capacidades/habilidades que deben tener/desarrollar quienes estén a cargo de dicha asignatura

## 3. Presentación de la asignatura Trabajo Social II.

Esta asignatura en la nueva organización curricular, es de carácter anual y se ubica en el tercer año de la carrera<sup>4</sup>.

Al igual que Trabajo Social I y III, está organizada en tres instancias de trabajo que corresponden al desarrollo de **clases teóricas** propiamente dichas, **talleres y prácticas de formación profesional**.

En las **clases teóricas** el objetivo general es brindar el marco de referencia para interpretar los fenómenos sociales, los marcos teóricos y fundamentos

---

<sup>4</sup> Cabe señalar que al finar el tercer año, las/los estudiantes acceden al título Técnico/a Universitario/a en Minoridad y Familia.

epistemológicos y metodológicos que sustentan la intervención profesional así como las herramientas teórico-metodológicas.

En el **taller**, considerado una “modalidad pedagógica que permite la integración de los distintos aspectos de la personalidad comprometidos en el aprender, es decir, las estructuras emocionales, conceptuales y de acción” (Palomas, 1996), se trabaja enriqueciendo los contenidos teóricos con los *insumos* empíricos procedentes de la práctica de terreno.

Así se procura, a partir de estimular el desarrollo de un pensamiento relacional, integrar dinámicamente las dimensiones teórico-epistemológica, teórico-metodológica, operativa-instrumental y ético-política.

Asimismo, a través del proceso grupal, se espera que las/os estudiantes desarrollen la capacidad de trabajo en equipo, actitudes solidarias y de cooperación actuando con creatividad, sentido crítico y compromiso frente a la realidad.

Las **Prácticas de Formación Profesional** (PFP) se llevan a cabo, preferentemente, en las instituciones en las que el año anterior, se inició el proceso de Inserción y Diagnóstico, con el fin de finalizar dicho proceso y dar lugar al ***diseño e implementación de estrategias de intervención***, contenidos centrales de esta asignatura.

A lo largo de todo el proceso de aprendizaje se hace hincapié en el proceso de ***formación actitudinal*** y el ***desarrollo de aptitudes*** pertinentes al ejercicio del rol profesional.

Los contenidos a desarrollar tanto en las clases teóricas como en taller, están divididos en **5 (cinco)** grandes **ejes temáticos** que atravesan permanentemente las tres instancias. Para facilitar la tarea y la evaluación permanente, se presenta al inicio de cada cuatrimestre un **cronograma** con la integración y articulación de los contenidos y actividades de taller y campo.

El primer Eje Temático se inicia con el estudio y conceptualización de la **Intervención Profesional** en Trabajo Social centrándose en sus aspectos fundamentales, con el objeto que las/os estudiantes puedan interpelar y profundizar el conocimiento respecto del **qué, por qué y para qué** de la misma. Al finalizar se introduce la reflexión sobre la construcción de la **identidad profesional**, los **roles y funciones** el trabajador social, así como la **regulación de su ejercicio** a nivel provincial y nacional. Este eje tiene como contenido transversal la **dimensión ético-política** del Trabajo Social.

En el segundo Eje se aborda el tema de la **Investigación-diagnóstica como proceso de conocimiento y momento de la Intervención**, brindando los insumos teóricos, metodológicos e instrumentales tanto para la comprensión y análisis de dicho proceso como para la **elaboración**, en el marco de las PFP de un **diagnóstico social** que sirva **de base y fundamento para el diseño de estrategias de intervención** en el segundo cuatrimestre.

El tercer Eje tiene como objetivo caracterizar el **contexto social/institucional** en el que se desarrolla la intervención profesional en la actualidad, centrándose en las transformaciones del **Estado y las estrategias de “lucha contra la pobreza”**, para luego detenerse en las cuestiones vincula-das con el **acceso a los derechos sociales**, el análisis de las **políticas y programas asistenciales, preventivos y promocionales**, y la construcción del **espacio profesional y socio-ocupacional**. Una vez elaborados los resultados del diagnóstico social, se introducirá a los estudiantes en el **conocimiento específico de la intervención profesional** partiendo de los **diversos modelos teóricos** y realizando una primera aproximación a la **intervención profesional con individuos/familias grupos y redes**.

Por último, los contenidos centrales del quinto Eje Temático se orientan a iniciar a las/os estudiantes en el **proceso de planificación**, que al igual que los contenidos del eje anterior, deberán profundizarse en Trabajo Social III.

Para el desarrollo de estos ejes temáticos se ofrece a las/os estudiantes una vasta y actualizada bibliografía, elaborada casi en su totalidad por profesionales, docentes e investigadores de la disciplina de diversas unidades académicas del país.

Dado que, al finalizar el tercer año las/os estudiantes obtendrán el ***Título de Técnicas/os Universitarias/os en Minoridad y Familia***, hemos considerado primordial, (aún a riesgo de presentar una cantidad de contenidos y bibliografía muy abundante), centrar el cuarto Eje en el desarrollo y análisis de los fundamentos y aspectos metodológicos e instrumentales básicos y elementales para la **Intervención profesional**.

Con respecto al **trabajo de campo**, dada la complejidad de los problemas a abordar, y tomando en cuenta que las prácticas serán realizadas en **situaciones reales de intervención**, será primordial el **acompañamiento en terreno**, así como el **seguimiento y supervisión** permanente por parte de todo el equipo docente.

Al igual que las otras asignaturas específicas, Trabajo Social II se nutre de los insumos brindados por las diversas materias del Plan de Estudios, **potenciando sus aportes y resignificando sus contenidos básicos** en un proceso constante de construcción de la especificidad de la disciplina y la profesión de Trabajo Social.

Por último, partimos de una concepción desde la cual, las/os estudiantes son consideradas/os como **sujetos activos** en todo el **proceso de enseñanza-aprendizaje**

#### 4. Los Contenidos Procedimentales, Conceptuales y Actitudinales: su necesaria integración

Si bien hasta hace un tiempo se consideraba como **contenidos** sólo a la información, los datos y los conceptos, en la actualidad se amplía su significado para hacer referencia a nociones, habilidades, actitudes, métodos y procedimientos. Por lo tanto hoy podemos hablar de **Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales**.

Los primeros están vinculados con **“el saber decir y declarar”**, por ejemplo, con la comprensión del Objeto de la disciplina y sus fundamentos, el conocimiento de la teoría social, los problemas sociales, etc. tendiendo a favorecer un pensamiento crítico y relacional; los segundos, con **“el saber hacer y transformar”**, es decir con el *saber hacer* propio del ejercicio del rol profesional, y los últimos con **“el saber ser, estar y valorar”**, es decir, los *valores, actitudes y normas* que rigen dicho ejercicio. (E. Valls citado por Svarzman, J. Op. Cit. )

Tanto el concepto de **procedimiento** como su adjetivo **procedimental**, permiten diversas interpretaciones, lo cual redundará a su vez en diferentes aplicaciones en la práctica pedagógica. Por lo tanto, y tomando en cuenta que aún persiste en la misma una fuerte impronta positivista, es necesario revisar y profundizar el sentido y alcance de lo que solemos llamar “CP”.

Como plantea Svarzman, J. (1998)<sup>5</sup> todos hacemos cosas que hemos aprendido a hacer, haciéndolas o mirando como otros las hacen. Sin embargo, “para enseñar a hacer algo, **no basta con decir como se hace**. Es imprescindible **transitar por la intransferible experiencia de hacerlo**, con nuestras propias manos, nuestros propios saberes, nuestras experiencias anteriores, nuestras ideas acerca de la mejor manera de proceder, de actuar de operar”. (negrita nuestra).

---

<sup>5</sup> Todas las frases con comillas hacen referencia a este autor, salvo que se especifique lo contrario

El acento que el autor pone sobre “nuestra” experiencia, implica que el proceso de incorporación y apropiación de estos nuevos contenidos no se da en el vacío, sino que estos van a “encontrarse” en primer lugar con aquellos saberes prácticos adquiridos (.....) la vida cotidiana, con saberes previos, aprendidos en instancias formales, en síntesis con “un mundo pre-interpretado”. A su vez, desarrollarse dicho proceso, se producirán fuertes rupturas y desestructuraciones, tema sobre el que volveremos más adelante.

Dado entonces que, el aprender a hacer implica que se *aprende haciendo*, es lógico esperar que al inicio cometamos errores, que iremos superando en la medida que vayamos identificando que es lo que hay que modificar y volvamos a intentarlo reiteradas veces, es decir que “cada vez que lo hagamos iremos “procediendo” mejor, iremos aprendiendo el **procedimiento** para hacerlo”.

( negrita del autor).

Un procedimiento es entonces “una manera de hacer algo; es un conjunto de pasos sucesivos para hacer algo, son reglas, pautas, recorridos, para hacer cosas, (....), para lograr una producción, manual o intelectual. Los procedimientos se aprenden, y por lo tanto se enseñan”, y eso es lo que el autor llama CP: “Algo que **se enseña a hacer**, algo que el docente planifica como *contenido de enseñanza* y que como tal supone un *objetivo*, una *metodología de enseñanza*, un *conjunto de actividades a desarrollar por parte de los alumnos* y una *evaluación* de lo aprendido” (cursiva y negrita nuestra).

Volviendo al punto anterior, cuando los saberes previos no alcanzan, para enfrentar la nueva situación, es imprescindible la presencia de un maestro que nos guíe a fin de superar los obstáculos que pueden presentarse. A su vez, esto está relacionado con el problema del “cambio conceptual” que retomaremos más adelante.

Ahora bien, si definimos los **procedimientos** como “un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta, el **contenido procedimental** es el procedimiento en tanto objeto de enseñanza y



aprendizaje. Y un procedimiento se transforma en contenido procedimental cuando el docente decide enseñarlo para que el estudiante lo aprenda”. Por lo tanto **no alcanza con indicar al alumno que lo haga**, por ej. realizar una entrevista sino que **hay que enseñarle a hacerlo**, y ello implica *trabajar con él* en tres momentos:

- en el **diseño de la actividad**, en este caso, el planteamiento de los objetivos, la elaboración de las preguntas, la forma de presentarse ante el entrevistado, los tiempos, los aspectos a observar, los instrumentos de registro, etc. planteando interrogantes, propiciando la reflexión sobre la tarea a realizar, haciendo sugerencias;
- en el momento de su puesta en práctica: **acompañamiento**<sup>6</sup>;
- en la **evaluación** de lo realizado.

Dicho de otro modo, se trata como plantea Bourdieu, “de transmitir un oficio, un *modus operandi*” en el sentido de un “modo de percepción un conjunto de principios de visión y división”, lo cual “no hay otra forma de adquirirlo que viéndolo funcionar en la práctica, u observando como ese habitus científico (...) “reacciona” ante decisiones prácticas”, o sea que requiere, de “una **transmisión de práctica a práctica**, mediante **medios de transmisión totales y prácticos**, basados en el **contacto directo y duradero** entre **quien enseña y quien aprende**. (Bourdieu, P., 1995; negrita nuestra, cursiva del autor.)

Para el análisis de los **Contenidos Actitudinales** es necesario precisar en primer lugar, qué entendemos por actitud. Como plantean Medaura y M. de La Falla (1987)<sup>7</sup>, una actitud “es una disposición interna de tono emocional, sea de aceptación de rechazo o de indiferencia. Es una disposición dirigida hacia uno

---

<sup>6</sup> Dado el escaso número de docentes rentados, lamentablemente en algunas oportunidades los estudiantes deben realizar estas actividades sin la presencia de un docente o profesional. En esos casos, se establece como norma garantizar el acompañamiento como mínimo en las primeras experiencias.

<sup>7</sup> MEDAURA, J Y . de LAFALLA, A.(1987): Técnicas grupales y aprendizaje afectivo. Ed. Humanitas, Bs. As.

mismo, los demás, los objetos las instituciones”. Por lo tanto no es una conducta propiamente dicha sino un preparación para actuar. Según la autoras, hay dos formas de adquirirlas:

- de modo *directo*: a través de las propias vivencias, las experiencias que me “predisponen” positiva o negativamente frente a una tarea
- de modo *indirecto*: a través de la identificación con personas que el alumno quiere, admira y respeta.

A su vez, es preciso agregar a este planteo, que dichas “disposiciones para actuar” se encuentran enmarcadas en ciertos valores, principios y normas que la persona incorporó en su proceso de socialización y que cumplen una función como “guías para la acción”.

Si bien tienen un carácter estable, las mismas pueden ser modificadas, frente a situaciones que generan un fuerte impacto en la persona (por ejemplo, las Prácticas Académicas de Formación Profesional lo largo de la carrera)<sup>8</sup>

Por lo tanto, todo procedimiento debe integrarse “articuladamente (...) con otro tipo de saberes, que por ser diferentes, poseen un valor propio, particular, que los hace mutuamente necesarios para la formación integral del alumno. De manera que “aunque focalicemos la mirada en lo procedimental, siempre se trabajará con un contenido conceptual y uno actitudinal

---

<sup>8</sup> La cuestión de los valores, principios básicos de la profesión y la Ética es una constante preocupación del colectivo profesional lo cual se manifiesta en la permanente discusión y planteamiento del tema en eventos académicos o propios del hacer profesional. A su vez, están explicitados en las **leyes de ejercicio profesional**, en los **códigos de ética** y en numerosos documentos nacionales e internacionales y en diversas propuestas de revisión y actualización.

Por lo tanto, para su inclusión y definición en el Plan de estudios o en cada asignatura, cada Unidad Académica y cada equipo docente, deberá tomar posición y seleccionar aquellos valores, actitudes normas que considera pertinentes según los objetivos de aprendizaje a lograr.

Sin embargo, gran parte de ellos, no pueden limitarse a una asignatura dado que, por su propia naturaleza, deben ser considerados como *contenidos transversales*, es decir aquellos que atraviesan toda la formación en la medida que son un elemento central en la *construcción de la identidad* del futuro profesional.

## 5. Los contenidos procedimentales en la formación de trabajadores sociales

Antes de reflexionar y definir cuales serían los CP pertinentes a cada uno de los niveles de formación, es imprescindible enmarcarlos por lo menos en:

- Los procedimientos de la ciencia en general,
- Los de la ciencia social, en relación a como construye sus objetos, sus técnicas e instrumentos, sus interpretaciones, etc.
- Las particularidades de nuestra disciplina, en relación fundamentalmente a su *intencionalidad interventiva*.

Por otra parte es importante a la vez, diferenciar entre lo que llamaríamos (como consecuencia de nuestro desconocimiento sobre la existencia de materiales que desarrollen profundamente esta cuestión) :

- los CP vinculados con el **aprendizaje de conceptos** y
- aquellos vinculadas con el **proceso de intervención propiamente dicho**.

Con respecto al los primeros, creemos que deberíamos centrarlos en la discusión acerca del las modalidades y perspectivas acerca del “aprender a aprender”. Es decir que la **apropiación de conocimientos teóricos** requieren el **aprendizaje previo**, o como mínimo simultáneo de ciertos CP como por ej, haber desarrollado la capacidad de un pensamiento crítico, capacidad de relacionar conceptos, niveles o dimensiones de un fenómeno, capacidad de interpelar un texto, problematizar etc.

Por lo tanto estos CP se convertirían en un “medio” para la apropiación de los Contenidos Teóricos y el espacio de trabajo es el aula. Sobre estas cuestiones existe abundante y valiosa bibliografía.

Por consiguiente, el interés de este trabajo está puesto en los aspectos sobre los que hay escasa producción, a pesar de las “inacabables” discusiones en

todos los ámbitos académicos, y que no siempre redundan en prácticas pedagógicas concretas (a pesar que en los nuevos planes de estudio se enuncie).

Nos referimos en particular al **proceso de enseñanza-aprendizaje de los CP** vinculados directamente al **ejercicio profesional**, que serían aquellos que tienen que ver con el aprender a “ser” Trabajador Social, aprender “qué hace” y fundamentalmente **“cómo lo hace”**.

**a) Los CP como “saber a enseñar”, su doble significado y el rol del docente.**

El abordaje de este tema, nos remite necesariamente a una reflexión epistemológica en relación por un lado, a como se concibe y se construye el **objeto de trabajo del docente**, y por otra parte, respecto de la perspectiva que adopte respecto a como se aprende, como se produce el proceso de apropiación del conocimiento, como se enseña, etc.

Con respecto al primer punto, Castorina (1999) define al **objeto de trabajo del docente** “como la *relación* entre los *alumnos* y el *saber a enseñar*, es decir entre la disciplina y su apropiación”;

En relación al segundo tema, tanto en el campo de la psicología como de las ciencias de la educación, existe un complejo debate acerca de llamado **cambio conceptual** que se centra en la cuestión acerca las ideas que traen los alumnos y de donde provienen las mismas (si son innatas, prestadas, construidas o extraídas por inducción).

Los interrogantes pueden resumirse, (a riesgo de simplificar los enfoques en):

- ¿los alumnos aprenden porque “descubren”?, ¿porque aprenden **el** método a partir de la rutina de aplicación de sus pasos? (empirismo lógico y positivismo).
- Cuándo los chicos observan el mundo, ¿generan a su vez una interpretación con una lógica propia? (Piaget)
- ¿los alumnos ya tienen ideas previas sobre lo que se va a enseñar? ¿qué papel cumple el sentido común?

A partir de 1982 se desarrolla la teoría del **cambio conceptual** y a pesar que luego fue producto de algunas críticas, consideramos que su comprensión es una herramienta fundamental que nos permitiría elucidar algunos interrogantes acerca de nuestra práctica docente.

Coincidiendo con el planteo de Vasniadou, S.<sup>9</sup> “las teorías que el niño trae están “constreñidas” por creencias de tipo *ontológicas*: que es lo que hay en el mundo, que entidades y con que propiedades y *epistemológicas*: el modo en que lo ven (ingenuo, realista, etc).

¿Qué implicancias tiene lo desarrollado hasta el momento para pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos procedimentales en la asignaturas Trabajo Social II y reflexionar sobre el rol docente?

La búsqueda de respuestas a estos interrogantes no lleva en primer lugar, a plantear la idea que, la particularidad del perfil docente se construye tomando en cuenta como dijimos anteriormente:

- las características de nuestra disciplina en relación a su intencionalidad interventiva.
- la necesaria integración de las dimensiones teórico-epistemológica, teórico-metodológica, operativa-instrumental, y ético-política.
- el contexto social/ institucional en el cual se desarrollarán las prácticas
- la situación que atraviesa la universidad pública.

---

<sup>9</sup> Citada por el prof. A. Castorina en el Seminario “*Problemas epistemológicos de la enseñanza universitaria*”, UNLu, 1999.

Partiendo entonces de los presupuestos ya señalados, y en particular que, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, deben articularse permanentemente, consideramos que el **aprendizaje de cada contenido** a su vez, **implica el aprendizaje de ciertos procedimientos** como **condición necesaria** para su apropiación.

Si retomamos el ejemplo de **la entrevista** señalado más arriba, se puede observar claramente como se vinculan estas dimensiones, si consideramos cuales serían en este caso los “contenidos a enseñar” y los procesos de apropiación de los alumnos. Por ejemplo:

- **Contenidos Teóricos:** Conceptualización, perspectivas teóricas, fundamentos epistemológicos, etc.
- **Contenidos Procedimentales:** Aspectos metodológicos, diseño y aplicación de diversos tipos de entrevista, instrumentos de recolección de información, etc.
- **Contenidos Actitudinales:** rol profesional en relación a valores, principios éticos, actitud profesional en el desarrollo de una entrevista, etc.

De manera que aquí “lo procedimental” adquiere un *doble significado*.

Es muy frecuente, que los estudiantes “traigan” una concepción de la entrevista como una especie de interrogatorio a través del cual se “extraen datos” de los entrevistados. Por lo tanto, por una parte será necesario para su **apropiación conceptual** (CT), **apropiarse de ciertos contenidos procedimentales** como: desnaturalizar, problematizar, cuestionar, establecer relaciones, contextualizar, así como, analizar críticamente tanto sus ideas

previas respecto de los que es una entrevista como de los supuestos subyacentes en los que se sustentan.

Por lo tanto, estaríamos frente a la necesidad del aprendizaje de ciertos procedimientos que serán “medios”, condición necesaria para la apropiación de otros contenidos.

La cuestión adquiere mayor complejidad cuando nos encontramos entonces con contenidos como la entrevista, la cual como técnica, es a la vez un, “**procedimiento**” y un “**concepto**” a aprender, atravesada muy particularmente con lo **actitudinal**.

¿Cómo se enseña entonces “a entrevistar” tomando en cuenta que, además, estamos frente a una técnica con una finalidad tanto investigativa como interventiva.?

¿Cuál debería ser el rol docente y cuáles son los procesos de apropiación que se ponen en juego?

Creemos que más allá de tomar en cuenta los avances producidos en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, la psicología, etc, un aporte de inestimable valor son las reflexiones de Bourdieu, vinculadas a su visión acerca de la formación de investigadores en sociología.

Desde un primer momento define y aplica “una pedagogía total y autorreferente que hace mofa de la división de las operaciones teóricas y empíricas en actividades aisladas pertenecientes a campos distintos, cuya separación tiene por efecto reproducir las divisiones aceptadas del quehacer científico” (Wacquant, L. 1995).

Como se menciona al inicio del trabajo, estamos absolutamente convencidos que “no existe otra manera de **adquirir los principios fundamentales de una práctica** –incluyendo a la práctica científica- como no sea **practicándola con la ayuda de un guía o entrenador**, quien asegure, tranquilice, quien de el ejemplo y corrija enunciando, *en la situación*, preceptos directamente

aplicables *al caso particular*” y por lo tanto “ no se puede dirigir realmente una investigación, sino a condición de hacerlo en verdad con quien sea responsable de ella” lo cual implica en nuestro caso, tener una **presencia real y concreta** tanto en el momento del aprestamiento para el uso o aplicación de la técnica como en el **momento de su puesta en práctica**.

De manera que para obtener prácticas conformes es necesario contar con los esquemas incorporados del *habitus*.

El *habitus* científico es “una regla encarnada, un *modus operandi* científico que funciona en la práctica conforme a las normas de la ciencia pero sin partir de ellas (...) el sociólogo que intenta transmitir un *habitus* científico, se asemeja a un entrenador deportivo (...), procede mediante **indicaciones prácticas**, en una forma muy similar a aquella del entrenador que reproduce un movimiento (en su lugar , yo haría esto..) o **mediante correcciones** aplicadas a la práctica en curso y concebidas conforme al espíritu mismo de la práctica”(Bourdieu, P.- 1995 (negrita nuestra.)

¿Qué particularidades adquiere entonces, el rol docente en la asignatura Trabajo Social II?

Tomando en cuenta que:

- los estudiantes van a “practicar” a “ensayar” el uso y aplicación de técnicas **con personas** y en **escenarios institucionales y/o comunitarios reales**,
- que sus intervenciones están **explícitamente orientadas** tanto al **proceso de conocimiento** como a **producir modificaciones** en las “situaciones problemáticas ” que se presenten (ya sean de índole individual, grupal, institucional o comunitaria)
- que los procedimientos no se aprenden de una vez y para siempre, sino que requieren de **numerosos intentos** a partir de los cuales se van **modificando los errores**,



Se deduce entonces, la importancia y **responsabilidad** que le compete al **docente** tanto en los que respecta al “cuidado” necesario de las personas involucradas en dichos procesos, como en lo referente al **seguimiento y acompañamiento del proceso de aprendizaje**, con el fin de reconstruir la situación y hacer una devolución desde una la mirada desde un rol profesional, que permita una **reflexión sobre el propio hacer de cada alumno**.

Hay además de lo planteado anteriormente, otro aspecto con relación a nuestro rol docente, que está vinculado a la cuestión del **cambio conceptual y a los aspectos actitudinales**.

Conducir a los estudiantes a cuestionar o modificar sus hasta ahora “válidas” concepciones acerca del mundo, sus ideas acerca del ejercicio del rol, a modificar ciertas actitudes consideradas, como “no adecuadas o no pertinentes” para el desempeño profesional, etc. implica para ellos atravesar por una fuerte *desestructuración*, una amenaza de pérdida de lo “viejo conocido” que necesariamente, generará resistencias, miedos, incrementará los montos de ansiedad, etc. Esta situación se manifiesta en el despliegue de mecanismos defensivos, que si no son elaborados, obstaculizan severamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El abordaje de los mismos, no implica que el docente se convierta en “psicólogo”, o “haga de trabajador social”, sino que se requerirá de una *presencia*, de un *seguimiento individualizado*, de un proceso orientado desde una concepción pedagógica dinámica e integradora en un proceso único: el conocimiento.

**El encuadre de trabajo, los centros de práctica y la situación de la universidad.**

Entendemos por encuadre de trabajo al “marco o las pautas que regularán las interacciones, la tarea, el tiempo y espacio a utilizar” (Gonzalez Cúberes,

1989), por lo tanto constituye las *condiciones* en las que se va a desarrollar una tarea, que la harán posible o la obstaculizarán.

Por ello, se deberán **generar dichas condiciones** a fin de permitir, establecer una atmósfera de seguridad donde se puedan originar discusiones, donde se realicen objeciones y se manifiesten dudas, se analicen los errores, se *reflexione sobre el propio hacer*, etc., buscando que las/os alumnas/os “puedan superar mejor las tensiones y dificultades que se presentan en el ejercicio de su trabajo” (Fernández Barrera, Josefina. 1997)

Y aquí, a lo ya planteado respecto de la particularidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, se le suma la cuestión de la propia dinámica institucional.

Así, hemos observado que en algunas ocasiones, las tensiones se originan por los problemas de relación que pueden aparecer entre las instituciones donde se realizan las PFP y la Universidad. Es que, como sostiene E. Balesterna “las instituciones significan un modo de captar la realidad, máquinas de representar, imaginar y omitir” y por lo tanto presentan lógicas y tiempos diferentes a los del proceso pedagógico lo cual en diversas oportunidades puede transformarse en motivo de conflicto con ambas instancias. Un claro ejemplo de ello es la presión para que los alumnos “intervengan” desde un primer momento (en el sentido de “dar respuestas inmediatas”), sin considerar el tiempo necesario para la inserción, elaboración de diagnósticos, lo cual a su vez no es comprendido como parte del Proceso de Intervención.

Por ello, el convenio desde donde se pacte la incorporación de alumnos a las instituciones que actúen como centros de prácticas, debe ser claro y preciso, explicitando las funciones de ambas partes, concretando el mismo luego de una minuciosa evaluación de su viabilidad.

Por otro lado no puede pasarse por alto, a partir de la definición de encuadre planteada precedentemente, el hecho de la crisis que atraviesa la Universidad Pública en el presente contexto, ya que la misma afecta cualquier propuesta

que incluya un trabajo personalizado o con grupos reducidos. El recorte presupuestario implementado y el que se gesta actualmente, incide directamente sobre los recursos humanos con que se dispone para llevar adelante los procesos de enseñanza-aprendizaje descriptos.

El crecimiento “explosivo” que registra la matrícula de estudiantes de la carrera Trabajo Social en nuestra universidad es otro aspecto imposible de desestimar<sup>10</sup>.

Ambos elementos (escasez de recursos humanos y matrícula numerosa) están íntimamente relacionados y no pueden pasarse por alto a la hora de plantear el “cómo” de la tarea docente.

Llegando a este punto, hemos estado reflexionando sobre la posibilidad de implementar diversas estrategias para poder sostener la modalidad pedagógica propuesta.

Ello nos llevó a plantearnos otras dos cuestiones:

Por una parte:

- la **función** de cada uno de los **docentes** en relación a su **cargo** (tanto profesores como auxiliares) y la **carga horaria mínima** para el desarrollo de las mismas

y por otro lado:

- la posibilidad de “reemplazar” alguna de las tareas de los docentes en terreno a través de la incorporación de los **referentes institucionales**<sup>11</sup> para el desarrollo de algunas actividades de tipo docente.

---

<sup>10</sup> Desde hace tres años se registra un ingreso promedio de 1.000 alumnos a primer año y en 2003 se inscribieron mas de 1.500.

<sup>11</sup> En particular los Trabajadores Sociales de las instituciones donde se realizan la prácticas, y que están en contacto directo con las/os estudiantes.

Con respecto al segundo punto, creemos que requiere un desarrollo minucioso que excede los objetivos de este trabajo, sin embargo, en el caso de incorporar Referentes Institucionales que participen en la formación de los alumnos, consideramos que se requiere como mínimo:

- Establecer con absoluta claridad **la función** en cuanto a sus **límites y alcances**.
- Evaluar el perfil del profesional y la **voluntad manifiesta y explícita** de **involucrarse en el proceso de enseñanza aprendizaje**.
- Garantizar la **relación directa de referente institucional** con los **docentes de taller**.

La incorporación de los referentes institucionales, puede significar un aporte importante, no sólo “para suplir” la falta de recursos internos, sino que permitiría **iniciar un nuevo proceso de vinculación** entre la universidad, los colegas (muchos de ellos graduados de la UNLu) y las instituciones de su zona de influencia.

Sin embargo, no podemos dejar de advertir, el debate que se suscitó en los ámbitos académicos a fines de los años ´80, con respecto al papel del “**supervisor de campo**” y que, las modificaciones de los planes de estudio en diversas carreras que incorporaron la modalidad de taller y redefinieron el rol docente (en particular en lo que respecta al acompañamiento en terreno), surgieron a raíz de la evaluación de las nefastas consecuencias que se observaban en el proceso de formación de los alumnos, al **delegar a trabajadores sociales, que no contaban con ninguna capacitación docente la responsabilidad de un aspecto vital de la formación como son las PFP**, lo cual se agravaba a su vez por la **desconexión total entre el trabajo de campo y su sustento teórico-metodológico**.

## 6- Reflexiones finales

A lo largo de todo el trabajo, hemos intentado fundamentar, la importancia de “lo procedimental” en una de las asignaturas metodológicas en Trabajo Social y cual sería a nuestro criterio el rol del docente necesario, y por otra parte hemos contextualizado la difícil situación que atraviesa la universidad pública. A pesar de ello, creemos que los cambios que se produjeron en la última década, como el desarrollo de concursos para acceder a los cargos docentes, la incorporación en programas de investigación, entre otros aspectos, nos han permitido como colectivo profesional ir crecido y avanzado significativamente en relación a estas cuestiones, y también obtener un reconocimiento tanto al interior de la universidad como por parte de las instituciones con las que trabajamos. Por lo tanto, será imprescindible frente a la coyuntura actual, que pongamos en juego toda nuestra capacidad creativa, para conservar lo esencial de esta propuesta pedagógica, que sin estar exenta de errores y dificultades, avanza positivamente en un camino de fortalecimiento y consolidación.

## BIBLIOGRAFÍA

- **BLEJER, J. (1985):** Temas de psicología. Entrevistas y grupos. Ed. Nueva Visión, Bs. As.
- **BOURDIEU, P.- WACQUANT, L. (1995):** Respuestas para una antropología reflexiva. Ed. Grijalbo, Méjico .
- **CASTORINA, A. (1999):** Apuntes de clase del Seminario “*Problemas epistemológicos de la enseñanza universitaria*”, UNLu.
- **DUCHSL, R – HAMILTON, R.J. (Eds) (1992):** Philosophy of science, cognitive psychology and educational practice. Traducción de Marina Simón: Una teoría revisionista del cambio conceptual. Albany: State University of New York Press.

- **GONZALEZ CUBERES, M.T. (1994):** El taller de los talleres. Ed. Estrada, B. As.
- **SANTOYO (1991):** *Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje.* En: Rev. Perfiles Educativos, México.
- **PALOMAS, S. – MARTINEZ, D.(1998):** Del pizarrón al video. Ed. MEXFAM, México,
- **PALOMAS, S. (1995):** Documentos de Trabajo. Uso interno, UNLu.
- **POZO, I. (1998):** Aprender y enseñar ciencia. Ed. Morata, Madrid.
- **SVARZMAN, J. (1998):** La enseñanza de los contenidos procedimentales. El taller de Ciencias sociales. Ed. Novedades educativas, Bs. As.
- **TRAVI, Bibiana (2004):** *¿Qué y cómo se “enseña” y qué y cómo se “aprende” en las Prácticas de Formación Profesional? Reflexiones a partir de la experiencia en la Carrera de Trabajo Social de la UNLu.* ENCUENTRO ACADÉMICO NACIONAL DE LA ASOCIACIÓN ARGENTINA DE FORMACIÓN ACADÉMICA EN TRABAJO SOCIAL (AAFATS) 29 de Septiembre al 1º de Octubre de 2004, Ciudad de Luján, Provincia de Buenos Aires.
- **ZARZAR CHARUR, C. (1990):** *La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo.* En Rev. Perfiles Educativos, México.