

La importancia de la interconexión de la intervención y el aprendizaje en las experiencias formativas

Silvia Galeana de la O
José Luis Sainz Villanueva

Resumen

La reflexión gira en torno a la necesaria interconexión que debe existir en el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje y el diseño de la intervención social en las prácticas. Los argumentos vertidos remarcan la importancia de la relación de dichas dimensiones que son sustanciales en los procesos formativos de Trabajo Social.

Los planteamientos se derivan como constantes de diversas investigaciones con enfoque cuali-cuanti en torno al *diseño y a las condiciones favorables del aprendizaje en intervenciones con colectivos*, así como los *procesos pedagógicos* y el *modelo de intervención de las prácticas escolares* realizadas en las líneas de investigación "Promoción social", así como "Participación social y Desarrollo local" llevadas a cabo en el área de investigación de la Escuela Nacional de Trabajo social.

Palabras clave: prácticas escolares, aprendizaje significativo, intervención social, espacios pedagógicos.

Abstract

The reflection revolves around the necessary interconnection that must exist in the design of the teaching-learning process and the design of social intervention in practices. The arguments made highlight the importance of the relationship of these dimensions that are substantial in the formative processes of Social Work.

The approaches are derived as constants from various investigations with a quali-quantitative approach around the design and favorable conditions of learning in interventions with groups, as well as the pedagogical processes and intervention model of school practices carried out in The lines of research "Promotion social", and "Social Participation and Local Development" carried out in the research area of the National School of Social Work.

Keywords: school practices, meaningful learning, social intervention, pedagogical spaces.

Introducción

Los escenarios actuales se caracterizan por cambios acelerados, con eventos y expresiones naturales y sociales de gran impacto que han convulsionado a las relaciones sociales, las instituciones, los sistemas de organización y la dinámica de la sociedad en su conjunto.

La sociedad posmoderna, caracterizada por mercados y redes globales con signos evidentes de multiculturalidad, de diversidad y dramática desigualdad social, ha ampliado la exclusión y profundizado la brecha entre los diversos grupos sociales, configurando una sociedad con acentuados y continuos movimientos migratorios, con niveles de violencia social desbordados tanto en la vida individual como social, que trastocan el tejido colectivo de los territorios.

La educación superior, no ajena a estos cambios radicales, ha experimentado cuestionamientos y retos a las formas tradicionales de generación, transmisión y difusión del conocimiento. Sus prácticas académicas y sus procesos de enseñanza han visibilizado severas limitaciones que afectan el aprendizaje, situación que delinea obstáculos y desafíos a la formación profesional.

Esta situación ha generado la apertura de espacios para la reflexión y construcción de alternativas dirigidas al replanteamiento del sistema educativo y de sus modelos pedagógicos, contenidos, estrategias de aprendizaje y materiales didácticos, que por estar inmersos en la parte más operativa del proceso de enseñanza remarcan una gran relevancia.

En este sentido, en el presente artículo se analiza la relación de dos dimensiones

que nos parecen sustanciales en los procesos formativos de Trabajo Social, producto de diversas investigaciones con enfoque cuali-cuanti en torno al diseño y a las condiciones favorables del aprendizaje en intervenciones con colectivos¹ realizadas en las líneas de investigación "Promoción social", así como "Participación social y Desarrollo local" llevadas a cabo en el área de investigación de la Escuela Nacional de Trabajo Social.

La reflexión gira en torno a la necesaria interconexión que debe existir en el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje y el diseño de la intervención en las prácticas. Derivado de las argumentaciones se remarca a las prácticas como espacios escolares formativos cargados de significados y de aportes sustanciales en un sentido pedagógico en cuanto a que el estudiante establece contacto estrecho con la vida cotidiana de los sujetos sociales, categoría de análisis esencial en la intervención social.

En disciplinas como Trabajo Social, que tienen como eje medular la intervención en lo social, los procesos formativos exigen asignaturas cuya característica básica es su carácter vivencial con entornos y problemas propios de un ámbito profesional, con el fin de desarrollar habilidades, capacidades, actitudes y aptitudes específicas del perfil.

¹ Estudios realizados: 1. Modelos de intervención de desarrollo local de la práctica comunitaria: recuperación y fortalecimiento (PAPIME PE-303005); 2. Diseño y condiciones favorables del aprendizaje en intervenciones colectivas a partir de problemas urbanos teniendo como eje procesos de Participación social (PAPIME PE305309); 3. Modelo pedagógico para las asignaturas prácticas que tienen como eje la intervención comunitaria (PE309820).

Las prácticas escolares: espacios pedagógicos insustituibles en la formación profesional

Las disciplinas de las ciencias sociales, como Trabajo Social, emergen como prácticas profesionales de relevancia para los contextos actuales en donde la esfera social hoy en día plantea nuevas demandas, nuevas formas de hacer las cosas, avances y retrocesos en materia de derechos sociales y actores sociales con profundos cuestionamientos a sus sistemas de organización y normatividad que regulan la sociedad de la cual forman parte.

La intervención social de Trabajo Social se ha caracterizado por un hacer dirigido a la atención de situaciones y condiciones adversas, injustas y carenciales que afectan al individuo, sectores y colectivos sociales que son producto de los desequilibrios en los sistemas de organización de la sociedad que tienen como singularidad la desigualdad social.

En este sentido, el actuar profesional se ubica en una especie de apoyo ante un problema o situación problemática que experimenta un sujeto social (sea como individuo, grupo, o bien como colectivo tipo comunidad, región, movimiento social, etc.). Este apoyo se traduce en estrategias y procesos de intervención dirigidos a generar condiciones para la comprensión y la acción del sujeto social con el fin de afrontar y modificar las problemáticas sociales que se le presentan en su ciclo de vida (Galeana de la O y Sainz Villanueva, 2018).

En esta perspectiva, el quehacer profesional se caracteriza por diseñar y desencadenar procesos y acciones dirigidas a

generar y gestionar condiciones benéficas, potencializar recursos y promover a un sujeto social protagonista en la resolución de su problemática social (diversa y compleja) propia de su vida cotidiana.

Así, el abordaje de lo social, desde la perspectiva del Trabajo Social, implica poseer conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes para insertarse en la diversidad de escenarios y la vida cotidiana de los sujetos sociales respetando su idiosincrasia, sus prácticas y sus expectativas, además de estar capacitado para establecer condiciones óptimas para una fluida comunicación y una relación armónica y estrecha que propicie la confianza y el compromiso de los sujetos sociales.

Estos argumentos dan pauta para afirmar que, en cuanto a que la característica esencial de la profesión de Trabajo Social es la intervención social, el estudiante de esta disciplina requiere desarrollar capacidades a partir de los procesos formativos de las prácticas escolares relativas al diseño y aplicación de procesos, metodologías y herramientas propias de los abordajes que demanda la esfera de lo social, así como el desarrollo de habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes fundamentales del perfil profesional y que el espacio de un aula o salón de clase resulta insuficiente para su perfeccionamiento en cuanto a que no ofrece las condiciones que brinda la experiencia formativa.

No se cuestiona la importancia de las prácticas escolares en la formación de Trabajo Social, pero sin duda representa una asignatura donde se dan los acercamientos con dimensiones y variables cardinales del

hacer de Trabajo Social; sin embargo, es necesario en el ánimo de remarcar la relevancia de las mismas, precisar cuál es su real contribución al aprendizaje, su finalidad, su aporte al proceso formativo y a la profesionalización, situación que en mucho aportaría a resolver los problemas y ambigüedades que experimentan las instituciones educativas en cuanto a la claridad de su diseño, su operatividad y la evaluación, situación que oscurece y disminuye su relevancia.

Con el propósito de resaltar algunas propiedades, fines y características que se atribuyen en la bibliografía en torno al tema que nos ocupa, analizaremos algunas constantes que se presentan en diversas definiciones de prácticas escolares, entre las que se pueden señalar el remarcar la trascendencia de la vinculación con el ejercicio profesional y determinarlas como espacios cuya principal función es servir de antesala o una instrucción que prepara y familiariza al estudiante para su inserción en el ámbito laboral.

Dichas características son recurrentes en los reglamentos que norman este tipo de asignaturas en los planes de estudio de las distintas universidades. Son las actividades realizadas por los estudiantes en empresas, instituciones y entidades; es decir, en centros fuera de las dependencias universitarias que tienen como objetivo completar la formación del estudiante y acercarlo al terreno profesional donde ejercerá su actividad una vez que se haya graduado.²

² *Reglamento de prácticas universitarias en entidades externas*, Universidad de las Palmas de Gran Canarias, España, Artículo 1, Definición, 2009.

Esta finalidad está centrada en la idea de que al incorporar al estudiante en escenarios reales donde se desarrollan acciones del quehacer profesional, de manera automática pondrá en práctica o ejercitará competencias que obtuvieron en las aulas en donde adquirieron el aprendizaje teórico.

Complemento de la formación teórica y; la iniciación y familiarización con el ejercicio profesional, es su carácter integrador de la teoría y la práctica conocida también como praxis, lo que enfatiza la función de verificar teorías (Mondragón y Serrano, 2000).

Esta característica nos da pie a citar un principio que es acogido por una diversidad de profesores con amplia experiencia "hacer ciencia es una buena estrategia para aprenderla [...] afirmación que enfatiza el problema principal de la enseñanza de las ciencias [...] los conocimientos científicos se saben decir, pero no se saben aplicar (Izquierdo, 1999). Por ello, es fundamental diseñar y aplicar nuevas estrategias para el aprendizaje del pensamiento científico, teórico y "no superficial" vinculado estrechamente a la comprensión de hechos, procedimientos y actitudes.

Así, las prácticas escolares en la formación de Trabajo Social son aquellas actividades de aplicación de conocimientos, desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes que permiten el aprendizaje y formación de los estudiantes cuya característica básica es la profundización de conocimientos y la intervención social.

No menos relevante es enfatizar el papel de las prácticas como procesos que acceden a forjar una postura y actitud del estudiante ante la complejidad de los

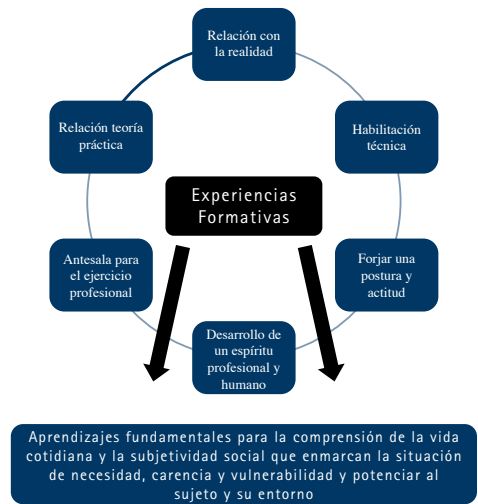
problemas sociales, aspecto vinculado estrechamente con el objetivo social de una práctica escolar que consiste en contribuir en el planteamiento y desarrollo de alternativas de solución a problemas que aquejan a los individuos, grupos y colectivos sociales.

A pesar de que existen posturas de estudiosos y docentes de que el objetivo primordial de las prácticas es el aprendizaje, se puede afirmar que la resolución de problemas da pauta a un aprendizaje más significativo, además de que, desde el momento en que se inserta al grupo de alumnos y al docente en una realidad concreta, se adquieren compromisos, se fortalecen posturas, visiones y responsabilidades en su toma de decisiones en torno a su contribución, independientemente de que su objetivo fundamental sea su instrucción.

En realidad, el espacio pedagógico que ofrecen las prácticas escolares en sus diversas modalidades, por el simple hecho de llevarse a cabo en planos de realidad social, permite que el estudiante se sumerja en la complejidad, la dinámica y la alta conflictividad que caracterizan a los escenarios de intervención donde actúan los profesionales de Trabajo Social.

En su contenido las prácticas escolares inician al estudiante en la categoría genérica de la disciplina *La intervención social*, que es un hacer que se desarrolla en escenarios diversos y desiguales de la realidad social para la atención de problemáticas sociales, y exigen respuestas innovadoras y contundentes que contribuyan a la solución de demandas sociales, sin perder de vista y teniendo como eje la cons-

Figura 1.



trucción lógica y coherente de un proceso de aprendizaje que implica la aplicación de referentes teórico-metodológicos y el desarrollo de competencias propias de la profesión (Galeana de la O y Tello Peón, 2008).

Las diversas etapas que operacionalizan el binomio conocer para intervenir están en función del actuar, del hacer. Es decir se *conoce* para llevar a cabo procesos que respondan a la problemática objeto de intervención; se *diseña* para articular propuestas teóricas y metodológicas suficientemente sólidas, que expresen con claridad la importancia de su quehacer y su impacto desde la dimensión desde lo social; se *evalúa* para analizar la incidencia de la intervención; y se *recupera* la acción para reflexionarla y retroalimentarla.

Bajo esta perspectiva, su contribución al aprendizaje es desarrollar esos contenidos y prácticas, enmarcadas en referentes teórico-metodológicos propios del ámbito profesional; en consecuencia, el diseño del proceso de aprendizaje resulta relevante

porque por medio de estas experiencias formativas el estudiante se impregna del ser y hacer profesional.

Por supuesto que estos espacios pedagógicos ofrecen al estudiante la vinculación teoría práctica por su inmersión en una realidad, que le permite habilitarse en aspectos técnicos y operativos; asimismo, contribuye para que el practicante defina, de acuerdo con sus reflexiones, sus posturas, visiones y compromisos profesionales. Sin embargo, esto no se genera de la nada: tiene que darse a partir del diseño del aprendizaje, en donde el estudiante juega un papel fundamental en cuanto a que poco a poco define su formación, mientras que el profesor de prácticas propicia condiciones, procesos graduales de conocimiento, estrategias y herramientas que generen aprendizajes significativos.

Esta idea se expresa en el libro *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, donde se plantea que el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender se sitúa en el centro de todo proceso educativo y que el foco de los procesos educativos debe cambiar en la dirección de formar personas que gestionen sus propios aprendizajes, adopten una autonomía creciente y dispongan de herramientas intelectuales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de la vida (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010).

No obstante, la figura del docente o supervisor de práctica es relevante, es decir, los acercamientos y aproximaciones a esa realidad del sujeto social deben ser organizados en función del aprendizaje en relación estrecha con la intervención social.

En este sentido, el docente es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, y es gestor en cuanto a que gradúa las dificultades de los procesos y en conjunto con el grupo se hacen allegar los apoyos didácticos necesarios, lo que promueve el aprendizaje significativo (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010).

Para el alumno de asignaturas de prácticas de Trabajo Social en sus diversas modalidades, es relevante la comprensión de la vida cotidiana y la subjetividad social que enmarcan la situación de necesidad, carencia y vulnerabilidad para definir, diseñar y aplicar actuaciones profesionales fundamentadas en un referente teórico con un diálogo permanente y directo con el referente empírico.

En estos planos de realidad no hay nada escrito, por lo que se convierten en espacios altamente propicios para la creatividad e innovación en el abordaje de la problemática social y por supuesto profundamente significativos para el aprendizaje, sobre todo para disciplinas en donde el contacto estrecho con el mundo-vida del sujeto social son relevantes para la comprensión de la problemática social y, de esta manera, articular procesos de intervención en donde el sujeto social es el actor principal de la acción. Por ejemplo: las prácticas que tienen como eje la metodología comunitaria en socioterritorios, su riqueza como espacios de aprendizaje son insuperables, la inmersión del estudiante en el hábitat del sujeto social, con su universo cultural, sus problemas, sus estructuras organizativas, su relación con los gobiernos locales, la interacción con los otros que dan cuenta

de un modo de vida, por mencionar algunos tópicos que posteriormente se traducirán en unidades de análisis significativos para definir su actuación.

Las prácticas escolares son *experiencias formativas* organizadas en una *estructura lógica* de momentos y actividades como parte de un *proceso de aprendizaje*, y tienen como *escenario* ambientes, situaciones y problemas de estudio e intervención social, propios del *ámbito profesional*. Su característica sustancial es el *carácter vivencial* al establecer contacto con *la complejidad y diversidad* de la realidad y la vida cotidiana de los sujetos sociales.

La connotación de *experiencia* o *vivencia* en la definición de la práctica escolar alude a la idea de remarcar el alto grado de significatividad que deben tener los procesos de aprendizaje, es decir, las prácticas escolares no solamente pueden ser entendidas como la simple habilitación técnica, o como la capacitación en la aplicación de métodos y uso de procedimientos e instrumentales.

La intencionalidad de dichos procesos formativos traspasa la frontera científica y tecnológica en cuanto a que implica la generación y fortalecimiento de valores y principios, en fin, el desarrollo de un espíritu profesional y humano que se caracterice porque su hacer implique la satisfacción individual, el crecimiento como persona como parte de una sociedad, y que además le permita identificar y fortalecer el compromiso que el quehacer profesional define desde sus orígenes y en su evolución con las exigencias y retos con la humanidad.

El contacto directo con la realidad de los sujetos sociales, que representa la base

en las asignaturas denominadas Prácticas Escolares en la Formación de Trabajo Social, tiene como esencia que el estudiante adquiera la sensibilidad social ante el acontecer cotidiano, complejo y problemático, que le permita ser objetivo en sus interpretaciones, así como en la determinación y aplicación de alternativas de acción profesional.

Son *formativos* porque tienen como finalidad principal el aprendizaje, que si bien esta situación establece límites (el tiempo entre los más significativos) a la intervención del estudiante en la realidad social, es a partir de dicha intervención social y en el alcance de la misma que se da el real y verdadero aprendizaje, de tal manera que el hacer (fundamentado en un proceso de conocimiento) implica aprender, estableciendo una base sólida para explicar y construir conocimiento en torno al campo disciplinar.

En este sentido, el término de experiencias formativas para su denominación es más acorde con el tipo de vivencia significativa y formativa que se pretende perciba el estudiante, *el valor del hacer* profesional que impulse su inventiva y capacidad de construcción, dándole sentido a su comprensión y explicación de la realidad abordada como a los procesos, acciones, a la aplicación de procedimientos y uso de instrumental en congruencia con un referente teórico, conceptual y metodológico. La esencia de las prácticas escolares radica en ser procesos de experiencia formativa que prioriza la vinculación teoría-práctica, al interaccionar con ambientes propios de la intervención profesional; es decir, coloca al aprendizaje en el contexto de la vivencia del estudiante a partir de su participación

en la realidad social, lo que las sitúa como asignaturas esenciales en el currículo en cuanto a que contribuyen a formar mejores profesionales.

Intervención y aprendizaje: dimensiones sustanciales de las experiencias formativas

A partir de las reflexiones anteriores, la definición y construcción del escenario de aprendizaje de las prácticas escolares deben ser espacios altamente potenciales para que el alumno desarrolle el proceso de intervención de Trabajo Social acorde con los contenidos de áreas, ámbitos, niveles y competencias que el programa de la modalidad de práctica establezca; de ahí la importancia de la definición de perfiles que definan las competencias que se pretenden desarrollar en el alumno.

Entre las características relevantes de estos escenarios de intervención, el grupo de prácticas y el supervisor son fundamentales, ya que representan el contacto con *la complejidad y diversidad* de la realidad y la vida cotidiana de los sujetos sociales, que plantean serias dificultades y problemas tanto para el aprendizaje como para el proceso de intervención social.

Estas características de los escenarios de intervención de las prácticas escolares son verdaderos retos no sólo para la intervención social, en cuanto a matriz eje de las prácticas escolares, sino al aprendizaje (como propósito esencial) en cuanto a que la realidad llega al estudiante como una ola de información aparente, objetiva, subjetiva, entrelazada, con matices de poder (acotado en situaciones por condiciones políti-

cas), con énfasis en intereses particulares, con dinámicas propias, con similitudes con la realidad del alumno; en fin, por medio de este escenario se le plantean al docente de prácticas escolares desafíos para el diseño y el proceso mismo de aprendizaje.

No obstante, a partir de los resultados de diversos estudios en torno a experiencias de prácticas de intervención colectiva (comunitaria y regional), se observa como una constante *la ambigüedad* en la exposición de procesos que van desde un nivel conceptual y metodológico respecto a la problemática social (motivo de estudio), hasta el diseño del aprendizaje y sus contenidos, lo que genera un efecto circular entre la intervención y el aprendizaje, aspecto que repercute en el alcance tanto de su objetivo de enseñanza como en su impacto en la realidad que abordan, es decir, en la atención de la problemática social de los sujetos sociales que integran los diversos ámbitos de actuación.

A pesar de que el estudio de las investigaciones citadas no se centró en la relación diseño de aprendizaje y diseño de la intervención social, se abordaron variables relevantes de las prácticas escolares (cuya modalidad tiene como eje la intervención con colectivos: específicamente la comunitaria y regional) que permitieron su caracterización y análisis, tales como el proceso pedagógico, programa académico, proceso metodológico, referentes teórico metodológicos y su relación con la intervención realizada en las prácticas, así como los entornos de aprendizaje por mencionar las más relevantes y que en esencia sus contenidos guardan una estrecha vinculación

con la relación del diseño del aprendizaje y el de la intervención social como directriz que define la gradualidad de la enseñanza.

Las características que se derivan como constantes en estos estudios se pueden agrupar en dos grandes dimensiones.

a) Relativas al diseño del aprendizaje.

- Ambigüedad en la descripción de los procesos de enseñanza aprendizaje tanto en el diseño como en su desarrollo y evaluación (fundamentación, objetivos, acciones, estrategias, indicadores, problemas que incidieron en el aprendizaje, etc.).
- Imprecisión en el logro de objetivos y metas de aprendizaje, en cuanto a ¿qué se aprendió?, ¿cómo se aprendió?, ¿cómo se sabe que se aprende?, y esta ambigüedad muy relacionada con la ausencia de un proceso sistematizado y lógico de actividades de aprendizaje.
- Falta de identificación de factores de riesgo que alteren el proceso de aprendizaje y por tanto la falta de estrategias adecuadas para contrarrestar, eliminar o minimizar sus efectos en la enseñanza.
- No se definen claramente los indicadores reales que garanticen una medición clara de competencias (conocimientos, habilidades y valores) que establece tanto el programa de la asignatura como los perfiles que requiere la práctica de intervención colectiva.

- No se define un sistema de evaluación acorde a las prácticas y al momento adecuado a su aplicación.

b) Relativas al diseño del proceso de intervención como eje del proceso de aprendizaje.

- Escasa descripción y explicación de los referentes teóricos que permitan esclarecer la problemática de estudio en los diversos ámbitos de actuación (comunitario y regional), así como su vinculación con el tipo de intervención desarrollada por los grupos.
- La diversidad y heterogeneidad de contenidos y de información manejada en cada proceso, lo que limita valorar si se están cubriendo los objetivos de enseñanza de las prácticas de intervención colectiva.
- La falta de estructuras e indicadores para el tratamiento y construcción formal y lógica de los procesos de intervención colectiva.
- Procesos de coordinación informal con instituciones públicas y organismos no gubernamentales, lo que no respalda los procesos de intervención de los grupos de prácticas y, en consecuencia, limita los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Ambigüedad en la descripción en torno a la concepción y la metodología de la intervención colectiva.
- Falta de seguimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje.

- Escasa claridad en la descripción de la articulación del referente teórico y la intervención.

Como se puede observar, las constantes señaladas presentan como particularidad la ambigüedad, es decir, la falta de claridad en la descripción de los procesos de la práctica escolar, lo que puede estar relacionado con la poca importancia de dicho sondeo para quien integra la información del proceso de la práctica desarrollada, soslayando la riqueza de su aporte para construir contenidos y estrategias de aprendizaje de mejoramiento no tan sólo a los procesos formativos, sino a la generación y enriquecimiento de saber y hacer profesional, además de su impacto en la atención del problema y los retos que le plantea la realidad actual.

Algunas constantes se sitúan en el *diseño de aprendizaje* definido como una construcción lógica y articulada de secuencia de actividades, tareas, determinación de materiales y herramientas didácticas, así como de seguimiento y evaluación en torno al aprendizaje (Zabalza, 2000).

La falta de claridad referida a las constantes relacionadas con el diseño, es decir, que no se describen o no se integran en una estructura lógica, secuencias dirigidas a perseguir un objetivo de aprendizaje, o bien sólo se enuncian o se desarrollan actividades, o se aplican herramientas didácticas aisladas que no corresponden al proceso metodológico establecido para la práctica.

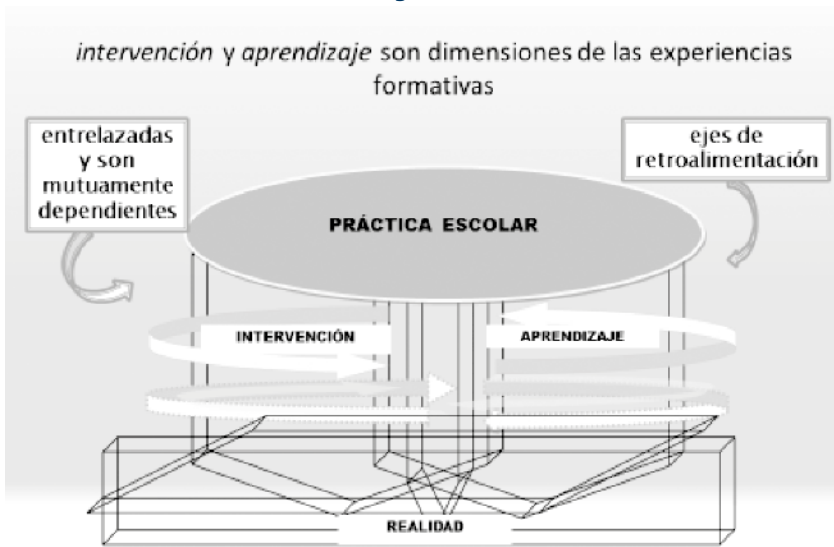
Otras constantes se ubican en el *diseño del proceso de intervención como eje del proceso de aprendizaje*, definida como

la organización del actuar a partir de una visión del problema y lo que se pretende generar con la intervención, mediados por una perspectiva teórica; así se definen objetivos, estrategias, procesos, procedimientos, etc., por señalar algunos componentes del diseño (Galeana de la O y Tello Peón, 2008).

Es decir, el diseño de la intervención social siempre ha presentado una mayor dificultad sobre todo en la claridad y precisión de sus fundamentos, construcción, operación y recuperación de sus experiencias. Tan sólo en los procesos de las prácticas formativas encontramos, de manera recurrente en la práctica profesional, problemas para articular propuestas teóricas y metodológicas que reflejen la relevancia de la actuación profesional en la atención de la problemática social.

Este aspecto plantea y obliga a las instancias académicas responsables de la formación profesional revisar sus contenidos curriculares y mecanismos de enseñanza y dirigir la mirada de sus áreas de investigación a profundizar en el estudio y responder a estos dilemas de la construcción disciplinar. Argumento que nos permite señalar que es importante no perder de vista que el valor formativo de este tipo de asignaturas no son por sí mismas, es decir, no se puede asumir que toda experiencia práctica es formativa, sino más bien dependerá de: 1) los contenidos, estructura y desarrollo de su diseño en congruencia con lo establecido en los programas de asignaturas de las prácticas escolares y su relación con el plan de estudios; y 2) su calidad dependerá de las condiciones necesarias y fundamentales para que las acciones de aprendizaje sean

Figura 2.



viables y garanticen el logro de objetivos de enseñanza.

En este sentido, cuando se afirma la importancia del *diseño del proceso de intervención como eje del proceso de aprendizaje*, se considera básica la construcción coherente y suficiente articulada de la intervención social en las prácticas formativas, lo que representa la directriz y base del aprendizaje del estudiante en dichas asignaturas.

Con esta afirmación no se quiere restar la relevancia de los objetivos de aprendizaje en la práctica escolar, pero sí subrayar que el proceso de intervención social que se describe en el programa de la asignatura de práctica escolar representa la fuente del proceso de aprendizaje, por lo que *intervención y aprendizaje* son dimensiones de las experiencias formativas que se presentan entrelazadas y son mutuamente dependientes, como ejes de retroalimentación continua que le otorgan significado a la vivencia instruccional.

Entonces, es determinante que en el diseño de la enseñanza el proceso de aprendizaje debe estar vinculado de manera estrecha a la intervención que se lleva a cabo en las prácticas escolares y organizado gradualmente, si bien acorde con la coherencia y lógica de la intervención, también debe tomar en cuenta la relación de asociación, dependencia y complemento de los contenidos de aprendizaje, así como sus niveles de dificultad, en congruencia con el proceso de intervención y las trayectorias de aprendizaje del estudiante.

Por ello se requiere de un escenario de intervención real y potencial acorde con la modalidad y el tipo de práctica escolar. Los diseños de aprendizaje son importantes ya que no pueden quedar a la deriva solamente con la dinámica del escenario de intervención; a su vez, la selección del escenario debe ofrecer características acordes con los objetivos y contenidos de la modalidad de práctica escolar.

Sin embargo, es relevante señalar que la sistematización y evaluación de dichas prácticas han experimentado serias limitaciones para obtener resultados y productos consistentes, específicamente en los procesos formativos por la complejidad que implica el binomio intervención-aprendizaje.

La falta de claridad, tanto en su diseño como en la operación del proceso de aprendizaje, vinculado estrechamente con la intervención social, refleja serias limitaciones en cuanto a la definición de lo que se espera que el alumno desarrolle, cómo lo desarrolle, cómo se valora, qué se obtiene y a partir de qué indicadores el docente valora que se asimiló el aprendizaje.

Este aspecto refleja que, independientemente de qué tanto la intervención como el aprendizaje son procesos que están y deben estar entrelazados, se pierde en la experiencia misma la finalidad, la conducción, el proceso de cada uno (sobre todo el de aprendizaje), las condiciones para que se dé, y sobre todo si se da, a partir de qué se certifica, así como constatar que se alcanzó el producto esperado.

Por tal razón, y considerando la importancia que representan las prácticas escolares, se considera relevante el diseño del aprendizaje que permita orientar la enseñanza a partir de procesos de intervención que se establecen en el programa de la práctica, describir qué se debe enseñar, cómo debe enseñarse y cómo se evalúa.

Por último, es oportuno precisar que en este artículo el análisis se centra en las dimensiones de intervención social y aprendizaje; no obstante, las prácticas es-

colares hoy en día requieren un cambio estructural para responder y estar acordes a las dinámicas actuales, cambios que pasan por la precisión de su contenido, el perfil de lo que pretende la práctica, el modelo pedagógico, la racionalidad de la intervención social, la docencia y su papel activo en la academia, la coordinación institucional, la organización administrativa, las modalidades de práctica, etc., por señalar algunas aristas para definir caminos claros dirigidos a pugnar por la trascendencia de las prácticas escolares en la formación profesional y en la construcción disciplinar.

Conclusiones

- La relación diseño de aprendizaje y diseño de la intervención social es determinante en los procesos formativos del licenciado en Trabajo Social y, por su relevancia, su claridad, coherencia y articulación son fundamentales para dotar de mayor solidez a nuestros futuros profesionales ante los retos y problemas de las sociedades actuales.
- Las asignaturas en modalidad de prácticas escolares presentan un espacio de formación real que da pauta al desarrollo y aplicación de habilidades propias de la intervención profesional, la inserción del alumno de manera inmediata a una realidad, cuyos escenarios complejos, dinámicos y con diversos niveles de exigencias resulta fundamental en el desarrollo de habilidades para conjugar teorías, herramientas y espacios con

la intención de lograr un aprendizaje plenamente contextualizado.

- La intervención y el aprendizaje son dimensiones de las experiencias formativas que se presentan entrelazadas y son mutuamente dependientes, como ejes de retroalimentación continua que le otorgan significado a la vivencia instruccional. Por tal razón, el diseño de ambas dimensiones es sustancial y su interconexión es fundamental en la determinación de un proceso gradual y progresivo del aprendizaje.
- El proceso de aprendizaje, vinculado de manera estrecha a la intervención en el caso de las prácticas escolares, debe de ser formalizado, organizado gradualmente, si bien acorde con la coherencia y lógica de la interven-

ción, también debe tomar en cuenta la relación de asociación, dependencia y complemento de los contenidos de aprendizaje, y sus niveles de dificultad acorde con el proceso de intervención y las trayectorias de aprendizaje del estudiante.

- Los diseños de aprendizaje no pueden quedar a la deriva únicamente con la dinámica del escenario de intervención; a su vez, la selección del escenario debe ofrecer características acordes con los objetivos y contenidos de la modalidad de práctica escolar (conocimientos que se deben aplicar, competencias que el estudiante debe desarrollar, etc.). En este sentido, el apoyo pedagógico es fundamental para el grupo de supervisores de práctica.

semblanza

Silvia Galeana de la O. Licenciada en Trabajo Social por la ENTS-UNAM. Profesora Titular "B" de Tiempo Completo en la ENTS-UNAM.

Correo electrónico: <galeanadelao@yahoo.com.mx>.

José Luis Sainz Villanueva. Licenciado en Trabajo Social por la ENTS-UNAM. Maestro en Trabajo Social por la Universidad de Toronto, Canadá. Profesor Titular "B" de Tiempo Completo en la ENTS-UNAM.

Correo electrónico: <joseluis_sainz_villanueva@yahoo.com.mx>.

Referencias

- Canfux, V. (2000), *Tendencias pedagógicas contemporáneas*, Ibagué, Corporación Universitaria de Ibagué.
- Cookson S., Pedro (2003), *Elementos de diseño instruccional para el aprendizaje significativo*, IV Reunión Nacional de Educación Superior, Abierta y a Distancia, Universidad de Hermosillo, Sonora.
- Díaz Barriga, F. (1998), "Aprendizaje significativo y organizadores anticipados", *Publicaciones de Material Didáctico*, México, FFyL-UNAM.
- Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, Mc Graw Hill.
- Galeana de la O, S. y J. L. Sainz Villanueva (2007), *Modelos de intervención de desarrollo local de la práctica comunitaria: recuperación y fortalecimiento*, informe de proyecto de investigación, México, UNAM.
- Galeana de la O, S. y J. L. Sainz Villanueva (2011), *Diseño y condiciones favorables del aprendizaje en intervenciones colectivas a partir de problemas urbanos teniendo como eje procesos de participación social*, informe de proyecto de investigación, México, UNAM.
- Galeana de la O, S. y J. L. Sainz Villanueva (2018), *Precisiones configurativas de la intervención social ante el problema de migración*, CdMx, ENTS-UNAM.
- Galeana de la O, S. y J. L. Sainz Villanueva (2019), *Modelo pedagógico para las asignaturas prácticas que tienen como eje la intervención comunitaria*, informe de proyecto de investigación, México, UNAM.
- Galeana de la O, S. y N. Tello Peón (2008), *Intervención social*. CdMx, ENTS-UNAM.
- Izquierdo, M. (1999), *Fundamentos y diseños de las ciencias experimentales*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jonassen, D. (2000), *El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje*, Madrid, Santillana.
- Mondragón, J. y M. Serrano (2000), *Guía de Prácticas de Trabajo Social de primer curso*. Madrid, Siglo XXI.
- Ortiz Ocaña, A. (2013), *Modelos pedagógicos y Teorías del aprendizaje*, Bogotá, Universidad de Magdalena.
- Universidad de las Palmas (2009), "1. Definición", *Reglamento de prácticas universitarias en entidades externas*, Universidad de las Palmas, Gran Canarias.
- Zabalza, M. (2000), *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea.