

Debates y discursos disciplinarios en Trabajo Social



Coordinadores (as)
Martin Sánchez Villal
Moisés Zenteno López
Norma Cruz Maldonado



Debates y discursos disciplinares en Trabajo Social

Coordinadores (as)
Martn Sánchez Villal
Moisés Zenteno López
Norma Cruz Maldonado



Primera Edición: junio de 2026

© 2026 Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social

ISBN: 978-607-8987-54-2

DOI: <https://doi.org/10.62621/seq40h54>

Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social
Red Internacional de Investigación en Trabajo Social
Red Nacional de Estudios Disciplinarios en Trabajo Social
Red Nacional de Investigación en Trabajo Social
Universidad Autónoma del Estado de México

© 2026 Por características tipográficas y de diseño editorial ACANITS A.C.

Portada: Marisela Rivera Montoya

Todos los artículos de este libro fueron sometidos a dictamen doble ciego por pares académicos y son responsabilidad de cada autor.

Este libro electrónico es editado por la Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social (ACANITS) bajo la licencia Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0; que de manera gratuita pone a disposición esta obra siempre y cuando se le atribuya el crédito al autor. También puede leer, descargar, compartir, copiar y redistribuir el material sin fines comerciales y con la utilización de esta misma licencia.



Impreso en México

Índice

	Pág.
Prólogo	9
Presentación	13
Introducción	17
Interpelaciones y horizontes de intervención del trabajo social contemporáneo frente a las nuevas ruralidades en Jalisco, México. Caso de la Región Valles	21
Alejandra Estefanía Saucedo Tapia Rosita Fierros Huerta Francisco Rodríguez Topete	
Metodología integrada para la planificación diversificada y la adaptación curricular en alumno con trastornos de la comunicación	36
Diana Franco Alejandre Blanca Lilia Gaspar de Guadalupe Villalobos Monroy	
La trampa de las <i>soft skills</i>: calificación y precariedad estructural en el trabajo social de la salud	62
Moises Zenteno López Miguel Bautista Miranda Martín Sánchez Villal	
Movilidad profesional: alternativa en el ejercicio del Trabajo Social	80
Dora Alicia Daza Ponce Sandra Luz Hernández Mar Leticia Chávez Díaz	

Aprendizajes éticos y socioeducativos en contextos de privación de libertad una sistematización desde la formación profesional en trabajo social comunitario	96
Sandra Lorena Ortiz Maldonado	
Francisca Elizabeth Pérez Tovar	
Blanca Guadalupe Cid de León Bujanos	
Intervención Social en casos de conducta disruptiva: un enfoque desde el trabajo social individualizado	114
María Guadalupe Jaimez Rodríguez	
Alicia Margarita Navaez Canul	
Roxana del Carmen Vargas Pacheco	
Aproximaciones reflexivas al horizonte teórico del trabajo social contemporáneo	130
Martin Sánchez Villal	
Vasti Zurisadai Jiménez Amador	
Moises Zenteno López	
De la academia al mercado laboral: retos y desafíos de Trabajo Social en el Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara	144
Rachel García Reynaga	
Esther Macías Llamas	
José Raymundo Tovar García	
Sobre los autores	164

Prólogo

Este libro es resultado del esfuerzo y trabajo colectivo de trabajadoras y trabajadores sociales empeñados en la continuidad de contribuciones académicas que emergen del diálogo, discusión, análisis y reflexión del ejercicio y práctica profesional, y de su campo disciplinar. Los temas de los que se ocupan, son abordados por profesores, investigadores y profesionales del trabajo social, quienes con acuidad y perspicacia expresan posicionamientos teóricos, metodológicos y prácticos, orientados como se ha señalado, desde el debate y discurso disciplinar. En este contexto, el lector podrá encontrar heterogeneidad de temas de la experiencia profesional y disciplinar que los autores han tratado con toda rigurosidad teórica y metodológica en su elaboración y socialización. El recorrido inicia con una importante inquietud, al reforzar que la intervención de las y los trabajadores sociales en actuales contextos se enmarca como nuevos escenarios sutiles de intervención de los que no se puede renunciar, sino, enfrentar como se propone en el trabajo Interpelaciones y horizontes de intervención del trabajo social contemporáneo frente a las nuevas ruralidades en Jalisco, México. Caso de la Región Valles.

En el ámbito educativo, el trabajo social debe emerger como actor importante para la atención de necesidades imperantes con la generación de propuestas curriculares en escenarios escolares ante casos individualizados, donde los estudiantes presentan dificultades y que, desde décadas pasadas en las escuelas públicas de nivel básico no se atendían o escasamente se tomaban en cuenta. Situación, que ahora se ha retomado como se muestra en la propuesta de Metodología integrada para la planificación diversificada y la adaptación curricular en alumno con trastornos de la comunicación.

En el campo laboral donde los trabajadores y trabajadoras sociales poco han incidido y requiere su necesario concurso, es en el desarrollo de investigaciones y análisis del campo laboral de la salud de jóvenes egresados donde se evidencia elevada calificación académica pero condiciones de precariedad contractual, fallos del sistema e invisibilización funcionamiento institucional, pero que, se

responsabiliza a las trabajadoras sociales, estas realidades laborales se muestran en la destacada contribución investigativa del trabajo, La trampa de las *soft skills*: calificación y precariedad estructural en el trabajo social de la salud.

Complace encontrar el abordaje de procesos que en el marco de las universidades públicas poco se socializan como es el seguimiento de los egresados de la licenciatura en Trabajo Social, su inserción y movilidad al mercado laboral; toda vez que permitiría entender y favorecer a los estudiantes en su búsqueda de empleo en espacios propios de la profesión y la consecuente garantía de su seguridad social, familiar y profesional. Así, se agradece el trabajo que visibiliza parte de este fenómeno laboral que investiga la Movilidad profesional: alternativa en el ejercicio del Trabajo Social.

Una preocupación constante, discutida y reflexionada, pero que escasamente se ha comunicado y considerado prioritaria, es la articulación de la teoría con la práctica en los procesos de formación profesional a través del desarrollo de asignaturas que así lo plantean entre sus objetivos. Es el caso del trabajo que refiere a los Aprendizajes éticos y socioeducativos en contextos de privación de libertad una sistematización desde la formación profesional en trabajo social comunitario desde donde de manera sucinta, describe el desarrollo del Trabajo Social comunitario para la formación de competencias profesionales en contextos sociales complejos, cuya exigencia para el estudiante es traducir el bagaje teórico y metodológico en el ejercicio práctico, no solo de conocimientos y habilidad de su aplicación, sino sobre todo con actitudes de empatía, sensibilización del sujeto y su contexto, respeto y humildad del rol del Trabajo Social, y continuidad de las intervención comunitaria para el cambio significativo de quienes se forman y de los sujetos, grupos y comunidades involucrados en la atención social.

Los problemas de salud mental que va en aumento en los centros escolares sobre todo los de carácter público en el país, ha puesto de manifiesto condiciones emocionales exacerbadas manifestadas en fuertes conductas de violencia entre los estudiantes, es un fenómeno escolar que debe atenderse desde el diagnóstico hasta el nivel de intervención

que así lo requiera. Al respecto, importa destacar el trabajo Intervención Social en casos de conducta disruptiva: un enfoque desde el trabajo social individualizado, donde se realiza una intervención de trabajo social ante la emergencia de conductas disruptivas que presenta el alumnado, los efectos negativos en el clima escolar, la enseñanza-aprendizaje y desarrollo socioemocional. Se interviene de manera integral para disminuir las conductas disruptivas y fortalecer el desempeño académico.

No menos apremiante, son las tareas analíticas y reflexivas que una disciplina está obligada a realizar acerca de su propio campo como una forma de potencializar su estructura interna y fundamentos que la sostienen; empero, son de las actividades académicas y disciplinarias que escaso interés tienen y algunos se aventuran intelectualmente a realizarlas. Esto hace de encomiable tarea, al sustancial análisis que se hacen en el trabajo Aproximaciones reflexivas al horizonte teórico del trabajo social contemporáneo, acerca de algunos referentes teóricos que se movilizan en el quehacer y campo de conocimiento de trabajo social contemporáneo, pues al interpelar qué implica la teoría y qué sentido tiene su uso y movilidad, tiene como exigencia, dar respuesta como en el texto figura.

Se agradece la participación de todos los autores que con sus contribuciones hicieron posible este texto que extiende el conocimiento del trabajo social disciplinar, abre interpelaciones y discusión para actores y profesionales de trabajo social y otras disciplinas sociales, y un libro de consulta para estudiantes en formación de trabajo social. Finalmente quiero destacar que quienes somos parte de este libro, es un esfuerzo que intenta generar nuevas aspiraciones de diálogo, debate y reflexión en el colectivo de trabajo social y/o disciplinas sociales.

Presentación

El texto “Debates y discursos disciplinares en trabajo social”, nace de la discusión científica, colegiada y sistemática de 22 académicas/os e investigadoras/es, trabajadoras y trabajadores sociales preocupados por el avance del campo disciplinar en México, provenientes de diversas instituciones educativas de nivel superior del país: Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad de Guadalajara, Instituto Campechano, Universidad Veracruzana y Universidad Autónoma de Tamaulipas agrupadas/os en la Red Nacional de Estudios Disciplinarios en Trabajo Social conformada en 2023.

El libro que a continuación se presenta no es la suma casual de un número de investigaciones aisladas, sino la materialización de un proceso colectivo de discusión, análisis científico y reflexión acerca de lo que en el trabajo social contemporáneo se produce. Es una obra que emerge del diálogo académico entre investigadoras e investigadores comprometidos con la reflexión crítica del campo disciplinar del trabajo social en México, particularmente, en lo que respecta a las condiciones del ejercicio profesional en procesos de intervención social en diversos contextos, la formación profesional, el desarrollo en campos específicos de la profesión y ejercicios analítico-reflexivos del trabajo social.

El libro advierte una premisa central: el trabajo social no puede comprenderse únicamente como un conjunto de técnicas o competencias instrumentales y operativas, sino como un campo disciplinar que se configura en el entramado de las relaciones sociales, el Estado y las instituciones, el conocimiento disciplinar y el ejercicio de los sujetos profesionales. En este sentido, la disciplina se constituye como un espacio de producción y encuentro de saberes, prácticas e identidades profesionales.

Desde esta perspectiva, resulta sustancial recuperar la noción de campo propuesta por Pierre Bourdieu al sostener que “el campo científico es un espacio de relaciones objetivas entre posiciones que están definidas por la distribución del capital específico que se

encuentra en juego en ese campo” (2003, p. 88)¹. Esta afirmación permite comprender que el Trabajo Social se articula en un campo en el que se producen formas de conocimiento, legitimidad académica, posiciones institucionales y capital profesional en la consecución disciplinar y profesional de su ámbito.

En esta lógica, el papel del *habitus* entendido como “un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu, 2007, p. 86²). representan el conjunto de disposiciones socialmente incorporadas que orientan las prácticas y percepciones de los sujetos en la producción y reproducción del campo, donde las y los trabajadores sociales revelan sus experiencias que contribuyen a dar forma a disposiciones disciplinares y profesionales. Es de este modo que, la producción y reproducción de conocimiento en Trabajo Social no se encuentra únicamente determinada de los marcos teóricos y dispositivos institucionales, sino también por los *habitus* que se configuran en el quehacer y especificidad de las y los trabajadores sociales.

En este marco, los capítulos del libro abordan diversas posiciones teórico metodológicas donde se examinan el desarrollo de investigaciones empíricas sobre la intervención en nuevas realidades rurales, metodologías para la planeación y adaptación curricular, precariedad estructural del campo profesional en salud, movilidad profesional del trabajo social, procesos de sistematización acerca de aprendizaje ético y socioeducativo en contextos de privación de libertad, intervención social en el trabajo social individualizado y categorías teóricas.

Así, el texto se constituye a partir del diálogo y análisis situado desde diferentes ángulos investigativos y reflexivos que buscan aportar al estado del conocimiento disciplinar del trabajo social. Estas conversaciones y ejercicios analíticos, no enfatizan únicamente la descripción de problemáticas, sino de problematizarlas desde los

¹ Bourdieu, P. (2003). El oficio del científico. Anagrama.

² Bouerdieu, P. (2007). El sentido práctico. Siglo XXI.

fundamentos mismos de la disciplina y profesión, y de acuerdo a los contextos inusitados en los que éstos se encuentran.

La relevancia estriba en constituir una reflexión teórica y evidencia empírica con base en un posicionamiento que reconoce las competencias, las funciones y las identidades profesionales que deben ser analizados críticamente.

Esta obra, en su conjunto invitan a reflexionar la trascendencia del trabajo social tanto profesional en la intervención de problemas y necesidades sociales como disciplinar en su propia condición y posibilidad de dialogo, análisis, discusión y reflexión en el campo de las ciencias sociales.

Introducción

Este texto se constituye por diferentes trabajos elaborados por trabajadoras y trabajadores sociales en el marco del debate y reflexión teórica, metodológica y empírica del campo disciplinar de trabajo social de diversos centros y espacios académicos en México.

En el capítulo 1, Alejandra Saucedo, Rosita Fierros y Francisco Rodríguez abordan la reconfiguración del Trabajo Social ante los desafíos de las nuevas ruralidades en la Región Valles, Jalisco. Los autores manifiestan que el Trabajo Social contemporáneo debe trascender enfoques asistencialistas y distributivos para asumir una perspectiva interseccional, crítica y situada, capaz de comprender las tensiones entre privilegio y opresión en los territorios rurales. Se plantea que la intervención debe orientarse hacia la sostenibilidad de la vida, la agencia resiliente y la transformación estructural.

En el capítulo 2, Diana Franco, Blanca Gaspar y Guadalupe Monroy, presentan en su texto denominado Metodología integrada para la planificación diversificada y la adaptación curricular en alumnos con trastornos de la comunicación; una propuesta de intervención dirigida a un alumno con trastorno de comunicación no especificado en su transición primaria. El método combina el trabajo social individualizado, el modelo de estilos de aprendizaje VAK y los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Las autoras concluyen que la planificación diversificada constituye una estrategia clave para garantizar trayectorias educativas equitativas y significativas, centradas en el potencial y la participación activa del alumno.

En el capítulo 3, Moises Zenteno López, Miguel Bautista Miranda y Martín Sánchez Villal, en el texto: La trampa de las *soft skills*: calificación y precariedad estructural en el trabajo social de la salud, analizan la relación entre calificación profesional y las exigencias de competencias técnicas y relacionales en campo de la salud. A partir de un estudio cuantitativo, muestran la contradicción entre alta formación académica y condiciones laborales precarias. Los autores sustentan que

el énfasis institucional en las soft skills opera como una trampa que individualiza problemas estructurales y responsabiliza a las profesionales, invisibilizando la precariedad que sostiene el funcionamiento institucional.

En el capítulo 4, Dora Alicia Daza Ponce, Sandra Luz Hernández Mar y Leticia Chavéz Díaz, en el texto: Movilidad profesional: alternativa en el ejercicio del trabajo social, determinan la movilidad académica y laboral como estrategia de consolidación profesional. El estudio identifica factores académicos, profesionales y personales que inciden en la trayectoria laboral, destacando el papel de la familia, las condiciones socioeconómicas y el contexto regional, la movilidad no solo implica el desplazamiento territorial, sino una estrategia estructural para fortalecer el ejercicio profesional y ampliar espacios de reconocimiento disciplinar.

Para el capítulo 5, Sandra Lorena Ortiz Maldonado, Francisca Elizabeth Pérez Tovar y Blanca Guadalupe Cid de León Bujanos en el texto: Aprendizajes éticos y socioeducativos en contextos de privación de libertad una sistematización desde la formación profesional en trabajo social comunitario; sistematizan una experiencia de formación dual desarrollada con estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, a partir de una intervención comunitaria realizada en el Centro Regional de Ejecución de Medidas para Adolescentes de Güémez, Tamaulipas. Se analizó el impacto formativo de la experiencia en el desarrollo de competencias profesionales, éticas y socioemocionales del estudiantado con hallazgos que evidencian el desarrollo de la empatía, la comprensión del contexto social de los adolescentes en conflicto con la ley y la resignificación del rol del trabajo social en contextos de privación de libertad.

En el capítulo 6, María Guadalupe Jaimez Rodríguez, Alicia Margarita Navaez Canul y Roxana del Carmen Vargas Pacheco, en el texto: Intervención social en casos de conducta disruptiva: un enfoque desde el trabajo social individualizado; plantean que las conductas disruptivas afectan negativamente el clima escolar, dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje y comprometen el desarrollo socioemocional

del alumnado. El objetivo fue identificar las causas que influyen en la conducta disruptiva del menor y elaborar el diagnóstico de necesidades. Los resultados determinan que los factores emocionales y familiares son agentes predisponentes del comportamiento, lo que orientó una intervención focalizada en habilidades socioemocionales.

En el capítulo 7, Martin Sánchez Villal, Miguel Bautista Miranda y Vasti Zurisadai Jiménez Amador, presentan el texto: Aproximaciones reflexivas al horizonte teórico del trabajo social contemporáneo; en el que plantean que el Trabajo Social como disciplina debe considerar en su quehacer y campo de conocimiento su esencia y protagonismo teórico, pues importa interpelar ¿Qué implica la teoría? ¿Tiene algún sentido su uso y movilidad? son interrogantes que les permiten hacer una reflexión del horizonte teórico del trabajo social. Particularmente, las implicaciones de la teoría social que permean en el campo del trabajo social tanto profesional como disciplinar.

En el capítulo 8, Rachel García Reynaga, Esther Macías Llamas y José Raymundo Tovar García, en el texto: De la academia al mercado laboral: retos y desafíos de Trabajo Social en el Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara, analizan las trayectorias laborales de egresados, considerando categorías como la inserción laboral, condiciones de empleo, movilidad ocupacional y trayectoria académica. A partir de un enfoque mixto, muestran que la transición de la academia al mercado de trabajo se encuentra influida por factores estructurales, institucionales y personales. Los autores advierten que el análisis permite reflexionar sobre la pertinencia curricular y la vinculación entre la universidad y el mercado de trabajo.

Interpelaciones y horizontes de intervención del trabajo social contemporáneo frente a las nuevas ruralidades en Jalisco, México.

Caso de la Región Valles

Alejandra Estefanía Saucedo Tapia³

Rosita Fierros Huerta⁴

Francisco Rodríguez Topete⁵

Resumen

El presente trabajo busca articular la intervención de las y los trabajadores sociales en el marco de las nuevas ruralidades en Jalisco, con un contexto situado en la Región Valles. En esta zona, la intervención en lo social se ha configurado principalmente desde las instituciones a través de programas distributivos y acciones afirmativas desde la agenda estatal en el marco del Estado de Bienestar. A través de distintos protocolos de atención, cómo los establecidos por la Secretaría de Igualdad Sustantiva entre Hombres y Mujeres (SISEMH). Estas políticas implican la incorporación de diversas posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas, vinculadas a los nuevos horizontes de intervención del Trabajo Social Contemporáneo. En este sentido, el trabajo plantea responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo se redefine hoy el Trabajo Social frente a las interpelaciones y desafíos contemporáneos que plantean las nuevas ruralidades en la Región Valles, Jalisco? Para ello, se realiza un análisis de Relief Map y análisis documental de protocolos de atención desde la vinculación con el Trabajo Social post-posmoderno en el capitalismo tardío.

³ Académica de la Universidad de Guadalajara. <https://orcid.org/0000-0002-8039-4083>.

⁴ Académica de la Universidad de Guadalajara. <https://orcid.org/0000-001-7454-1473>.

⁵ Académico de la Universidad de Guadalajara. <https://orcid.org/0009-0006-6344-2158>.

Introducción

Desde la perspectiva del International Federation of Social Workers (IFSW, 2025), el Trabajo social se concibe como una profesión generalista, que comprende la realidad social en términos micro-exo-macro sociales, incluyendo en el análisis del objeto de estudio de la disciplina, imbricaciones del contexto sociohistórico, sistemas culturales y políticos que explican las barreras estructurales, perpetuando así la nueva cuestión Social. Bajo esta mirada, la teoría crítica y la interseccionalidad son ejes centrales para comprender los mandatos fundamentales del Trabajo Social. Un abordaje entre las tensiones del privilegio y la opresión para la intervención en lo social tanto del logro del desarrollo como de la emancipación y florecimiento humano.

Por su parte, la Federación Nacional de Colegios de Trabajadores Sociales Mexicanos, Unidos por el Gremio, A.C., adscrita a la FITS (IFSW) se constituye como un dispositivo normativo- político, cuya arquitectura axiológica, fundamentada en la solidaridad y conciencia social, busca subvertir las brechas de la desigualdad estructural. Bajo esta premisa, y en cumplimiento de su compromiso ético con los usuarios, la Federación promueve la exigibilidad de los derechos humanos y el fortalecimiento de la autonomía de los sujetos. Al articular servicios orientados por la justicia social y la equidad, posiciona a los trabajadores sociales como agentes de cambio social en la construcción de una ciudadanía plena.

Genealogías de la resistencia: El trabajo Social Radical

De acuerdo con Reisch y Andrews (2002), los principios del Trabajo Social radical emanan de las coyunturas sociopolíticas que reconfiguraron tanto los paradigmas ideológicos como la praxis disciplinaria en el terreno. En este sentido, desde el trabajo social radical, se establece que las estructuras institucionales son determinantes en la configuración de las problemáticas individuales de los sujetos. Bajo esta premisa, la desigualdad económica se posiciona como el eje causal de los conflictos sociales, mientras que la intervención es analizada críticamente como un dispositivo de control,

coacción y estigmatización. Este enfoque enfatiza la dialéctica entre la opresión estructural y su internalización, proponiendo como estrategia fundamental la politización de los malestares al vincular los problemas privados con los públicos.

Tabla 1.
Diferencias entre el Trabajo Social en la modernidad,
posmodernidad y post-posmodernidad

Dimensión	Trabajo Social en la modernidad	Trabajo Social Posmoderno	Trabajo Social Post-posmoderno
Epistemología	Positivismo Lógico	Relativismo Constructivismo Social	Pensamiento Complejo
Teoría	Funcionalismo Teoría de Sistemas Psicoanálisis	Teoría Crítica Postestructuralismo Feminismos	Teorías de la complejidad
Metodología	Clínico/Científico: Investigación Diagnóstica, planeación, intervención, sistematización, evaluación.	Narrativa: Análisis del discurso, historias de vida	Sistémica-estratégica Intervención Situada
Objetivo de la intervención	Integración normativa Funcionalidad socioconductual Reducción de la anomia social	Praxis crítica Emancipación política Validación de las subjetividades subalternas	Sostenibilidad de la vida Gestión de la complejidad Promoción de la sostenibilidad biopsicosocial y la agencia resiliente

Fuente: Elaboración propia con base en: Fook, J. (2016), Payne, M. (2020), Healy, K. (2022)

La problemática de la violencia por perspectiva de género

Pensar en la violencia contra las mujeres por razones de género, implica el reconocimiento de las desigualdades y la inserción diferenciada entre hombres y mujeres⁶ tanto en la distinción primaria del espacio público

⁶ La interseccionalidad en la aproximación a la sujeta (caso) de estudio en el espacio rural de la Región Valles

y privado como los regímenes desigualitarios que legitiman los abismos en las experiencias de opresión.

Primero, explicaremos una de las categorías centrales del curso y de este documento: el género. De acuerdo con Ridgeway (2004) el género es un sistema cultural institucionalizado de prácticas sociales en el que las personas se identifican en diferentes categorías constituyendo relaciones sociales desiguales.

Es así, que el género se organiza en el nivel macrosocial en creencias culturales y recursos, en el nivel de interacción a través de patrones y distribución de comportamientos, mientras que en el nivel micro se plantean las identidades.

Lagarde (2000) indica que la desigualdad de género está expresada en la inequidad de oportunidades y derechos, en las jerarquías, espacios, actividades y en términos relacionales. Es así como la organización genérica está vinculada a poderes patriarcales: la organización de la sexualidad a través del cuerpo, organismos de vigilancia y regulamiento de los mandatos de género.

Scott (2003) complementa lo anterior, citando a Bourdieu, cuya significancia del género devela una división del mundo, que estructura la percepción- organización en términos materiales y simbólicos en la socialización. Por tanto, el género impregna todo orden social tanto en términos políticos como históricos, en el ámbito público y en el ámbito privado.

Por lo tanto, la diferenciación en el sistema sexo-género, se refleja también en una diferencia política y en una diferencia naturalizada. En el derecho patriarcal, el contrato sexual está centrado en la heterosexualidad y en la mujer como sujeta corporalmente sexuada. De esta forma, tenemos que dentro del sistema de género se evidencian las desigualdades de género, raza y clase, ejemplificados de manera evidente en las diferencias de estatus y poder tanto en las estructuras como en las prácticas cotidianas.

Otro concepto central es la interseccionalidad, desarrollada por feministas afro estadounidenses para la comprensión de las múltiples opresiones instauradas tanto en las estructuras, discursos, políticas, procesos y prácticas.

Crenshaw & McCall (2013) argumentan que la interseccionalidad es una sensibilidad analítica para repensar la semejanza, diferencias y el poder (Rodo, 2021). El hacerse otra pregunta cuya significancia será la comprensión de varios ejes y complejidades de opresión en un solo agente social, por ejemplo, la raza, clase, sexualidad, diversidad funcional, ciudadanía o género.⁷

En las discusiones sobre la interseccionalidad el lugar será importante para develar las posiciones específicas que se vinculan y afectan los contextos particulares, geografías locales específicas (Rodo, 2021).

Ahora bien, adentrándonos en nuestro caso particular, Paola nació en un contexto rural cerca de la Zona Metropolitana de Guadalajara, en el municipio de Tequila, Jalisco, México. Tiene 19 años, estado civil soltera, con 1 hijo de 3 años por lo que constantemente sufre discriminación y violencia en el ámbito privado y en el espacio público, actualmente vive con su madre y tres hermanos de 9, 11 y 14 años.

Respecto la escolaridad de Paola desde el ciclo escolar 2021A abandonó sus estudios universitarios en la Universidad de Guadalajara, debido a no contar con un ingreso fijo y por el esfuerzo en materia de movilidad que representaba, ya que el centro universitario se encuentra a 3 horas de su localidad, igualmente a causa del trabajo de cuidado infantil lo que ocasionaba la inasistencia a clases. Refiere que constantemente recibía violencia por parte del profesorado (en ocasiones llevaba a su hijo a la escuela al no tener provisión del cuidado infantil de forma gratuita).

⁷ Para Helma Lutz (2002) existen 14 lineamientos de diferenciación con una construcción histórica y cultural- género, sexualidad, raza, etnicidad, nación, estado, clase, cultura, capacidad, edad, origen, riqueza, norte/sur, religión, estado de desarrollo social.

Juan Pablo, el hijo de Paola sufre diversidad funcional que acorde con las palabras de Paola derivan de una negligencia médica hospitalaria, ocasionalmente acude al SNDIF, una institución gubernamental para recibir ayuda alimentaria. Ahora bien, Paola desde su embarazo sufrió violencia psicológica por parte de su pareja, por lo que también acude al Instituto de Igualdad Sustantiva para orientación psicológica y jurídica.

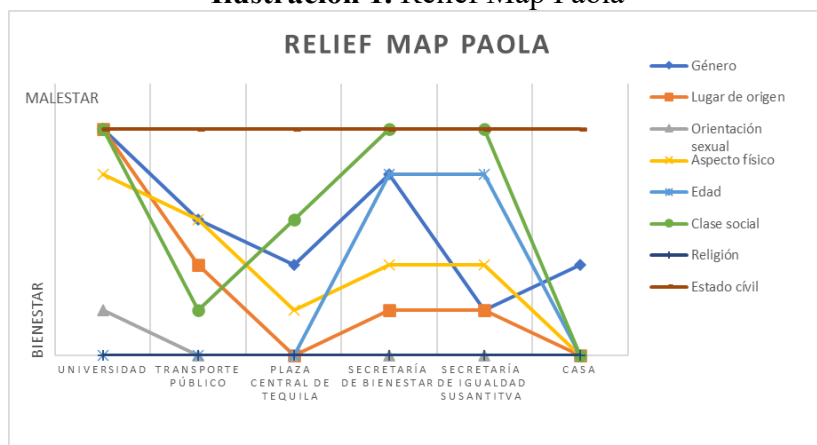
La madre de Paola realiza trabajo asalariado en los campos de frambuesa en el municipio de Teuchitlán de 7:00 a 4:00 p.m. por lo que Paola realiza el trabajo de cuidado de sus hermanos, su hijo y sus abuelos. Cabe destacar que el hogar de Paola vive por debajo de la línea de pobreza, presentando pobreza multidimensional. Paola comenzó a laborar desde los 10 años y ya a sus 18 años ha transitado laboralmente por los campos de berrys y diversos alimentos, siempre en la pizca; al ser menor de edad no cuenta con prestaciones ni seguro social. México al ser un régimen universal dual, las personas que no cuentan con un trabajo formal no tienen derecho a servicios de salud.

Su padre se encuentra laborando en Fresno, California, EE.UU. por lo que mensualmente envía dinero a la familia, sin embargo, por su condición migratoria no puede regresar a México, labora como jornalero agrícola, su ingreso mensual recae sobre el salario mínimo.

Como se observa a continuación se reconstruyó la experiencia vivida de Paola cuyas modalidades de violencia están configuradas en violencia institucional, familiar, violencia el noviazgo, violencia escolar y docente, a partir de un Relief Map⁸ con ejes de opresión: Género, Lugar de origen o contexto rural, orientación sexual, aspecto físico, edad, clase social, religión y estado civil.

⁸ Para Rodó (2021) los Relief Maps son “una herramienta para la recogida, sistematización, análisis y visualización de datos sobre la interseccionalidad que relaciona 3 dimensiones: la social, geográfica y psicológica.

Ilustración 1. Relief Map Paola



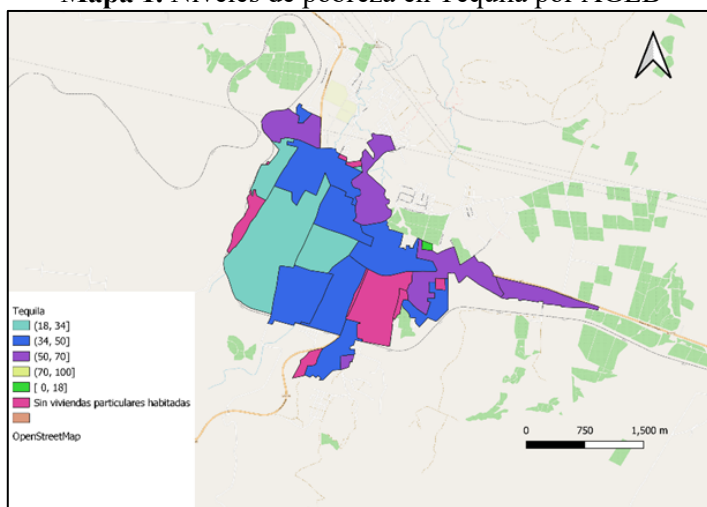
Fuente: Elaboración propia (2023).

Formas de opresión a nivel estructural y sistémico

De acuerdo con Patricia Hill Collins (1990), la interseccionalidad permite ser un instrumento de análisis para la desigualdad, relacionalidad y poder. El caso de Paola no es un caso aislado, de acuerdo con el IEEG (2021) la privación social de los habitantes en el municipio de Tequila es del 76% al menos con una carencia social, para el año 2010 alrededor del 46.4% de la población presenta pobreza multidimensional, el 22.8% rezago educativo, el 36.2% tiene acceso a los servicios de salud, mientras que el 61.6% cuenta con acceso a la seguridad social. Respecto al acceso a la alimentación solo el 36% tiene acceso. Además, el 53.5% de la población en el municipio tiene un ingreso inferior a la línea de bienestar⁹ (IEEG, 2021). Las experiencias de desigualdad socio-territorial también son evidentes, en el mapa 1 se observan los niveles de pobreza por quintiles.

⁹ De acuerdo con CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social) la línea de bienestar se mide a partir de la canasta de alimentos, bienes y servicios básicos.

Mapa 1. Niveles de pobreza en Tequila por AGEB



Fuente: Elaboración propia con base en INEGI (2020)

Respecto a la Población Económicamente Activa en la Región, las mujeres tienen una tasa de participación laboral del 50% menos respecto a los hombres. En contraste, tenemos que los municipios con mayor concentración de participación laboral femenina se encuentran en los municipios de Tala (39.7%), Etzatlán (39.4) y Ameca (38.4%). Estos datos concuerdan con el argumento de que la participación laboral femenina es menor que la participación laboral masculina, sobre todo en contextos de ruralidad y donde la proporción de hogares en situación de pobreza con jefatura femenina incrementa.

En otro aspecto, a pesar de que el municipio de Tequila es reconocido a nivel mundial por ser el principal exportador de la industria de dicha bebida, las mujeres estadísticamente no tienen representatividad en la actividad asalariada en esta industria. El mayor porcentaje de asegurados, alrededor del 37% están en el grupo económico de la Agricultura.

Ahora bien, el principal valor de la producción se encuentra en las empresas tequileras, sin embargo, dichas ganancias no representan una distribución de la riqueza en la Región.

El contexto donde Paola se encuentra es un territorio altamente violento debido a la inseguridad pública y el narcotráfico, el estado de Jalisco es el número uno a nivel nacional en personas desaparecidas de este modo la situación de inseguridad se acentúa al ser mujer y ser joven¹⁰.

Otro de los elementos de la complejidad en el análisis de acuerdo con Collins es el ámbito cultural de poder que se interpela con los estereotipos de género donde el cuidado se establece como una naturaleza solidaria y amorosa. Siguiendo con nuestro caso de estudio Paola ejerce roles atribuidos a las mujeres, una naturalización del género que produce “La idea de que los roles reproductivos de las mujeres determinan sus roles políticos y sociales han sido ampliamente aceptados en la cultura occidental” (Tronto, 2013, p. 71).

Por lo tanto, las actividades se refuerzan con las prácticas sociales generando la percepción de las capacidades de hombres y mujeres para el trabajo de cuidado. El cuidado se atribuye a las mujeres, el argumento ha sido biológico, al quedar embarazadas las madres les proporcionan leche de sus cuerpos a los bebés y naturalmente se establece el cuidado. Una naturaleza solidaria y amorosa: “La idea de que los roles reproductivos de las mujeres determinan sus roles políticos y sociales han sido ampliamente aceptados en la cultura occidental” (Tronto, 2013, p. 71).

Ejemplificando este argumento, en Estados Unidos durante la década de los 70s, las mujeres afros racializadas desaprobaron algunos programas sociales dirigidos al cuidado y la asistencia social, debido a que dichas políticas contenían mecanismos de control, que naturalizan y universalizaron la maternidad y los cuidados. Respecto a las políticas focalizadas de atención se observa que, para el caso de Paola, al no contar con seguridad social, representa un riesgo en la provisión de cuidado y seguridad social.

¹⁰ De acuerdo con el Registro Estatal de Personas Desaparecidas (FEPD) del Estado de Jalisco, al 31 de diciembre del 2025, el estado de Jalisco reporta un aproximado de 16,064 personas desaparecidas, de los cuales 14,235 son hombres y mujeres 1,829.

Formas de opresión a nivel interpersonal

El caso de Paola representa las historias de vida en el contexto rural mexicano. En el contexto familiar, las desigualdades de género en el trabajo doméstico y de cuidados, así como en el uso del tiempo, provocan en las mujeres la acumulación de desventajas, mayores riesgos y fragilidad ante las condiciones de pobreza y privaciones. Así, De la Paz & López (2004 p. 481), argumentan que en las relaciones familiares concurren nociones de poder, decisiones asimétricas que refieren a las decisiones sobre los cuerpos de las mujeres y su sexualidad, al acceso a estructuras políticas, que acrecientan el riesgo a caer en los efectos de la pobreza:

En el marco de las desigualdades intra domésticas hay situaciones que hacen que la pobreza constituya una carga diferente para las mujeres y sea vivida por ellas de manera distinta. Tiene un gran peso la carga reproductiva centrada en la mujer (embarazos, partos, lactancia y crianza, es necesario identificar los aspectos del funcionamiento de los hogares (p. 481)

Esto se complementa con la noción del mito del consenso familiar, entendido como las contradicciones y desigualdades en la asignación de actividades, derechos y responsabilidades por edad y parentesco (Camarena, 2003, p. 279), que desde otras perspectivas comprenden a la familia como una “entidad monolítica y unificada donde las actividades y recursos son distribuidos para un bienestar común, y las desigualdades son aceptadas voluntariamente y sin conflictos”.

Para Tepichin (2018, p. 147), las asimetrías de poder y autoridad dentro de los hogares en situación de pobreza generan desigualdad para el uso y transformación de los recursos (activos y bienes), denominada pobreza secundaria, expresada “a partir de diversidad de grados de pobreza en una sola unidad doméstica”. En este sentido la pobreza de tiempo en Paola, cuya historia de vida está ligada al cuidado de los hijos, hermanos pequeños y adultos mayores. Teniendo que dividir su uso de tiempo en un trabajo no remunerado perpetuando los círculos de la pobreza.

Otro de los ejes es sin duda alguna la constante violencia psicológica perpetrada por su expareja, cuyas singularidades recaen en la humillación, celos, chantajes e intimidaciones, violencia económica a través de la limitación de ingresos.

Reflexiones finales

En México, para atender la violencia por razones de género existe un marco normativo y metodológico basado en Derechos Humanos y convenciones Internacionales para todas las personas sin distinción, sin embargo, a pesar de que existen normativas sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer⁸, aún el pleno ejercicio de derechos es carente.

En Jalisco, en el año del 2016 se emitió una alerta de violencia de género en contra de las mujeres cuyo objetivo es garantizar la seguridad de mujeres y niñas y eliminar las desigualdades producidas por las políticas públicas con acciones afirmativas hacia la prevención y atención a la violencia, aun así se evidencian las desigualdades de género y las experiencias vividas de violencia configurando composiciones familiares, ciclos de vida y trabajo diferenciadas, que acentúan ejes de opresión relevantes.

A partir de esos puntos, la relación de la mutua constitución entre los lugares y la interseccionalidad es evidente en los distintos espacios sociales, el caso de Paola demuestra la coexistencia de violencias institucionales y ejes de opresión basadas en el género, la clase y las jerarquías geográficas, al nacer en un espacio predominantemente rural con nulos servicios de salud, pocos servicios educativos y un sistema económico neoliberal que perpetúa desigualdades estructurales y que apuntan hacia un desmantelamiento del Estado de Bienestar, con políticas sociales de atención focalizadas en un solo eje (por ejemplo el derecho a la alimentación, a la violencia de género, o la atención a la discapacidad).

Los aportes de las autoras feministas exponen la relevancia de los diferentes ejes de opresión derivados de una violencia sistemática tanto institucional en el ámbito público tanto como el espacio privado,

permitiendo configurar un análisis de las desigualdades estructurales. Sin duda, los estudios empíricos con perspectiva interseccional resultan fundamentales para la generación de políticas públicas para la eliminación de las violencias por razones de género.

En última instancia, las transformaciones normativas y metodológicas de la intervención en lo social, representan una ruptura categórica entre el asistencialismo y la tecnocracia neoliberal, transformando una lógica de carencia social hacia la garantía de derechos, un ejercicio pleno de ciudadanía. Junto con la incorporación del enfoque de derechos humanos, perspectiva de género, interseccionalidad y ciclo de vida, se exige una praxis interinstitucional que interpela al trabajador social no como ejecutor de políticas y programas sociales, sino como un agente social reflexivo y político. Dicha reconfiguración trasciende la intersección del discurso y la práctica, vinculando la autonomía de los sujetos con el empoderamiento colectivo frente a las estructuras de dominación.

Redefinir el Trabajo Social hoy, frente a los desafíos de la Región Valles, implica aceptar que la intervención es un campo de batalla epistemológico. No se trata solo de hacer que las políticas y programas sociales funcionen en terrero, sino del reconocimiento institucional de la complejidad ante las nuevas ruralidades en México. El Trabajo Social post-posmoderno es, en última instancia, un compromiso ético político con la justicia espacial y la dignidad humana en los márgenes del capital.

Referencias

- Collins, Patricia Hill (1990), Black feminist thought: knowledge, power
Collins, Patricia Hill (1991): The politics of Black feminist thought.
Cleveland State University, Graduation and Assembly Committee.
De la Paz, M. & Salles, V. (2006) La pobreza: concepciones
cambiantes, realidades transformadas pero persistentes. En Revista
de Estudios Sociológicos, El Colegio de México, A.C. Vol. XXIV,
núm. 71, mayo-agosto, 2006 pp. 463-490

- Federación Internacional de Trabajadores Sociales. (2018). Declaración Global de los Principios Éticos del Trabajo Social. <https://www.ifsw.org/es/global-social-work-ethical-principles/>
- Fook, J. (2016). Social work: A critical approach to practice (3rd ed.). SAGE Publications.
- Giddens, A. (1999). Consecuencias de la modernidad. Alianza Editorial.
- Haraway, Donna. 1995. «Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial». En Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza, 313-46. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Healy, K. (2022). Trabajo social: Teorías y métodos. Akal.
- IEEG (2021) Tequila Diagnóstico del municipio Agosto 2021 recuperado de: <https://iieg.gob.mx/ns/wp-content/uploads/2021/10/Tequila.pdf>
- Lagarde, M. (1996): Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Madrid, Horas y Horas.
- Lamas, M. (2018) División del trabajo, igualdad de género y calidad de vida. En el trabajo de cuidados: una cuestión de derechos humanos y políticas públicas. ONU Mujeres, Ciudad de México, 12-22
- Lyotard, J.-F. (1987). La condición posmoderna: Informe sobre el saber. Cátedra.
- Martínez Pacheco, Agustín. 2016. «La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio». Política y Cultura, no. 46: 7-31.
- Pateman, C. (1988). The sexual contract. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Morin, E. (2001). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.
- Payne, M. (2020). Modern social work theory (5th ed.). Red Globe Press.
- Referencias bibliográficas
- Reisch, M., & Andrews, J. (2002). *The road not taken: A history of radical social work in the United States*. Psychology Press.
- Rodo-Zarate, M. (2021) Interseccionalidad, Desigualdades, lugares y emociones. Ediciones Bellaterra
- Segato, Rita. 2003. «Las estructuras elementales de la violencia: contrato y estatus en la etiología de la violencia». En Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la

- antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- SISOVID (2021) Personas localizadas en el estado de Jalisco
- Tepichin, A. (2007). El género en la pobreza. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.
- Tronto, J. (2013) *Caring Democracy, Markets, Equality and Justice*, New York University Press
- Tronto, J. (2017). There is an alternative: homines curans and the limits of neoliberalism. *International Journal of Care and Caring*, 1(1), 27–43. doi:10.1332/239788217x14866281687

Metodología integrada para la planificación diversificada y la adaptación curricular en alumno con trastornos de la comunicación

Diana Franco Alejandro¹¹
Blanca Lilia Gaspart de¹²
Guadalupe Villabolos Monroy¹³

Resumen

El presente documento aborda la planificación diversificada para un alumno de seis años y tres meses, diagnosticado con un trastorno de la comunicación no especificado, en su transición al nivel de primaria baja. Dada su situación, se reconoce la necesidad imperante de una adaptación curricular que responda directamente a sus dificultades en el manejo del lenguaje y en la interacción social. Esta propuesta se fundamenta en una metodología integrada: Trabajo Social Individualizado (TSI), la prueba de estilos de aprendizaje Auditivo y Kinestésico (VAK) y los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). La propuesta no solo atiende a las necesidades académicas y comunicativas del alumno, también considera el contexto de su desarrollo en una comunidad rural, con el fin de promover una transformación integral que favorezca su autonomía, bienestar emocional y, sobre todo, su plena inclusión social. Al implementar estas buenas prácticas, se busca sentar las bases para que el alumno pueda desarrollar su máximo potencial, fortaleciendo la confianza para interactuar y participar activamente en su entorno escolar y familiar, y así lograr una trayectoria educativa y de vida más plena y exitosa.

¹¹ Académica de la Universidad Autónoma del Estado de México.
<https://orcid.org/0000-0002-8239-3594>.

¹² Académica de la Universidad Autónoma del Estado de México.
<https://orcid.org/0009-0001-0057-4894>.

¹³ Académica de la Universidad Autónoma del Estado de México.
<http://orcid.org/0000-0001-8887-5300>.

Desarrollo

Los antecedentes de la educación inclusiva se distinguen en el sistema educativo moderno de España, en la década de 1980. Sus objetivos principales fueron: a) fin de los centros aislados para los alumnos con necesidades educativas especiales (discapacidad), con el fin de evitar su integración en centros de educación especial, y facilitar su incorporación a escuelas regulares; b) normalización, es decir, que todos los alumnos tienen derecho a educarse en el entorno más normalizado posible; c) flexibilidad en el currículum, para adaptarlo a los ritmos y capacidades de cada alumno, sin excluirlo del grupo de clase; d) calidad y equidad, con el objetivo de garantizar la formación común para todos los alumnos, hasta los 16 años, evitando separación temprana por niveles de éxito académico y, además, dotar a las escuelas de equipos de orientación para intervenir dentro del contexto escolar común; y e) eliminación de barreras, cuya finalidad es que el alumno participe y aprenda eliminando barreras físicas, metodológicas y actitudinales (inclusión), lo que prometía ser un modelo integrador (Jefatura del Estado, 1990). Sin embargo, a pesar de los compromisos asumidos en la Conferencia Mundial, por los países miembros, los objetivos propuestos no se lograron por la falta de participación de las escuelas, infraestructura insuficiente (rampas, baños adaptados), escasez de recursos técnicos y didácticos, inexistencia de pruebas de evaluación diagnóstica —ya que se utilizaban pruebas para la población en general—, así como la falta de protocolos para el uso del material pedagógico dirigido a los docentes (Marchesi *et al.*, 1990).

En el Foro Mundial de la Educación 2015 surgió un nuevo reto político, a nivel global, para continuar avanzando en la Educación para Todos (EpT), basado en la Declaración de Incheon. Esta declaración propone como horizonte la Educación 2030, enfocada en los objetivos del milenio: “Hacia una educación inclusiva y equitativa, de calidad, y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (Organización de las Naciones Unidas [UNESCO], 2006). También la declaración destaca la promoción de oportunidades de aprendizaje, considerando su calidad y accesibilidad inclusiva, a lo largo de la vida, en todos los contextos y niveles educativos, lo cual incluye los siguientes elementos:

- Acceso a la enseñanza en condiciones de igualdad, garantía de calidad, vías flexibles de aprendizaje, y aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- Cambios en la filosofía, el currículo, las estrategias de enseñanza y la organización estructural. Estos elementos permiten una planificación educativa acorde a las características del alumnado, apoyo dentro del aula ordinaria, un currículo adecuado para los diferentes estudiantes del grupo, trabajo colaborativo entre docentes, flexibilidad en las actividades dentro del aula, y apoyo para los profesores en sus aulas o enseñanza en equipo.

Se trata de organizar, planificar, enseñar y formar al profesorado, partiendo de una realidad diversa (Pastor , 2016), y concibiendo la educación como el derecho que tienen todos los niños, niñas y jóvenes a recibir una educación inclusiva en su comunidad, sin importar su condición social, física, lingüística, étnica, psicológica, económica o cultural. Esto implica rechazar cualquier forma de segregación, discriminación o exclusión, y promover condiciones que maximicen la participación de todos. Además, se busca hacer del aprendizaje una actividad significativa y reflexionar sobre la reestructuración de políticas, culturas y prácticas, en las escuelas y aulas (Dirección General de Educación Indígena, 2012).

En este sentido, la educación inclusiva es un proceso que busca garantizar que todo alumno tenga acceso a la educación de calidad, independientemente de sus capacidades o antecedentes. Este enfoque se centra en identificar y eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación, promoviendo un entorno donde cada alumno pueda desarrollarse plenamente. En particular, las barreras para el aprendizaje y la participación no son benéficas en el avance hacia una educación inclusiva (López, 2023). Estas barreras son:

- Barreras sociales y culturales: Normas y actitudes que generan prejuicios y discriminación, excluyendo a ciertos grupos de estudiantes.
- Prácticas educativas tradicionales: Métodos que no consideran las diversas necesidades de los alumnos, especialmente aquellos con discapacidades.

- Políticas y normativas: Falta de promoción de la inclusión y recursos adecuados, dificultando el acceso a una educación equitativa.
- Relaciones interpersonales: Un ambiente escolar hostil puede marginar a ciertos estudiantes.
- Falta de recursos materiales y tecnológicos: Desde la ausencia de libros y materiales didácticos hasta la falta de infraestructura adecuada, como rampas para estudiantes con movilidad reducida.
- Actitudes y prejuicios negativos: Limitan la participación y el aprendizaje de ciertos grupos de estudiantes (DGEI, 2012).

Por esta razón, México retoma los postulados del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), surgidos en 2014, alineado a los tratados internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), para desarrollar e implementar un modelo educativo inclusivo con enfoque de derechos humanos, a través de su normativa interna y políticas públicas, para garantizar la equidad y erradicar cualquier forma de discriminación en el acceso al aprendizaje, fundamentado en el presente marco jurídico, como lo menciona Torres (2025), siendo este:

- La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: En su Artículo 3º refiere que toda persona tiene derecho a recibir educación, indicando que esta debe ser inclusiva y equitativa, y es responsabilidad del Estado garantizarla a todas las personas en condiciones de igualdad.
- Ley General de Educación: Establece que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar el acceso a una educación inclusiva y equitativa a todas las personas, sin discriminación alguna
- Ley General para Inclusión de las Personas con Discapacidad: Garantiza el acceso a la educación, el empleo, la salud, la cultura y el deporte a personas con discapacidad; promueve la accesibilidad y la eliminación de barreras arquitectónicas y de comunicación.
- Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes: El Estado garantiza la inclusión y el pleno desarrollo de este grupo vulnerable, en todos los ámbitos; así

- mismo, propone medidas para prevenir y erradicar la discriminación y la violencia contra niñas, niños y adolescentes.
- Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión: Instituye medidas que garanticen la accesibilidad a los servicios de telecomunicaciones y radiodifusión, para las personas con discapacidad. Ejemplo de ello es la subtítulos y la interpretación en lenguaje de señas.
 - Norma Oficial Mexicana NOM-002-2010: Señala los reglamentos para la atención educativa de niñas, niños y adolescentes con necesidades educativas especiales.
 - Programa Nacional de Educación 2011-2016: La finalidad de este programa es garantizar el acceso a todas las niñas, niños y adolescentes, a una educación de calidad, equitativa e inclusiva.

Los anteriores postulados fortalecen la educación inclusiva basada en una planificación diversificada, a través de una programación pedagógica, que permite planear experiencias de aprendizajes flexibles e inclusivos y adaptadas a la diversidad del aula. Esta estrategia considera las distintas formas de aprendizaje para los alumnos, promoviendo una educación para todos, centrada en la equidad, la participación y el aprendizaje profundo, sin perder de vista las necesidades individuales (EducaCAECH, 2025), por medio de los siguientes componentes:

- Comprender la diversidad de los alumnos presentes en el aula, sus características de aprendizaje y sus contextos particulares.
- Analizar el currículum escolar y tener conocimiento de la didáctica, en relación con la materia de aprendizaje.
- Diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta las necesidades de los alumnos.
- Emplear los principios de diversificación, flexibilidad y adecuación curricular.
- Implementar los procedimientos pedagógicos seleccionados en la planificación diversificada.

Además de estos componentes también se requieren de algunas estrategias, como promover el aprendizaje colaborativo, determinar modelos de aprendizaje para el logro de objetivos, apoyos didácticos a

medida en que los alumnos van avanzando, elección de tareas para la motivación del aprendizaje y, así mismo, el uso del DUA, basado en un conjunto de principios en investigaciones que proporcionan un marco para usar la tecnología, con el fin de maximizar las oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. Este modelo se fundamenta en estudios sobre el cerebro y el aprendizaje, y destaca que el problema no radica en las dificultades individuales de los alumnos, sino en el diseño del currículum, incluyendo los objetivos de aprendizaje, las formas de evaluación, las metodologías y los recursos (Blanco *et al.*, 2016).

En consecuencia, la educación inclusiva propone un replanteamiento de la función escolar para garantizar el acceso y la participación de todos los alumnos, sin distinción de sus condiciones personales o sociales. Este modelo se fundamenta en el reconocimiento de la igualdad y la dignidad humana, orientando sus metodologías hacia el éxito escolar y el combate frontal a la discriminación. Para que este enfoque se logre realizar, es imperativa la transformación de las políticas, las culturas y las prácticas de cada centro educativo. Bajo esta perspectiva, el sistema reconoce que la exclusión no es una deficiencia del alumno, sino el resultado de las barreras estructurales e históricas que las instituciones han reproducido; por consiguiente, es el sistema el que debe adaptarse a la diversidad de la población (Secretaría de Educación Pública, 2019).

Objetivo

Desarrollar una propuesta de intervención pedagógica sustentada en una metodología integrada que, a partir de la atención individualizada y el reconocimiento de los estilos de aprendizaje auditivo y kinestésico, aplique el modelo DUA con el fin de eliminar las barreras de acceso y participación de un alumno con trastorno de la comunicación en su transición a primaria baja.

Metodología

El proceso se desarrolla bajo el paradigma cualitativo, en la modalidad de Investigación-Acción, combinada con un estudio de caso único. Se optó por este diseño dado que permite describir, a profundidad, la

problemática del alumno con trastorno de la comunicación, —entendido como una dificultad persistente en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades, debido a deficiencias en la comprensión o la producción (American Psychiatric Association [APA], 2014)— e intervenir directamente a través del diseño de una planificación diversificada.

El proceso se desarrolló en un ciclo especial, que comprende el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación. Se utilizó el método de TSI¹⁴, la prueba VAK¹⁵, y el modelo DUA, así como las técnica e instrumentos de recolección de datos, como la guía entrevista y diario de campo. El desarrollo de la investigación se llevó a cabo en el periodo de agosto a septiembre de 2025. Esta propuesta se fundamenta con los teóricos en los que se sustenta; en esta dirección cabe resaltar la interrelación producida entre el investigador y el objeto investigado, provocando la mutua influencia y correspondiente modificación, de acuerdo con las siguientes fases:

¹⁴ El método de trabajo social individualizado en el ámbito de la discapacidad permite abordar de forma integral a las necesidades sociales que presenta el alumno, a través de la movilización sus propios recursos y capacidades. Mediante una intervención centrada en el entorno individual y familiar para lograr su adaptación social. Dicho proceso se articula a través de una ruta técnica estructurada en las fases de investigación, diagnóstico, pronóstico social, plan de acción, evaluación y cierre de caso. De acuerdo con la evidencia analizada, esta metodología admite que la planificación diversificada se sustente en el perfil sociodemográfico, los antecedentes médico-familiares y las barreras de comunicación identificadas durante la evaluación diagnóstica (Franco, 2024).

¹⁵ Según Silva (2018) en Rodríguez et al., (2022), en teoría, los estilos de aprendizaje se enfocan en los procesos cognitivos que cada persona realiza para conocer y comprenderse en su entorno o ambiente, procurando asimilar, procesar, sistematizar y valorar la información a la que tiene acceso a través de las funciones mentales básicas. Este aprendizaje ocurre a través de un proceso cíclico, continuo de cuatro pasos: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Lo que implica distintos estilos de aprendizaje de acuerdo con las características cada niño, joven o adulto (Kolb, 1981 en Rodríguez et al., (2022).

Fase 1: Evaluación diagnóstica

Objetivo: Identificar las barreras específicas de comunicación que dificultan el acceso al currículo, a través, del análisis del perfil sociodemográfico y los antecedentes médicos-familiares obtenidos mediante la aplicación del método TSI, con el fin de diseñar estrategias de apoyo personalizadas.

La evaluación psicopedagógica comprende dos dimensiones. En la primera, se consideran los aspectos relacionados con el perfil sociodemográfico, antecedentes médicos y heredofamiliares. Para ello, se aplicó una guía de entrevista, a profundidad, a la madre de familia, en dos sesiones de 45 minutos cada una, la cual permitió conocer el perfil sociodemográfico del alumno, mostrando los siguientes hallazgos:

- Se evidencia que se trata de un alumno masculino, con una edad de seis años y tres meses, que está en su transición al nivel de primaria baja de educación especial. Él tiene un diagnóstico de comunicación no especificado, es integrante de una familia extensa, originario y residente de una comunidad rural (con grado de marginal y rezago social muy bajo) ubicada en la zona metropolitana del Estado de México.
- En relación con los antecedentes médicos, la madre del alumno menciona que consideró su embarazo como normal, sin presentar complicaciones. Así pues, refiere desconocer las causas del retraso en el desarrollo psicomotor del alumno, el cual le ha generado dificultades para realizar movimientos de motricidad gruesa, como rodar y trepar. El alumno ha consolidado el control de esfínteres, comunicando con señas su necesidad de ir al sanitario. Sin embargo, en el desarrollo de las actividades de la vida diaria (AVD) muestra poco interés para alimentarse y en su higiene personal; además, presenta poca fuerza al manipular objetos cotidianos como vasos o cepillos, dificultad para alcanzar objetos que están del lado opuesto de su mano dominante, y realizar movimientos circulares al lavarse los dientes o limpiarse después de ir al baño. Procurando seguido
- En cuanto al desarrollo del lenguaje, este es restringido. La madre refiere que, al año y medio, el niño pronunciaba palabras con

significado (por ejemplo, “má” para mamá y “aba” para agua), pero posteriormente presentó un retroceso. Este retroceso coincidió con la ausencia de la madre en su rol de cuidadora primaria, debido a que asumió el papel de proveedora económica, dejando al alumno al cuidado de otros familiares. Durante este periodo, el alumno fue víctima de diversas formas de maltrato, como negligencia en el desarrollo (abandono emocional), maltrato psicológico y emocional, adultización forzada y maltrato por inmovilidad (restricción física). Estas agresiones estuvieron directamente vinculadas a la privación de actividades lúdicas y juegos acordes a su edad.

- Respecto a los antecedentes heredofamiliares, por parte del padre se reportan problemas de adicciones (tabaco, drogas y alcoholismo); su hermano mayor fue diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Actualmente, no existe convivencia con el padre de familia. Es importante mencionar que el alumno no ha recibido atención médica especializada debido a la falta de recursos económicos y redes de apoyo familiares. Cuando presenta problemas de salud, es atendido en el Centro de Salud ubicado en su lugar de residencia, recibiendo atención primaria.
- En su trayectoria académica, ha cursado dos ciclos escolares completos. Fue canalizado al Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) para recibir terapia de lenguaje, a la cual asiste los miércoles de la semana (cada ocho días). Esta intervención ha favorecido la intención de comunicarse de forma oral.
- La segunda dimensión corresponde a la evaluación psicopedagógica, la cual se realizó en cuatro sesiones de 45 minutos cada una. Comprende las áreas intelectuales, comunicativo-lingüística, de adaptación e inserción social, aspectos emocionales y herramientas para el aprendizaje (participación multidisciplinaria). En esta evaluación se utilizó la prueba VAK que identifica cómo aprenden los alumnos de todas las edades, a través de sus canales sensoriales, determinando un estilo de aprendizaje dominante o preferente (Rodríguez *et al.*, 2022). Obteniendo los siguientes resultados, mostrados en los cuadros 1 a 6:

Cuadro 1. Área intelectual

Fortalezas	Dificultades
Sigue instrucciones para seguir y ejecutar instrucciones, de forma sencilla y con ajuste. Muestra intensión comunicativa. Su proceso de pensamiento, en desarrollo, le permite seleccionar y discriminar objetos por tamaño y color. En cuanto a funciones ejecutivas muestra: • Capacidad para adaptarse a nuevas personas y situaciones (flexibilidad cognitiva). • Retención de información y, a su vez, la utiliza para trabajar con ella (memoria de trabajo). • Controla impulsos: evita golpear a sus compañeros, aún si se siente enojado o molesto. • Responde motrizmente a sonidos, y cuando le hablan gira la cabeza para atender (atención abierta).	Sigue indicaciones de más de una consigna (memoria a corto plazo). En la memoria semántica e implícita (para resguardar información académica). En la memoria episódica y explícita (resguardar información de su vida cotidiana): problema para mencionar su edad, ya sea de manera verbal o con los dedos, como lo hacen comúnmente los niños de su edad. Percepción visual, se le dificulta interpretar información que recibe a partir de los sentidos, lo cual hace más complicado el proceso de Enseñanza Aprendizaje. Periodos de atención cortos, con relación a lo esperado para su edad (atención sostenida). En la atención selectiva: no se centra en un solo estímulo, se distrae con ruidos o movimientos.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Área del desarrollo psicomotor

Fortalezas	Dificultades
Ha logrado avances en su coordinación, como colorear de forma uniforme, siguiendo una misma dirección. En ocasiones empuña la crayola, pero responde positivamente a la corrección, y la toma de manera adecuada. Muestra preferencia por trabajar con la mano izquierda, mostrando que es zurdo. Toma las tijeras correctamente y logra cortar líneas rectas, tratando de respetarlas. Su coordinación motriz gruesa necesita fortalecerse; sin embargo, participa en actividades motoras con mayor disposición y responde positivamente a la guía y apoyo que se le proporciona.	Falta de firmeza en sus trazos, los cuales son tenues y ocasionalmente poco definidos. Se observa dificultad para reproducir y completar trazos y figuras con precisión. Al intentar dibujar, le cuesta mantener la continuidad en las formas y requiere apoyo constante para realizar la actividad. Estas dificultades se atribuyen a un tono muscular débil, lo que repercute directamente en su control y precisión en tareas que demandan motricidad fina. Dificultades significativas en actividades que requieren coordinación y equilibrio. Le cuesta mantener el equilibrio al saltar en un pie o en ambos, reptar y rodar. Además, en tareas que implican manipular objetos como lanzar, atrapar, botar o patear, sus movimientos son imprecisos y carecen de control idóneo.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Área comunicativo-lingüística

Fortalezas	Dificultades
Tiene buena percepción auditiva, lo que indica que puede escuchar. Los órganos fonoarticuladores (paladar, lengua, labios) están dentro de los parámetros normales, lo que favorece la producción del habla sin problemas físicos evidentes.	Expresar ideas de manera coherente. Su articulación es incompleta, y las producciones verbales son fragmentadas. Repetición de fragmentos de palabras, lo cual limita la capacidad de comunicar ideas completas que genera barreras en la comprensión y expresión. Problemas para seguir instrucciones verbales o describir imágenes, de manera clara. Dificultad con el ritmo, prolongación de sonidos, el volumen, el tono y entonación. Conocimiento limitado del vocabulario, y una capacidad reducida para asociar términos a sus respectivos significados o situaciones. La estructura gramatical de sus frases es incompleta, lo que refleja dificultades en la organización de ideas, de manera lógica y coherente.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Área de adaptación e inserción social

Fortalezas	Dificultades
Le gusta jugar con plastilina, armar rompecabezas y bloques. Durante el juego tiene iniciativa para proponer; acepta que se integren otros niños y sabe compartir juguetes. En algunas ocasiones es capaz de seguir normas y reglas. Logra quitarse y poner las prendas superiores; identifica revés y derecho, parte delantera y trasera de las prendas de ropa; fácilmente se quita y pone calcetines, baja y sube cierres, desabotona y abotona, y desamarra agujetas. Toma líquidos desde la botella de agua y lo hace sin derramarlos. Mantiene limpia el área donde come.	En ocasiones llega a mostrar conductas bruscas. Hace berrinches frecuentes, es hiperactivo, y algunas veces llega a dar jalones de ropa. Ocasionalmente presenta problemas de sueño, manifestando sobresaltos. En actividades del hogar no tiene responsabilidades. El lavado de manos y dientes lo realiza con apoyo de su mamá, esporádicamente de forma individual. Logra ponerse los zapatos, sin haber consolidado la lateralidad; se le dificulta amarrar agujetas y no logra peinarse ni asear su cara, en caso de ser necesario. Dificultad para permanecer sentado durante el horario para la ingesta de alimentación; en ocasiones toma cuchara o servilleta, para llamar la atención. Los alimentos sólidos los mastica con la boca abierta; algunas veces llena la boca con comida, sin haber pasado un bocado.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5. Aspectos emocionales

Fortalezas	Dificultades
Obedece algunas reglas básicas de convivencia dentro y fuera del aula. Muestra respeto hacia sus compañeros y sus pertenencias. Cuando logra hacer una actividad denota alegría y orgullo.	Confusión para establecer una amistad con algún compañero. Problema para pedir ayuda cuando lo necesita. Identificar emociones como enojo o tristeza, y expresar de una u otra manera lo que las produce. Limitación para mostrar sus talentos. Se observan limitaciones para mencionar lo que le gusta o disgusta, y autorregular sus emociones.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6. Herramientas para el aprendizaje

Áreas	Fortalezas	Dificultades
Lenguajes	Usa gestos y expresiones faciales, para expresar sus emociones como alegría, enojo, disgusto o miedo. Cuando se le solicita o se le brinda demostración imita sonidos, movimientos o gestos. Escucha cuentos o historias cortas, y responde a preguntas simples con aproximaciones a palabras.	Problemas para expresar ideas completas sobre necesidades, vivencias, emociones, gustos, preferencias. Relacionar palabras con imágenes o experiencias previas para comprender su significado. Identificar sonidos iniciales en las palabras. Predecir lo que podría suceder en una historia, basándose en las ilustraciones o el título. Relatar con sus propias palabras el contenido de un cuento o historia breve.
	Pinta, colorea y dibuja, según sus posibilidades, al realizar producciones creativas. Identifica su nombre, en sus pertenencias. Reproduce su nombre, de manera mecánica, aunque lo hace solo con letras mayúsculas.	Tono muscular débil. Dificultad para reproducir trazos básicos, como líneas, círculos o zigzags. Reconocer y diferenciar letras y números.

Saberes y pensamiento científico	Identifica los conceptos largo y corto, grande y pequeño, arriba y abajo, más y menos; en las figuras geométricas solo señala el círculo. Con demostración logra clasificar objetos, por forma y color.	Problemas al identificar los conceptos adelante y atrás, derecha-izquierda; aún no reconoce los colores, ni figuras geométricas básicas (cuadrado, triángulo y rectángulo). Limitación para reproducir series sencillas. Dificultad en el reconocimiento de los números y en el desarrollo del conteo. No logra identificar visualmente los símbolos numéricos ni asociarlos con sus nombres correspondientes; asimismo, no realiza conteo en forma ascendente ni establece correspondencia uno a uno, al intentar contar objetos.
----------------------------------	---	--

Fuente: Elaboración propia.

Además, durante la evaluación psicopedagógica, el alumno mostró una atención limitada, por lo que se le tuvieron que repetir las indicaciones constantemente. Su comunicación verbal fue escasa y poco clara, aunque sí demostró querer comunicarse. Su comportamiento se alteró después del recreo, por lo que fue necesario incluir descansos y pausas activas para que mantuviera la atención. A pesar de que al inicio de cada actividad se concentraba, con el tiempo perdía la atención y le resultaba difícil seguir las instrucciones.

En suma, se ha identificado que el alumno aprende mejor a través de los canales visual y kinestésico. Este perfil de aprendizaje se manifiesta en su preferencia por la manipulación de materiales concretos, el movimiento físico y el aprendizaje basado en la experiencia, como el juego. Estas preferencias son un motor de motivación que favorece sus periodos de atención y facilita la adquisición de nuevos conocimientos; sin embargo, se observa que el alumno tiene un ritmo de trabajo más lento, por lo cual se requiere una supervisión y motivación constantes para mantenerlo enfocado y productivo. Se ha notado que su participación y desempeño mejoran significativamente cuando las actividades se adaptan a su nivel de aprendizaje y resultan de su agrado.

Fase 2: Planificación diversificada con adaptación curricular

La presente propuesta de intervención muestra la necesidad de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, que afronta el alumno en su transición a la educación primaria. En relación con los hallazgos del diagnóstico integral, se diseñó una estrategia que articula el enfoque del DUA con la implementación de ajustes razonables¹⁶ específicos. Estos ajustes no solo buscan aplicar los contenidos, sino garantizar que el entorno, los materiales y las formas de evaluación respondan directamente a las características sociodemográficas y clínicas del alumno. Bajo este enfoque de educación inclusiva, el desarrollo del tema se orienta por los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Mejorar las habilidades de comunicación verbal del alumno, permitiendo que exprese ideas, necesidades y sentimientos, de manera más fluida, coherente y comprensible, lo que a su vez favorece su participación en el entorno escolar y social.

Objetivos específicos:

- Comunicación verbal: Mejorar la articulación y producción clara de los sonidos del habla, y fortalecer la construcción de oraciones más complejas y con una secuencia lógica de ideas.
- Habilidades motoras: Fortalecer las habilidades de equilibrio, coordinación y motricidad fina (control muscular y pinza trípode).
- Habilidades cognitivas: Estimular y desarrollar procesos cognitivos básicos como la atención, percepción y memoria.

¹⁶ Los ajustes razonables son medidas específicas que permiten adaptar entornos, bienes y servicios a las necesidades particulares de ciertas personas, cuando la accesibilidad general no es suficiente. Estas medidas aseguran que todas las personas, independientemente de sus capacidades, puedan disfrutar de sus derechos y libertades en igualdad de condiciones. La flexibilidad de estos ajustes es crucial para reconocer la diversidad humana, y ofrecer respuestas adaptadas a situaciones individuales (ONU, 2006).

- Habilidades socioemocionales: Promover el desarrollo de habilidades sociales básicas, autoconocimiento y autorregulación, para fortalecer la confianza en la comunicación.
- Autonomía: Establecer rutinas en casa para favorecer la independencia del alumno, de acuerdo con su edad cronológica.

La siguiente propuesta de intervención está diseñada para abordar las necesidades del alumno, con desafíos en el manejo del lenguaje y la interacción social. Para ello, se emplea una adaptación curricular que responde de manera directa a estas dificultades, basándose en el DUA, por ser una estrategia pedagógica que busca eliminar barreras, ofreciendo múltiples vías de acceso al conocimiento, la expresión y la participación, asegurando así un entorno de aprendizaje verdaderamente inclusivo.

Actividades basadas en los tres principios del DUA

Principio 1. Actividades de baja carga cognitiva: Presentar la información y el contenido, de diversas maneras, para que el alumno pueda acceder a ella de la forma que mejor se adapte a su estilo de aprendizaje (véanse los cuadros 7, 8 y 9).

Cuadro 7. Actividad 1. Cuentos sensoriales y visuales

Objetivos que se abordan:	Comunicación verbal, habilidades cognitivas.
Descripción:	Leer cuentos cortos utilizando apoyo visual, como imágenes, pictogramas o videos. El estudiante puede señalar las imágenes mientras se narra la historia. Esto mejora la comprensión de la trama y el vocabulario.
Recursos:	Libros con imágenes grandes, tarjetas con pictogramas, videos de cuentos animados.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 8. Actividad 2. Tarjetas de vocabulario temáticas

Objetivos que se abordan:	Comunicación verbal, habilidades cognitivas.
Descripción:	Usar tarjetas con imágenes y la palabra escrita de objetos cotidianos (animales, frutas, prendas de vestir). El estudiante puede emparejar la imagen con

	el objeto real o con la palabra. Esto estimula la memoria visual y el reconocimiento de palabras.
Recursos:	Tarjetas de vocabulario, objetos de la vida real.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 9. Actividad 3. El espejo mágico" (Ejercicios de articulación)

Objetivos que se abordan:	Comunicación verbal, motricidad fina y gruesa (al mover la boca, lengua, etc.).
Descripción:	Colocarse frente a un espejo y realizar ejercicios faciales y bucales (ej. inflar las mejillas, sacar la lengua, mover los labios). El docente/familiar puede exagerar los movimientos para que el alumno los imite. Esto fortalece la musculatura necesaria para el habla.
Recursos:	Un espejo, tarjetas con caras o gestos.

Fuente: Elaboración propia.

Principio 2. Baja carga comunicativa: Ofrecer al alumno diferentes maneras de demostrar lo que ha aprendido y de expresarse, superando la barrera de la comunicación verbal (véanse los cuadros 10, 11 y 12).

Cuadro 10. Actividad 1. Construcción de oraciones con bloques

Objetivos que se abordan:	Comunicación verbal.
Descripción:	Utilizar bloques o tarjetas con palabras y/o imágenes para que el estudiante construya oraciones simples (ej. un bloque con "El", otro con "niño" y otro con "juega"). Esto permite estructurar el pensamiento de forma visual y secuencial, antes de verbalizarlo.
Recursos:	Bloques o tarjetas con palabras, imágenes.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 11. Actividad 2. Circuito de obstáculos y narración

Objetivos que se abordan:	Habilidades motoras (equilibrio y coordinación), comunicación verbal.
Descripción:	Crear un circuito simple con obstáculos (ej. cojines, aros, una cuerda en el suelo). A medida que el estudiante avanza por el circuito, se le pide que nombre los movimientos realizados ("salto", "camino", "giro"). Esto vincula la acción física con el lenguaje.
Recursos:	Cojines, aros, cinta de colores, pelotas.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 12. Actividad 3. "Mi objeto favorito" con apoyos visuales y gestuales

Objetivos que se abordan:	Habilidades socioemocionales, comunicación verbal.
Descripción:	Se le pide al alumno que traiga un objeto que le guste. Luego, se le invita a "presentarlo" a un compañero o al docente, usando el medio de comunicación que prefiera (señalando, emitiendo sonidos, usando gestos o palabras). El docente puede utilizar un cartel con preguntas, como "¿Qué es?" o "¿Para qué sirve?", con el fin de guiar la presentación.
Recursos:	Objetos de interés del estudiante, cartel con preguntas guía.

Fuente: Elaboración propia.

Principio 3 Baja carga afectiva/ansiedad: Motivar e implicar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje, conectando el contenido con sus intereses y dándole autonomía (véanse los cuadros 13 y 14).

Cuadro 13. Actividad 1. Proyectos de interés personal

Objetivos que se abordan:	Habilidades cognitivas, autoconocimiento, autorregulación.
Descripción:	Permitir al estudiante elegir un tema que le interese (ej. dinosaurios, superhéroes, animales marinos) y crear un pequeño "proyecto" al respecto. Puede ser un dibujo, un <i>collage</i> o una maqueta. El docente puede preguntar sobre el proyecto para que el alumno responda de forma no verbal o verbal, fortaleciendo la atención y la memoria sobre su tema de interés.
Recursos:	Materiales de arte, libros, juguetes, relacionados con el tema.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 14. Actividad 2. Rutinas y responsabilidades diarias

Objetivos que se abordan:	Autonomía, autorregulación, habilidades motoras (motricidad fina y gruesa).
Descripción:	Asignar pequeñas responsabilidades al alumno, en el aula y en casa (ej. regar una planta, repartir materiales, vestirse solo). Se usan apoyos visuales (horarios con imágenes) para que pueda seguir la rutina. Esto favorece la independencia y el control muscular.
Recursos:	Pizarra o cartulina con imágenes de rutinas, temporizador.

Fuente: Elaboración propia.

Participación del docente y la familia

La colaboración entre la escuela y el hogar es crucial para el éxito de este plan (véase el cuadro 15).

Cuadro 15. Colaboración entre escuela y hogar (docente y familia)

El Docente	La Familia
Modelado: Ser un modelo de comunicación clara y articulada.	Valoración médica: Realizar las valoraciones médicas necesarias para descartar o tratar cualquier condición física subyacente que afecte el habla.
Adaptación: Ajustar las actividades y los recursos, según el progreso del alumno.	Creación de rutinas: Establecer rutinas claras y predecibles en casa, que fomenten la independencia.
Colaboración: Mantener una comunicación constante y fluida con la familia.	Momento de la interacción: Involucrar al estudiante en conversaciones familiares y darle tiempo para expresarse.
	Apoyos Visuales: Emplear tarjetas o pictogramas en casa, para comunicar ideas o necesidades, con el objetivo de crear un ambiente de apoyo visual.

Fuente: Elaboración propia.

Fase 3: Ejecución

La ejecución de la estrategia está presentada por semanas. Para su mejor comprensión se elaboraron los siguientes cuadros (véanse los cuadros 16 a 19).

Cuadro 16. Semana 1. Foco en la Representación: presentar la información de diversas formas para estimular la comprensión y la memoria.

Día	Tema	Material/actividad
Lunes	Cuentos sensoriales y visuales	Libros con imágenes grandes o pictogramas, para contar una historia. El docente/familiar lee y señala las imágenes, invitando al alumno a hacer lo mismo.
Martes	Tarjetas de vocabulario	Cinco tarjetas con objetos comunes. Nombrar cada objeto y pedir al alumno que lo señale o lo traiga.
Miércoles	El espejo mágico	Realizar ejercicios faciales y bucales frente a un espejo, como inflar las mejillas, sacar la lengua y sonreír.

Jueves	Circuito de obstáculos	Crear un circuito de motricidad gruesa (saltar, gatear, caminar sobre una línea) y usar apoyo visual para cada acción.
Viernes	Mi objeto favorito	El alumno trae un objeto de casa. Se le hacen preguntas sobre él, con apoyos visuales y gestos, por ejemplo: "¿Es grande o pequeño?"

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 17. Semana 2. Foco en la Acción y Expresión: promover diferentes formas de expresión para que el alumno demuestre lo que ha aprendido, más allá de la palabra hablada

Día	Tema	Material/actividad
Lunes	Construcción de oraciones con bloques	Usar bloques o tarjetas con palabras e imágenes para formar oraciones simples, como "El perro corre".
Martes	Cuento con mímica	Contar una historia simple y pedir al alumno que represente las acciones de los personajes, con mímica o gestos.
Miércoles	Circuito y narración	Repetir el circuito de la semana 1, pero ahora pidiendo al alumno que emita un sonido, o un gesto, para cada movimiento.
Jueves	El espejo mágico	Continuar con los ejercicios faciales, ahora pidiendo al alumno que intente emitir un sonido para cada movimiento de la boca.
Viernes	Proyectos de interés personal	Dejar que el alumno elija un tema y comience a crear un <i>collage</i> o un dibujo, al respecto.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 18. Semana 3. Foco en la Implicación: motivar y comprometer al alumno con actividades que conectan con sus intereses y fomentan la independencia

Día	Tema	Material/actividad
Lunes	Mi proyecto favorito	El alumno presenta su proyecto de la semana anterior. El docente hace preguntas, dándole tiempo para responder con gestos, sonidos o palabras.
Martes	Rutinas y responsabilidades	Usar un horario visual, con imágenes, para asignar una pequeña tarea, como repartir materiales o regar una planta.
Miércoles	El espejo mágico	Ejercicios de articulación combinados con la imitación de sonidos de animales (ej. "Muuu" de una vaca, "Guau guau" de un perro).

Jueves	Mi objeto favorito	Repetir la actividad, incentivando al alumno a usar una nueva palabra o a intentar una oración simple.
Viernes	Circuito y narración	Continuar el circuito, pero ahora pidiendo al alumno que intente decir una palabra clave de la acción que realiza (ej. "salto").

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 19. Semana 4. Integración y Autonomía: combinación de los tres principios, fortaleciendo las habilidades adquiridas y promoviendo una mayor independencia

Día	Tema	Material/actividad
Lunes	Cuento con preguntas	Leer un cuento y hacer preguntas abiertas (ej. "¿Qué crees que pasará ahora?") con opciones visuales para que el alumno responda.
Martes	Tarjetas de emociones	Usar tarjetas con diferentes caras de emociones y pedirle al alumno que las imite. Esto fortalece el autoconocimiento y la expresión no verbal
Miércoles	Juego de roles	Representar un rol sencillo (ej. el cartero, el cocinero) con apoyos visuales para guiar la acción y el lenguaje.
Jueves	Responsabilidades diarias	El alumno asume una nueva responsabilidad en el aula o en casa, siguiendo la rutina visual sin ayuda.
Viernes	Celebración de avances	Replantear las actividades favoritas del alumno, de las semanas anteriores, celebrando su progreso y sus logros.

Fuente: Elaboración propia.

En consecuencia, estas actividades se fundamentan en la personalización de los desafíos y la flexibilidad de los tiempos, ajustándose al ritmo individual del alumno, con la finalidad de fortalecer su seguridad, brindando un entorno de aprendizaje estructurado y predecible, donde el refuerzo positivo es la herramienta clave para impulsar su confianza y motivación.

Fase 4: Evaluación

La evaluación debe ser formativa, continua y multifacética, es decir, se debe valorar el proceso y el esfuerzo del alumno, mediante:

- Observación directa y registros anecdóticos.

Anotar de forma breve y objetiva las acciones del alumno, durante las actividades (véase el cuadro 20).

Cuadro 20. Observación de las acciones del alumno, durante sus actividades

¿Qué observar?	
Participación:	¿El alumno se involucra en la actividad de forma voluntaria o necesita ser motivado?
Nivel de apoyo:	¿Qué tipo de apoyo necesita para realizar una tarea? (ej. apoyo físico, verbal, visual).
Progresos en la articulación:	Anotar si el alumno intenta decir nuevos sonidos o palabras, incluso si no son perfectos.
Uso de apoyos alternativos:	¿Utiliza gestos, señalamientos o pictogramas para comunicarse de forma efectiva?
Habilidades sociales:	¿Cómo interactúa con sus compañeros o con el docente?

Fuente: Elaboración propia.

Escala de habilidades y logros

Las habilidades y logros del alumno se pueden detectar mediante la siguiente escala (véase el cuadro 21).

Cuadro 21. Escala de habilidades y logros

Escala de habilidades	Apoyos y logros
1. Inicial	El alumno necesita apoyo constante.
2. En desarrollo	El alumno realiza la tarea con apoyo ocasional.
3. Logrado	El alumno ejecuta la tarea de forma independiente.

Fuente: Elaboración propia.

Portafolio de Evidencias

Crear una carpeta física o digital para guardar los trabajos del alumno. Esto permite ver su progreso a lo largo del tiempo. ¿Qué incluir?

- Dibujos de los "Proyectos de Interés Personal".

- Fotografías o videos de las actividades (ej. el alumno en el circuito de obstáculos, armando una oración con bloques).
- Listas de nuevas palabras o sonidos que ha intentado producir.

Elementos para la Evaluación de la Participación Docente y Familiar

En el cuadro 22 se observan las preguntas que se pueden hacer los docentes y familiares, con respecto al alumno, para poder evaluar su aprovechamiento.

Cuadro 22. Elementos de evaluación del docente y la familia, para conocer el progreso del alumno

Reflexión y Autoevaluación Docente ¿Qué preguntar?	Cuestionario para la Familia
1. ¿Las actividades están siendo efectivas? ¿Debería adaptarlas o cambiarlas? 2. ¿Estoy proporcionando suficientes oportunidades para la comunicación del alumno? 3. ¿Estoy usando múltiples medios (visual, kinestésico) para presentar la información? 4. ¿Cómo puedo mejorar la colaboración con la familia? El docente debe reflexionar sobre su propia práctica y el éxito de las actividades.	Preguntas sugeridas: 1. ¿Ha notado que el alumno intenta comunicarse más en casa? ¿De qué manera? 2. ¿Cómo ha funcionado el uso de apoyos visuales y las rutinas? 3. ¿El alumno muestra más autonomía en sus tareas diarias (ej. vestirse, cepillarse los dientes)? 4. ¿Qué desafíos ha enfrentado en casa y cómo podemos abordarlos juntos? Enviar un breve cuestionario a la familia, cada dos semanas, para recoger sus impresiones sobre el progreso del alumno en casa.

Fuente: Elaboración propia.

Reuniones de seguimiento periódicas

Programar reuniones (presenciales o virtuales) para compartir los avances, discutir desafíos y ajustar el plan. En estas reuniones, el docente puede mostrar las evidencias del portafolio del alumno y

discutir los registros de observación. Al final, la clave del éxito en este proceso de evaluación es que sea colaborativo. El progreso del alumno es un reflejo del trabajo en equipo del docente y la familia.

Conclusión

El desarrollo de esta investigación permitió conocer la importancia que tiene el uso de una metodología integrada basadas en la planificación diversificada. A través de una estrategia de atención individualizada, se logró obtener un conocimiento profundo del alumno, sustentado en los hallazgos del perfil sociodemográfico, los antecedentes médico-familiares y las barreras de comunicación que se identificaron durante la evaluación diagnóstica. Asimismo, se aplicó la prueba VAK, mediante la cual se determinó cómo el alumno aprendía a través de los canales sensoriales, lo que permitió establecer su estilo de aprendizaje dominante. Finalmente, se utilizó el modelo de DUA para concretar la planificación diversificada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de eliminar las barreras previamente detectadas.

Con la implementación de este plan educativo se espera que el alumno logre una transformación integral, que va más allá del simple desarrollo académico. El objetivo principal es que adquiera las habilidades necesarias para una comunicación más efectiva y segura, utilizando no solo la palabra hablada, sino también apoyos visuales y gestuales. Se busca fortalecer su autonomía e independencia, permitiéndole participar activamente en rutinas diarias y tomar un rol más protagónico en su propio aprendizaje. Finalmente, la planificación se enfoca en que el alumno gane la confianza necesaria para interactuar socialmente, facilitando su plena inclusión en el entorno escolar y familiar, lo que contribuirá a su bienestar emocional y a la construcción de relaciones significativas.

Referencias

- American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, (5.^a ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Blanco García, M., Sánchez Antolín, P., y Zubillaga Del Río, D. A. (2016). “El Modelo del Diseño Universal para el aprendizaje: Principios, pautas y propuestas para la práctica”, en C. A. Pastor, y S. L. Morata (Ed.), *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva*. En: <https://drive.google.com/file/d/1LkZ1XT63HCPE7KceZDRRbG6LjKvSE3iY/view>
- Dirección General de Educación Indígena. (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena*. En: https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/Vs4bEy78Aa-2Conceptos_basicos.pdf
- EducaCAECH. (2025). *Planificación diversificada: Enseñar para todos con estrategias inclusivas*. 22 de abril. En: <https://www.caech.cl/recursos/planificacion-diversificada/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). En: <https://www.unicef.org/lac/media/7396/file>
- Franco, D. (2024). *Discapacidad y asistencia social: atención individualizada*. Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social ACANITS. doi:<https://doi.org/10.62621/dfh31t67>
- Jefatura del Estado. (1990). “Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo”, en *Boletín Oficial del Estado*, (238). En: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- López Lago, N. (2023). *¿Qué es un aula inclusiva en educación? Su importancia*. 23 de septiembre. En: <https://www.ceac.es/blog/que-es-un-aula-inclusiva-en-educacion>
- Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. pp. 15-33. Alianza Editorial. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1527>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. En: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Pastor, C. A. (2016). *Textos universitarios.*, en S. L. Morata, (Ed.). En: <https://drive.google.com/file/d/1LkZ1XT63HCPE7KceZDRRbG6LjKvSE3iY/view>
- Rodríguez Betanzos, A., Sánchez Islas, M., y Constantino Serrato, I. (2022). “Una descripción sobre los estilos de aprendizaje VAK de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Quintana Roo”, en *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 19(38). En: <https://cuaderno.pucmm.edu.do>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Acuerdo educativo nacional implementación operativa.* En: <https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/EduInclusiva.pdf>
- Torres, A. (2025). *Cuál es el marco legal que promueve la inclusión en México.* En: <https://sociedaduniversal.com/legal/cual-es-el-marco-legal-que-promueve-la-inclusion-en-mexico/>

La trampa de las soft *skills*: calificación y precariedad estructural en el trabajo social de la salud

Moisés Zenteno López¹⁷
Miguel Bautista Miranda¹⁸
Martín Sánchez Villal¹⁹

Resumen

El presente artículo analiza la articulación entre la calificación profesional y las exigencias de competencias técnicas y relacionales (soft y hard skills) en el trabajo social en el campo de la salud. A partir de una investigación cuantitativa con una muestra de 75 trabajadoras sociales (predominantemente jóvenes egresadas), se problematiza la brecha existente entre una elevada calificación académica y las condiciones de precariedad y flexibilidad contractual que caracterizan al sector salud. Los hallazgos revelan que, si bien el estudio se centró inicialmente en el perfil sociolaboral, el desgaste profesional emergió como un resultado estructural e insoslayable de la organización del trabajo. Se concluye que el énfasis institucional en las habilidades blandas opera como una “trampa” que individualiza los fallos del sistema, invisibiliza la intensificación de la jornada y sostiene el funcionamiento institucional al tiempo que responsabiliza a las trabajadoras sociales.

¹⁷ Académico de la Universidad Autónoma del Estado de México.
<https://orcid.org/0009-0000-3839-3143>.

¹⁸ Académico de la Universidad Autónoma del Estado de México.
<https://orcid.org/0000-0001-5401-0632>.

¹⁹ Académico de la Universidad Autónoma del Estado de México.
<https://orcid.org/0009-0002-5044-1050>.

Introducción

El trabajo social en el campo de la salud posee una posición estratégica en la organización funcionamiento de los sistemas de salud. A través de su práctica (la intervención, intermediación institucional y acompañamiento) las trabajadoras sociales coadyuvan de manera directa al sostenimiento diario de las instituciones. No obstante, esta centralidad operativa coexiste con condiciones de trabajo con características precarias y de flexibilidad contractual.

Si bien la literatura especializada aporta análisis sólidos acerca de las competencias y la profesionalización en salud, dichas orientaciones abordan habitualmente la disciplina desde ámbitos normativos, de eficiencia y rendimiento. Al centrarse en perfiles técnicos sin considerar la estructura de la división del trabajo, se invisibiliza la noción entre la calificación, la función social y las condiciones materiales del ejercicio profesional, particularmente en los contextos del Sur Global.

Desde la perspectiva de los estudios laborales y del trabajo social latinoamericano, este artículo se fundamenta en los aportes sobre la calificación como construcción social (Carrillo e Iranzo, 2005; Miranda, 2024 y Ropé y Tanguy, 1994), así como en las contribuciones de Martinelli, 1997; Iamamoto, 2003 y Bautista, Jiménez y Sánchez, 2024, para el análisis de la función social y profesional. El objetivo central es analizar la articulación de la calificación, las competencias y las habilidades (soft y hard *skills*) en el ejercicio de la ocupación.

Es imperativo señalar que, si bien el estudio se centró inicialmente en a dimensión técnica y contractual, el desgaste profesional emergió como un hallazgo crítico e insoslayable de las evidencias empíricas. Lo que inicialmente se perfilaba como un análisis de funciones y competencias, mostró ser un complejo proceso de intensificación del trabajo. Por tanto, el estudio no solo aporta evidencias acerca de la profesionalización, sino que reflexiona cómo el desgaste se constituye como un resultado estructural de la organización y control del trabajo que recae sobre una fuerza laboral joven y calificada.

Fundamentos teóricos

La calificación como construcción social del trabajo

En la sociología del trabajo, el término de calificación ha sido históricamente discutida. “en un primer momento proporcionó un enlace entre lo laboral y lo educativo” (Miranda, 2024. Pág. 500), además, con este concepto se pretendía “designar los atributos del individuo, las exigencias de los puestos de trabajo o la resultante de la estructura de clasificaciones en vinculación con su remuneración” (Carrillo, 2005. p. 179).

Ampliando la comprensión del concepto más allá de un atributo individual ligado exclusivamente a la formación escolar o a la acumulación de credenciales educativas, la calificación se ha constituido como una relación social que expresa acuerdos, negociaciones, conflictos, disputas y jerarquías en torno al valor del trabajo. Como señala Carrillo (1994), la calificación articula tanto las dimensiones técnicas, como las organizacionales y simbólicas, además, su reconocimiento depende de procesos históricos y políticos más amplios.

De acuerdo con lo anterior, la calificación se encuentra estrechamente vinculada con la organización del trabajo y las formas de contratación. D'Iribarne (1982) enfatiza que aquello que una sociedad reconoce como trabajo calificado corresponde a los arreglos institucionales específicos y no únicamente a la complejidad objetiva de las tareas.

La calificación de un individuo es su capacidad de producir las normas exigidas en los plazos exigidos, pero es también su capacidad para situarse con respecto a su trabajo; a reflexionar sobre él, a sobrepasar lo existente para proponer mejoras y hacer frente al cambio (D'Iribarne, 1982, pp. 33-34).

En el caso particular de las trabajadoras sociales, la calificación formal se objetiva a través de los estudios de licenciatura y por la formación continua manifestada a través de las especialidades y estudios de posgrado, no obstante, esto no garantiza la estabilidad laboral o una

posición en la alta jerarquía de la ocupación. Esta contradicción permite problematizar la categoría calificación de manera transversal por las relaciones de género, la alta feminización histórica de la profesión y que ha constituido su relación con el campo de los cuidados y la reproducción social.

Competencias, habilidades y procesos de individualización del trabajo

El enfoque por competencias toma auge en la década de los ochenta, impulsado fundamentalmente por los administradores de políticas de empleo, bajo la lógica institucional de intervenir en el desajuste entre el mercado laboral y la formación académico-profesional. Bajo esta lógica, el desempeño laboral se analiza a partir de la posesión y ejecución de saberes, habilidades y actitudes individuales, no obstante, han sido diversos los autores que han advertido sobre la despolitización de las condiciones de trabajo al trasladar la mirada hacia la responsabilidad individual del trabajador frente a situaciones concretas, tal como sigue adelante.

Ropé y Tanguy (1994) sostienen que las competencias operan como un dispositivo individualizador, en tanto que los problemas organizacionales (intensificación de la jornada, falta de recursos, rotación constante, entre otros) como retos que apelan a ser resueltos mediante la adaptación subjetiva de los trabajadores. Bajo este panorama, la actualización constante, capacitación y flexibilidad se internaliza como requisito o característica deseable del trabajador competente.

Las competencias reunidas de esta forma pueden ser clasificadas en las siguientes categorías: a) el saber hacer, que comprende lo práctico, lo técnico y lo científico; su adquisición es formal y profesional; b) el saber ser, que incluye rasgos de personalidad y carácter, y c) el saber actuar, que permite la toma de decisiones y la intervención oportuna (Montero Leite, 1996, p. 104).

El análisis latinoamericano ya identificaba lo que en su momento denominaron como competencias de empleabilidad, recursos interpersonales, de comunicación (Gallart y Jacinto, 1995) o saberes intelectuales, técnicos, comportamentales y de orden (Novick,

Miravalles y Senén, 1996). Posteriormente, fueron denominadas como *skills* (habilidades) y fueron distinguidas como *hard* -o *technical*- y *soft* -o interpersonal- *skills*.

Por una parte, Coriat definió las *hardskills* como:

- a) capacidad para representarse las conexiones y las interacciones de los diferentes elementos del proceso, aun cuando solo se conozca el papel independiente de cada uno de ellos; b) capacidad de asimilar e integrar conocimientos complejos, para lo cual se requiere un buen nivel de comprensión y de organización de los datos que van a ser memorizados; c) capacidad para cambiar el tipo de razonamiento (plasticidad mental) en función de las situaciones imprevistas, particularmente en el diagnóstico de averías e incidentes, y d) capacidad para producir respuestas diferentes (flexibilidad) frente a la misma fuente de información (Coriat, 1983, en De la Garza (coord.) 2000, p. 186).

otra parte, las *softskills* hacen referencia al “manejo de un oficio/oficios se le añadiría la necesidad de saber funcionar en equipo, de comunicarse en forma oral y escrita, de tener iniciativa para responder a situaciones inesperadas, de procesar información, además de sentir identificación con los objetivos de la empresa” (Carrillo e Iranzo, 2005, p. 189). La suma de estas características da cuenta del perfil de la fuerza de trabajo que encuentran su vínculo con la categoría calificación.

En el trabajo social en salud, esta lógica se expresa en la demanda simultánea de competencias técnicas (gestión de expedientes, uso de software, elaboración de diagnósticos sociales) y de habilidades relacionales o *soft skills* (comunicación, contención emocional, mediación, trabajo en equipo). Estas últimas adquieren un peso central en la práctica cotidiana, pero suelen ser invisibilizadas como trabajo, al asociarse con disposiciones personales o vocacionales.

La centralidad de las *soft skills* en el trabajo social refuerza procesos de intensificación del trabajo emocional, sin que existan mecanismos institucionales de reconocimiento o protección. En este sentido, el enfoque por competencias no fortalece necesariamente la autonomía

profesional, sino que puede profundizar la precarización al exigir mayores rendimientos subjetivos en contextos laborales inestables.

Función social y función profesional del trabajo social

Bajo el marco del trabajo social latinoamericano, la discusión sobre la función social y la función profesional constituye un eje analítico fundamental, tal como han señalado Iamamoto y Martinelli, puesto que el trabajo social ocupa una posición contradictoria en la división social del trabajo, al desempeñarse como mediador entre las instituciones gubernamentales y los sujetos que demandan la resolución de necesidades sociales.

Martinelli (1997) señala que este rol implica una disputa constante entre su identidad profesional y estar inmerso en procesos de alienación, además, su contribución al funcionamiento del orden social en la medida que enfrenta limitaciones de corte estructural para el desarrollo de su proyecto personal-profesional. Por su parte, Iamamoto (2003), hace énfasis en el papel ejecutor del trabajo social, al intervenir sobre las manifestaciones concretas de la cuestión social, lo cual le concede una función estratégica, no obstante, subordinada, en las políticas sociales.

En complemento con lo antes dicho, García Salord (1998), señala advierte que la especificidad de la profesión no radica únicamente en el conjunto de técnicas o competencias que realiza, sino en su rol histórico dentro de la práctica institucional que interviene en la cuestión social, de este modo, la función social es definida por la posición que ocupa en las relaciones Estado-sociedad, es decir, parte del sostenimiento del sistema institucional que desarrolla al mediar en los conflictos problemas-necesidades sociales.

Bajo esta lógica, Bautista, Jiménez y Sánchez (2004), señalan que las funciones profesionales del trabajo social se han ampliado y reconfigurado en el contexto contemporáneo. Esta expansión de funciones (más procesos de trabajo) no necesariamente implica que la profesión haya ganado peso, al contrario, la diversificación de tareas

(polivalencia) no se objetiva en autonomía o mayor valoración -social y económica- institucional de la trabajadora social.

Marco metodológico

La finalidad del estudio empírico fue dar cuenta de la realidad material de las profesionales de trabajo social, en consecuencia, se diseñó una investigación cuantitativa dirigida a una población de 75 trabajadoras sociales empleadas en el campo de la salud. El instrumento fue un cuestionario constituido por indicadores sociodemográficos, trayectoria profesional, condiciones de trabajo, funciones (actividades laborales), uso de herramientas digitales y formación continua.

El análisis se realizó a partir de la estadística descriptiva para articular los hallazgos con los fundamentos teórico-metodológicos aquí expuestos, permitiendo una transición entre el dato duro y la reflexión teórica sobre la calificación y la profesión.

La muestra de estudio quedó constituida por 75 trabajadoras sociales que se encuentran ocupadas en diversas instituciones de salud (hospitales militares, Institutos Nacionales, hospitales generales, Instituto Mexicanos del Seguro Social -unidades de medicina familiar, hospitales regionales, Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, entre otros), y en los tres niveles de atención (primero, segundo y tercer).

Si bien resulta necesario señalar que, el instrumento contempla la distinción por sexo, la muestra presenta una población predominantemente femenina, por tanto, el análisis prescinde de la desegregación de esta variable, asumiendo la profesión como altamente feminizada en la división sexual del trabajo.

Por lo tanto, el tratamiento y análisis de los datos se enfatiza en las dimensiones donde reside la variabilidad y objeto de esta investigación: la calificación, competencias, habilidades, situación contractual, trayectoria y funciones profesionales.

Hallazgos de la investigación

Perfil sociodemográfico y trayectorias profesionales

La tabla 1 concentra el perfil socioprofesional y una síntesis de la trayectoria profesional de las trabajadoras sociales participantes del estudio. Se identifica predominio de profesionistas jóvenes y reciente incorporación al mercado de trabajo, promedio de edad menor a los treinta años, en consecuencia, trayectorias laborales relativamente cortas, puesto que la obtención del título muestra una proporción significativa de cinco o menos años desde la titulación. Este hallazgo no es un asunto menor, toda vez que sugiere una alta empleabilidad en el sector salud para las recién egresadas. Dicho de otro modo, existe una incorporación pronta a la ocupación. No obstante, esta inserción temprana debe ser tratada con cautela, puesto que, si bien la incorporación a la ocupación es rápida, la variabilidad en los tipos de contrato (como se verá en la tabla 2) plantean cuestiones acerca de si esta empleabilidad va acompañada de estabilidad o, por el contrario, responde a demandas de fuerza de trabajo joven, calificado y bajo esquema de contratación flexibles y precarias.

Tabla 1.
Perfil sociodemográfico y trayectoria profesional de las
trabajadoras sociales en salud

Indicador	Resultado
Número de casos	75
Edad promedio	28.5 años
Edad mínima	23
Edad máxima	39
Trabajadoras con ≤ 5 años desde titulación	$\approx 60 \%$

Fuente: elaboración propia

Este perfil sugiere la presencia de una fuerza de trabajo altamente calificada en términos formales, pero aún en proceso de consolidación profesional. La inserción temprana en instituciones de salud no se traduce necesariamente en estabilidad laboral ni en trayectorias ascendentes, lo que anticipa tensiones entre formación, experiencia y reconocimiento.

Condiciones laborales y modalidades de contratación

Tabla 2.
Condiciones laborales y modalidades de contratación de
las trabajadoras sociales en salud

Variable	Dimensión	Porcentaje
Tipo de contrato	Base/plaza/indefinido	37.3
	Eventual/temporal/por proyecto	32
	Honorarios/otros	30.7
Sindicalización	Si	25.3
	No	74.7
Formación continua	Requiere cursos/especialización	90.7
	No requiere	9.3

Fuente: elaboración propia

La Tabla 2 muestra una marcada heterogeneidad en las modalidades de contratación. Si bien existe un grupo con plaza base, una proporción relevante de las trabajadoras se encuentra bajo esquemas temporales, de suplencia o de contratación flexible. Esta fragmentación contractual se presenta de manera transversal, independientemente de la antigüedad o del tipo de actividades realizadas.

Si bien, un alto porcentaje manifiesta requerir procesos constantes de actualización (cursos, diplomados, especializaciones o maestría), 37.3% cuenta con una plaza definitiva o contrato indefinido.

Esta disociación contractual sugiere que la polivalencia demandada por las instituciones de salud no necesariamente se objetiva en una mejora de las condiciones de trabajo. Sino que, por el contrario, un amplio sector (62.7%) opera bajo esquemas de contratación temporal o por honorarios. Esta precarización de la fuerza de trabajo calificada se agudiza ante la baja tasa de sindicalización (25.3%), lo cual se traduce en una limitada capacidad de negociación colectiva frente a la intensificación de funciones que demanda el sistema de salud nacional.

Bajo este escenario, la fluctuación de contratos flexibles y la falta de representación gremial refuerza a la crítica realizada al enfoque de competencias (como dispositivo individualizador), es decir, se

identifica un fenómeno de individualización del riesgo, la constante capacitación no es voluntaria, por el contrario, es imposición estructural, la institución transfiere la responsabilidad a las profesionales por mantener su vigencia profesional, competir en el mercado de trabajo. Si bien, anteriormente se habló de una pronta inserción laboral, ahora resulta imperativo analizar y discutir las condiciones bajo las que se logra la permanencia.

Competencias, habilidades y formación continua

Tabla 3.
Competencias técnicas, habilidades relacionales y formación continua en el trabajo social en salud

Dimensión	Principales hallazgos
Herramientas digitales	Microsoft Office, software institucionales, redes sociales, software de administración hospitalaria
Funciones operativas	Apertura de expedientes, ESE, captura de datos, gestión administrativa
Intervención directa	Visitas domiciliarias, entrevistas, informes, atención, promoción de la salud

Fuente: elaboración propia

Al analizar la tabla 3 y el contenido de las funciones, se logra identificar que la digitalización no simplifica la labor, sino que coadyuva a una dinámica de multitarea (multitask) intensificada. Las evidencias obtenidas del estudio presentan una configuración de actividades que fluyen desde la apertura de expedientes y captura de datos en plataformas (softwares hospitalarios), hasta la gestión y administración de apoyos técnicos y estudios socioeconómicos. La coexistencia de funciones técnicas, administrativas y de campo advierten la presencia de las *hard* y *soft skills*.

En este orden de ideas, las actividades permiten distinguir la polivalencia de la multitarea. La primera sugeriría un enriquecimiento del rol profesional generado por el dominio de diversas áreas. El hallazgo muestra una fragmentación del tiempo de trabajo. La trabajadora social alterna simultáneamente entre la intervención directa

(entrevistas, visitas domiciliarias y atención a pacientes y familiares) y la administración digital (llenado de formatos, reportes e informes sociales).

Bajo esta lógica, el uso de herramientas digitales no funciona como facilitador de la praxis reflexiva, sino como un dispositivo de control administrativo que da prioridad a la cantidad (registros y actividades) por encima de la calidad (acompañamiento social).

Desde la sociología de la calificación, estos hallazgos confirman que el reconocimiento del trabajo no depende exclusivamente del nivel educativo ni de la complejidad técnica de las tareas realizadas, sino de arreglos institucionales y relaciones de poder que jerarquizan determinadas ocupaciones. En este sentido, la calificación del trabajo social aparece socialmente subvalorada, a pesar de su centralidad funcional en las instituciones de salud.

Con el marco del trabajo social crítico, los datos empíricos refuerzan la tesis de Martinelli e Iamamoto sobre la posición ambivalente de la profesión en la división social del trabajo. La reconfiguración contemporánea de las funciones profesionales muestra que el trabajo social en salud se expande y complejiza en términos de calificación y competencias, pero lo hace bajo condiciones que limitan su autonomía y reconocimiento. Este desajuste estructural constituye un hilo conductor central del análisis: cuanto mayor es la exigencia funcional y competencial del trabajo social, mayor es también la distancia entre su función social estratégica y su función profesional reconocida. Esta contradicción no solo organiza las experiencias ocupacionales de las trabajadoras sociales, sino que sienta las bases para comprender el desgaste profesional como un fenómeno estructural, que se desarrolla a continuación.

El desgaste profesional como resultado estructural del trabajo social en salud

El desgaste profesional en el campo de la salud no debe comprenderse como una insuficiencia individual, como falta de vocación o fragilidad subjetiva (ni mucho menos como un término psicologizado). Por el

contrario, las evidencias empíricas permiten conceptualizarlo como un resultado estructural que ha derivado de formas y prácticas en las que se organiza y gestiona el trabajo social en las instituciones de salud públicas.

Tal como se ha venido mostrando en las secciones previas, las trabajadoras sociales se enfrentan a una tríada que presiona: ampliación y diversificación de funciones (tabla 3), intensificación de las jornadas de trabajo y exigencias competenciales y una profunda fragmentación contractual (tabla 2). Esta articulación obliga a un mayor involucramiento técnico y emocional en entornos que carecen de mecanismos institucionales de protección.

Desde la propuesta de Martinelli, el desgaste se articula con los procesos de alienación profesional. Las profesionales sostienen a diario la estructura institucional, pero perciben anulada su capacidad de incidir en la definición de su propio proceso de trabajo. En complemento, Yamamoto refuerza este análisis al señalar que la inserción del trabajo social en las políticas públicas implica gestionar contradicciones que impactan directamente en el cuerpo y la salud del profesional.

Los resultados de esta investigación refuerzan dicha interpretación: la centralidad funcional del trabajo social (gestión del servicio, la intermediación y contención) no se materializa en estabilidad laboral. La escasa sindicalización (25.3%) y la naturalización del trabajo emocional (*softskills*) son factores que profundizan el desgaste, al dejar a la profesional sin El desgaste profesional en el trabajo social en el campo de la salud no puede comprenderse como una consecuencia individual de la falta de habilidades, de la escasa vocación o de dificultades subjetivas para enfrentar el trabajo. Por el contrario, los datos empíricos y el marco teórico permiten conceptualizarlo como un resultado estructural de la forma en que se organiza, valora y gestiona el trabajo social en las instituciones de salud.

Como se ha mostrado en las secciones anteriores, las trabajadoras sociales enfrentan una ampliación sostenida de sus funciones profesionales, una intensificación de las exigencias competenciales y una fragmentación de las condiciones laborales. Esta combinación

genera escenarios en los que se demanda un alto involucramiento técnico, relacional y emocional, sin que existan mecanismos institucionales suficientes de reconocimiento, apoyo o protección.

Desde la perspectiva de Martinelli, el desgaste se vincula con procesos de alienación profesional, en la medida en que las trabajadoras sostienen cotidianamente el funcionamiento institucional al tiempo que ven limitadas sus posibilidades de incidir en la definición de su propio trabajo. Iamamoto aporta a esta lectura al señalar que la inserción del trabajo social en las políticas públicas implica asumir contradicciones estructurales que impactan directamente en las condiciones de ejercicio profesional.

Los resultados empíricos refuerzan esta interpretación al mostrar que la centralidad funcional del trabajo social —evidenciada en la gestión de casos complejos, la mediación institucional y la contención social— no se corresponde con trayectorias laborales estables ni con dispositivos de cuidado institucional para quienes realizan estas tareas. La escasa sindicalización, la necesidad permanente de formación adicional y la naturalización del trabajo emocional constituyen factores que profundizan el desgaste profesional.

En este sentido, el desgaste no aparece como un efecto colateral del trabajo social, sino como un componente estructural de su ejercicio contemporáneo en el campo de la salud. Reconocerlo como tal permite desplazar lecturas individualizantes y abrir la discusión hacia la responsabilidad institucional y política en la producción de condiciones laborales que sostienen el sistema sanitario a costa del bienestar de las trabajadoras sociales. Las actividades reportadas —entrevista, acompañamiento, orientación y gestión social— cumplen una función social de sostenimiento del sistema de salud, al garantizar la continuidad de la atención y amortiguar los efectos sociales de la enfermedad. No obstante, como evidencia la Tabla 2, esta función no se acompaña de un reconocimiento profesional acorde.

La discusión sobre competencias y habilidades permite profundizar esta tensión. Como muestra la Tabla 3, el trabajo social en salud demanda una combinación de competencias técnicas y habilidades

relacionales cada vez más complejas. Siguiendo a Ropé y Tanguy, esta ampliación de competencias opera como un mecanismo de individualización del desempeño, en la medida en que desplaza hacia las trabajadoras la responsabilidad de adaptarse a organizaciones del trabajo inestables y sobrecargadas, cuyos efectos se expresan en procesos persistentes de intensificación del trabajo y desgaste profesional.

El énfasis en las llamadas habilidades blandas refuerza la intensificación del trabajo. En diálogo con García Salord y Bautista, Jiménez y Sánchez (2024), se advierte que dichas funciones se han vuelto complejas sin que ello implique mayor autonomía. Por el contrario, el trabajo social cumple una función de sostenimiento social de los servicios que gestionan el proceso enfermedad-salud, garantizando de esta manera la continuidad del sistema de salud a costa de su propio bienestar.

En síntesis, el desgaste profesional es el resultado de formas de organización del trabajo que se afianza intensivamente en la función social del trabajo social (aquello que la profesión aporta a los sistemas de salud) al tiempo que debilita sistemáticamente su función profesional (los derechos laborales y condiciones de quienes lo ejercen). De este modo, la afección, por tanto, no es un problema de salud mental individual, sino un reflejo de la precariedad institucional.

Reflexiones finales

El análisis desarrollado en esta investigación ha permitido problematizar categorías como la calificación, las competencias y las denominadas habilidades blandas y duras (*skills*) en el trabajo social en el campo de la salud, permitiendo articular un marco teórico crítico con las evidencias empíricas generadas. Lejos de entender dichos elementos como simples atributos individuales, los hallazgos demuestran que constituyen dimensiones centrales en la discusión de la organización actual del trabajo y de su articulación con las funciones social y profesional.

A partir de los resultados obtenidos, emergen las siguientes consideraciones finales:

- La distancia entre la calificación y el reconocimiento: se constató que las trabajadoras sociales poseen una calificación formal elevada y competencias técnicas y relacionales complejas. No obstante, la alta calificación no se materializa en estabilidad ni en trayectorias laborales consolidadas, evidencia de una brecha persistente entre las exigencias del proceso de trabajo y la precariedad de las condiciones contractuales (Tabla 2).
- La individualización como mecanismo de control, hace énfasis en las *soft skills* operan como dispositivos que desplazan la atención de las fallas estructurales hacia las capacidades individuales y subjetivas de las trabajadoras. En consecuencia, los procesos de adaptación permanente, la formación continua y el manejo y control emocional se interiorizan como responsabilidades personales, por lo tanto, el sistema oculta sus propios déficits organizacionales a través de la intensificación del trabajo y la individualización del desgaste profesional.
- La ambivalencia de la función social en la investigación advierte que la profesión del trabajo social es fundamental para el sostenimiento de los sistemas de salud, actuando como el enlace o el vínculo en los problemas y necesidades sociales que exceden lo estrictamente sanitario. No obstante, dicha centralidad coexiste con una subvaloración profesional, reproduciendo la posición ambivalente de la disciplina en la división social del trabajo.
- Desde esta posición, el desgaste profesional no debe interpretarse como una consecuencia secundaria, accidental o psicologista, sino como un resultado estructural de configuración entre alta calificación, exigencias competenciales para la ocupación y la precarización laboral. Reconocer esta articulación permite reflexionar y cuestionar los enfoques que reducen el malestar laboral a un “problema de salud mental” individual, además, permite señalar la responsabilidad política de las instituciones en la producción de estas condiciones.
- Finalmente, este estudio aporta elementos para reflexionar la importancia de la calificación y las *soft skills* en el trabajo social en el campo de la salud desde un posicionamiento ético-político explícito. Resulta necesario reconocer que estas competencias

son producidas y demandadas por formas específicas de organización del trabajo, por tanto, implica asumir que no pueden seguir siendo tratadas como recursos individuales disponibles ilimitadamente, ni como disposiciones morales inherentes a las trabajadoras sociales.

- Desde esta perspectiva, la insistencia institucional en habilidades como la empatía, la contención emocional, la flexibilidad y la capacidad de adaptación debe ser leída críticamente como parte de un proceso de gobierno o colonización del trabajo que se apoya en la subjetividad profesional para compensar carencias estructurales del sistema de salud. Hacer propias estas exigencias no solo invisibiliza el carácter laboral del trabajo emocional, sino que coadyuva a la legitimación de las condiciones precarias e intensificación del trabajo que afectan de manera diferenciada a un colectivo ocupacional históricamente feminizado.
- Asumir un posicionamiento ético-político en el análisis del trabajo social implica, por tanto, desplazar el foco de atención de las capacidades individuales hacia la responsabilidad política del Estado y las instituciones que garanticen condiciones laborales dignas. Esto supone cuestionar modelos de gestión que valorizan las competencias sin garantizar derechos laborales, así como reivindicar la calificación profesional como una dimensión que debe traducirse en reconocimiento, estabilidad y protección social.

Referencias

- Bautista, M., Jiménez, V., y Sánchez, M. (2024). *Funciones profesionales de los trabajadores sociales, hoy*. Revista ACANITS. Redes Temáticas en Trabajo Social, 3(4), 27–47. <https://doi.org/10.62621/acanits-redes-t-ts.v3i4.42>
- Carrillo, J., e Iranzo, C. (2005). Calificación y competencias: debates teóricos y transformaciones del trabajo. En E. de la Garza (Coord.), *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo* (pp. 493–520). Fondo de Cultura Económica.
- Coriat, B. (1983). *El taller y el cronómetro*. Siglo XXI.

- D'Iribarne, A. (1982). *Le passage de la formation de base à la vie active*.
- Gallart, M., y Jacinto, C. (1995), "Competencias laborales: Tema clave en la articulación educación-trabajo", *Boletín Educación y Trabajo* (Buenos Aires), núm. 2, diciembre, 1995.
- García Salord, S. (2007). *Especificidad y rol del trabajo social*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Iamamoto, M. V. (2003). *El servicio social en la contemporaneidad: trabajo y formación profesional*. Cortez Editora.
- Iamamoto, M. V. (2003). *Servicio social en tiempo de capital fetiche: capital financiero, trabajo y cuestión social*. Cortez Editora.
- Martinelli, M. L. (1997). *Servicio social: identidad y alienación*. Cortez Editora.
- Miranda Bello, A. (2024). Calificaciones, competencias y formación laboral en las actuales configuraciones productivas-circulatorias. En E. de la Garza (Coord.), *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo* (Vol. II).
- Monteiro Leite, E. (1996). *El rescate de la calificación*. CINTERFOR/OIT.
- Novick, M., Miravalles, C., y Senén, C. (1996). "Vinculaciones interfirmas y competencias laborales en la Argentina", en Marta Novick y María A. Gallart (comps.), *Competitividad, redes productivas y competencias laborales*, OIT/CINTERFOR/Red Educación y Trabajo.
- Ropé, F., & Tanguy, L. (1994). *Saberes y competencias: el uso de estas nociones en la empresa y en la escuela*. Humanitas.

Movilidad profesional: alternativa en el ejercicio del Trabajo Social

Dora Alicia Daza Ponce²⁰
Sandra Luz Hernández Mar²¹
Leticia Chávez Díaz²²

Resumen

La presente investigación describe el impacto de la movilidad de los egresados(os) de la licenciatura en Trabajo Social, que fortalecen la disciplina a través de la formación universitaria y resalta la movilidad como una estrategia de posicionamiento en espacios institucionales regionales y nacionales, resultado del desempeño profesional que los ratifica y genera espacios para las(os) trabajadora(os) sociales. Teniendo como objetivo describir las características que contribuyen en la consolidación del ejercicio profesional a través de la movilidad laboral y la inserción en el mercado laboral, así como identificar los aspectos académicos, profesionales, y personales que contribuyen en la intervención profesional.

Introducción

El presente trabajo de investigación resalta la importancia de la movilidad social, como parte estructural de la vida cotidiana de los sujetos, en el entendido de que la movilidad tiene una connotación de avance hacia objetivos del propio sujeto. Al hablar del sujeto se hace referencia específicamente a la movilidad académica dirigida hacia formación profesional, que influye en el mejoramiento y calidad de la

²⁰ Académica de la Universidad Veracruzana. <https://orcid.org/0000-0003-3677-9901>.

²¹ Académica de la Universidad Veracruzana. <https://orcid.org/0000-0001-7162-9963>.

²² Académica de la Universidad Veracruzana. <https://orcid.org/0000-0002-3803-0403>.

vida. Para ello cualquier sujeto que desea mejorar sus condiciones de vida, tiene que trazarse metas que lo guíen a la obtención de las mismas. Estas metas suelen comenzar en el seno familiar, generalmente enfocadas hacia la formación universitaria, que inicia con la búsqueda de una carrera de su interés y ubicar el lugar donde deberá cursarla. Acto seguido se genera un proceso de movilidad, que le permita al sujeto cumplir con sus objetivos y metas. En este entendido es importante describir el origen de la movilidad y las causas que la motivan, y por consecuencia el impacto que tiene desde la perspectiva personal, profesional y social en los sujetos.

Ahora bien, la literatura sobre movilidad proveniente de la Geografía Humana se actualiza y avanza hacia una revalorización de los estudios culturales. Inscriptos en el contexto del “achicamiento de las distancias” y la consecuente homogeneización cultural. Según Kaufmann (2002) la motilidad es un potencial de movilidad que constituye un capital social, una capacidad personal de ser móvil en el espacio a la cual el sujeto accede y se apropia de acuerdo con sus circunstancias (Zusman et al 2011, citado por Gutiérrez, 2013).

Estas circunstancias muchas veces están rodeadas de variables que influyen en la toma de decisiones para llevar a cabo una meta u acción, como, por ejemplo; contar con el recurso económico, tener el apoyo familiar y por último considerar las distancias, entre otras. Aquí es donde la movilidad cobra un sentido trascendente, ya que para avanzar o mejorar se tiene que trasladar.

Sin embargo, la movilidad para Bourdieu, convoca no sólo el proceso académico del sujeto, o su entorno familiar, sino lo configura y complejiza con la posición social que es objeto de percepciones y de apreciaciones de los agentes que dependen de la posición actual y también de la trayectoria realizada, lo que denominó el *habitus* (Zamorano 2022).

Así pues, la movilidad humana ha marcado la historia de la humanidad, siendo una de las características más relevantes del momento actual. Distintos tipos de desplazamientos conviven en el presente (interno, regional, transfronterizo, internacional), originados

por diversas causas y coyunturas (económicas, políticas, sociales y medioambientales) de nuestro presente (Begoña y Carballo 2018).

Generalmente los desplazamientos internos comienzan a partir de necesidades o servicios básicos de las familias para proveer la alimentación, la selección de la vivienda y la educación de los hijos. En tanto la movilidad que se establezca, estará en relación directa de la ubicación geográfica en donde se encuentre la familia y determinara la complejidad de la misma.

Como ya se mencionó las causas de la movilidad, se ubican en un plano donde se entrecruzan las historias de vida de los emigrantes con las condiciones económicas, políticas y sociales de los países de origen y destino. En el trabajo de Solimano (2008) se distinguen los siguientes determinantes de la movilidad de los “talentos”: a) Diferencias internacionales en los niveles de desarrollo económico y de salarios, b) Motivaciones no pecuniarias, c) La demanda de talento, d) Efectos de aglomeración y concentración, e) El impacto de la tecnología, f) Compatibilidad lingüística, redes y afinidad socio-cultural, g) Regímenes políticos y políticas de inmigración (Fanelli, 2009, p.112).

Sin embargo, Lévy (2001) distingue tres tipos de movilidad: la movilidad como posibilidad, como competencia y como capital. La primera refiere a la accesibilidad, como la movilidad ofrecida a través del transporte. La segunda refiere al arbitraje que media entre la movilidad como posibilidad y la movilidad efectiva, pasaje que incluye movیلidades y no movیلidades. La tercera refiere al capital social del individuo que le permite desplegar mejor sus estrategias al interior de la sociedad (Citado por Gutiérrez. 2013).

Por consiguiente, el desarrollo de la investigación está centrada en la movilidad vista como capital social del individuo para prepararse profesionalmente y continuar esa movilidad en la búsqueda de un empleo laboral que le permita desempeñarse como trabajador(a) social.

En este entendido las Instituciones de Educación Superior (IES) centralizadas en los estados, ciudades y municipios, han adoptado las políticas de equidad educativa. A este respecto, Marc Demeuse destaca

que existen al menos 4 principios de equidad que compiten por imponerse en el campo educativo, organizados a partir de las siguientes igualdades fundamentales: igualdad en el acceso, igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, igualdad en los logros o resultados, e igualdad en la organización social de estos logros (López, 2004 p,70).

Para que exista una igualdad en el acceso de oportunidades, en materia educativa, de salud, y laborales entre otras, la movilidad se ha convertido en una alternativa para las familias que desean mejores condiciones de vida, tanto económicas, sociales y profesionales. Por ende, a través de los años se ha evidenciado la necesidad urgente de acercar los servicios de educación de las ciudades a las zonas rurales. Sin embargo, la brecha de la distancia acentúa la movilidad que tiene que realizar cada persona o familia para alcanzar sus objetivos, ya se de estudiar una carrera o para alcanzar un empleo. Pero no tan solo la movilidad concluye cuando se termina una carrera, sino comienza un camino sinuoso para alcanzar el objetivo de ese traslado, que es obtener un empleo de la carrera que se estudió.

En este entendido tanto la movilidad se encuentra estrechamente relacionada con la planificación urbana, ya que los procesos de expansión urbana y de distribución de la población han fomentado los movimientos en y hacia todas direcciones, lo que se vincula con los compromisos internacionales (Romo y Villasana s/f). El INEGI (2015) define la movilidad cotidiana como “Desplazamientos cortos diarios y cíclicos entre el lugar de residencia y el de trabajo o estudio, ya sea dentro la misma unidad político administrativa o hacia otro dentro del país o fuera de este”. Sin embargo, con la información de la encuesta intercensal 2015 sólo es posible la contabilidad de los movimientos entre unidades político administrativas y no dentro de ellas (Romo y Villasana s/f).

En el caso de México, la movilidad académica siempre ha sido parte constitutiva de la formación a nivel superior – incluso si esta movilidad se acentúa y es influida a través del tiempo según periodos políticamente marcados por la adopción de medidas que le son más o menos favorables. La profunda transformación de las condiciones de

producción del conocimiento científico y de difusión de la información en nuestros días, las prácticas académicas, los vínculos entre individuos, grupos e instituciones no son ajenos a su localización, al contexto y a las coyunturas específicas en que se desarrolla (Charle et al., 2006).

Para el caso que nos ocupa la movilidad que realizan jóvenes recién egresados de la educación media superior, en la región norte de Veracruz, provenientes de los municipios de: Papantla de Olarte, Gutiérrez Zamora, Tecolutla, Martínez de la Torre, Teziutlán, San Rafael, Nautla, Cazones, Tuxpan, Álamo, entre otros, tienen el propósito de estudiar una carrera universitaria centralizados en la Ciudad de Poza Rica en instituciones educativas como; Universidad Veracruzana, Facultad de Trabajo Social, Instituto Tecnológico de Poza Rica, Universidad del Golfo de México entre otras. Cuando los jóvenes han tomado la decisión de estudiar una carrera, y han seleccionado la organización educativa que cubre sus expectativas, y tienen la fortuna de ingresar a esa dependencia, y cuentan con el apoyo económico, moral y social de sus padres. Para ellos comienza una nueva etapa de crecimiento, que implica un cambio de ciudad, una nueva cultura, una vivienda diferente, paradigmas e ideologías contrastantes, independencia, una administración económica de recursos, que impacta en la alimentación, en el cuidado de la salud, en la construcción de nuevas redes de amistades que influyen en sus decisiones hacia un nuevo horizonte.

No obstante, la movilidad reconocida como una práctica social de desplazamiento en el territorio que conjuga deseos y necesidades de desplazamiento (que en conjunto pueden definirse como requerimientos de movilidad) y capacidades de satisfacerlos (Gutiérrez, 2013).

En consonancia con el libro movilidad social en México población, desarrollo y crecimiento de los autores Julio Serrano Espinoza y Florencia Torche; proponen que las dinámicas intergeneracionales están determinadas por los factores; el mejoramiento general de la calidad de vida de la población de un país (movilidad absoluta) y a la

asociación neta entre condiciones entre padres e hijos una vez dada cuenta del desarrollo económico (Zamorano, 2022).

Según estudios realizados por Hoyos, Martínez y Szekely (2009) refieren que la escolaridad derivado de la movilidad absoluta en las generaciones recientes en México consistentemente sobrepasan en escolaridad de sus padres, lo cual sugiere que existe movilidad absoluta en educación. Asumiendo que hay una relación positiva entre el número de años de educación, el ingreso y el bienestar (Becker, 1984), esto indica que el bienestar ha aumentado de generación en generación en el país.

En consecuencia, la familia ha sido considerada, en las distintas épocas de la humanidad, como la expresión primera y fundamental de la naturaleza social de la persona; ya que en ella es donde crecen y se forman los futuros ciudadanos para la vida social. Es dentro de una familia, donde el padre y la madre se comprometen mutuamente para ejercer, de forma conjunta y con responsabilidad, la educación de los hijos e hijas. Esta función social y educadora de la familia es vital para el buen funcionamiento de una sociedad (Pérez, 2015).

Por tal motivo toda persona necesita de una familia para poder crecer y alcanzar su plenitud, para aprender a relacionarse con otros, para aprender la fraternidad y las relaciones intergeneracionales, así como para identificarse con un grupo y una historia común, siendo parte de una comunidad social y política (Estudios de Administración Aplicada, A.C. [EDAC], 1996) (Pérez, 2015). Desde esta perspectiva la continuidad de la familia implica brindarles la oportunidad de acceder a mejores condiciones de vida, a través de motivarlos y estudiar, de proveerlos con lo necesario, para lograr sus objetivos, y como dice un buen padre de familia, “*ser mejores que nosotros*”, una connotación de darles las oportunidades que posiblemente algunos padres no tuvieron, y que en el crecimiento y éxito de los hijos(as) sea un logro de un padre.

De acuerdo a Zamorano (2022) plantea que la movilidad social permite disminuir la brecha de desigualdad potenciado por un lado el piso de la protección social, en armonía con el desarrollo del capital humano. Ahora bien, el Trabajo Social, a través de las

problematizaciones de la realidad y la metodología propia de la disciplina debiera ser un agente permanente de acompañar procesos que lo permitan.

En consecuencia, Orfeuil (2004) distingue una movilidad potencial, mediada por el conocimiento del espacio y los lazos sociales, de otra efectiva, concreción de la primera, mediada a su vez por aptitudes físicas, competencias y recursos. Kauffman (2002) enfatiza en la movilidad como capital social. Los tres autores van, pues, del espacio de una movilidad realizada al espacio de una movilidad potencial o virtual mediado por competencias subjetivas (Gutiérrez, 2013).

En si, reconocer las competencias como combinaciones dinámicas de recursos personales, complejos sistemas de comprensión y acción que incluyen «saber pensar», «saber decir», «saber hacer» y «querer pensar, decir y hacer». Se ponen en juego para comprender la complejidad de las situaciones en las que se pretende actuar y para diseñar, planificar, desarrollar y evaluar los modos concretos de actuación (Cuadra, Castro y Julia, 2018).

En este tenor, el conocimiento profesional ha sido definido como una integración compleja de conocimientos y habilidades necesarios para desempeñar una profesión (Tamir 1991). Se caracteriza por ser práctico, dado que guía la acción, además de situado y contextualizado, porque emerge desde ésta y la cultura en que es utilizado (Citado por Cuadra, Castro y Julia, 2018).

A propósito, lo planteado por Grossman et al (2009) citado por Concha-Toro et al (2020) proponen que el aprendizaje de ciertas prácticas generativas, que debe tener un estudiante en formación, puede mejorar el potencial de su desempeño. Ello plantea tres conceptos clave para la comprensión de las pedagogías de la práctica en el aprendizaje profesional que tiene que ver con la descomposición, representación y aproximación a la práctica. El segundo concepto de la representación implica preparar a los futuros profesionales en contextos más controlados con tareas menos auténticas, para que se vayan exponiendo de manera progresiva a experiencias de mayor complejidad y autenticidad. Por último, el tercer concepto consiste en brindar a los estudiantes

oportunidades para aproximarse gradualmente, a través del ensayo y la simulación, a los desempeños propios de su profesión en contextos reales, para luego analizar cómo mejorar estos desempeños (Muller et al.,2016).

Sustentando la idea de que el desempeño de toda profesión está vinculado con el desarrollo de competencias que adquieren los estudiantes durante su formación profesional, egresando con una preparación convincente, que le permita aspirar a un empleo bien remunerado en el ámbito laboral. Para ello la movilidad se convierte en un aliado en el cumplimiento de sus expectativas para una mejor condición de vida y oportunidad laboral. Es importante mencionar que generalmente los egresados una vez concluida la carrera, buscan un trabajo en los lugares de origen a que pertenecen, mientras los egresados que se trasladaron de otras ciudades para poder estudiar, muy difícilmente regresan, ya que como han vivenciado procesos de movilidad y han experimentado el avanza en su vida, para ellos es normal el desplazarse a otros lugares para ejercer la carrera de Trabajo Social.

Por otro lado, el análisis de los observatorios laborales del Ministerio de Educación Nacional o de entidades como DANE y Asociaciones Profesionales refleja una relación significativa entre el grado de escolaridad y la empleabilidad. Lo anterior indica que, a mayor nivel de formación, mayor probabilidad de inserción en segmentos específicos de mercados de trabajo relacionados con su formación o cualificación específica (Rentería et al, pág. 18, 2022).

De esta manera y en consonancia con su historia, la empleabilidad emerge como recurso que permite comprender las dinámicas de inserción y el potencial de movilidad de las personas en los mercados laborales. En consecuencia, su análisis y promoción involucra dimensiones contextuales y recursos individuales que suceden en tiempos y espacios concretos, lo cual da cuenta de un carácter situacional y multidimensional del fenómeno ((Botero, 2019; Botero y Rentería, 2019; Rentería, Malvezzi, y Giraldo, 2017) citado por Rentería et al, pág. 15 2022).

Sin embargo, la empleabilidad y la inserción laboral de profesionales no se restringen a una cuestión de voluntad individual de quienes buscan ingresar, mantenerse o moverse en los mercados de trabajo, sino que en ello participan otros actores sociales (Botero, 2019; Botero y Rentería, 2019; Riascos, 2012; Valens, 2010; Rentería y Malvezzi, 2008; Rentería, 2008; Bollérot, 2001) cuyas voces y posiciones son importantes para explicar la problemática citado por Rentería et al, pág. 2022).

El interés del trabajo de investigación, radica es reconocer la movilidad como una pauta que promueve el crecimiento de los profesionales de Trabajo Social y consolidación en los espacios laborales. Todo ello plantea una serie de cambios y modificaciones en el entorno personal, familiar, económico, y social.

Como bien menciona Gutiérrez (2013) la movilidad urbana referida como una práctica social de desplazamiento territorial baliza un campo de conocimiento que incumbe: la movilidad residencial y de la profesional, de las personas y sus bienes y también desde aspectos de organizacionales desde la perspectivas físicas o jurídicas.

Por otro lado, destacan aquellas aportaciones asociadas al propio ejercicio del Trabajo Social. Los fenómenos sociales sobre los que se interviene (migración económica, menores no acompañados, trata de seres humanos y tráfico ilícito de migrantes, personas que huyen de conflictos y guerras, solicitantes de asilo, refugiadas y refugiados, etc.), ponen de manifiesto desequilibrios sociales a nivel local con alcances multisituados y “glocales”, que requieren incorporar marcos teóricos transnacionales y translócales, con parámetros distintos a los utilizados tradicionalmente en la intervención social (Begoña y Carballo, 2018).

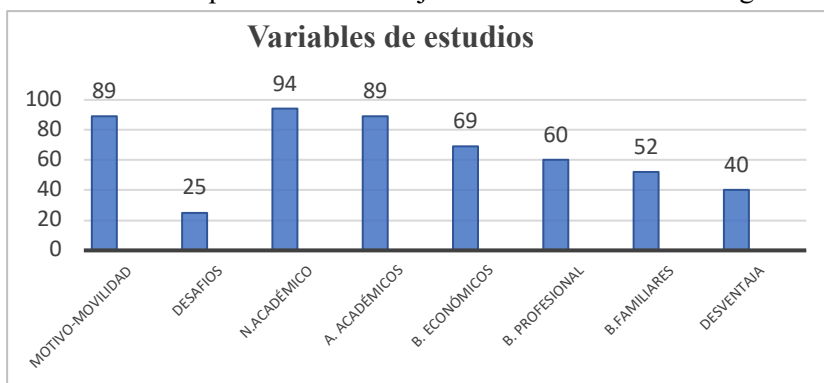
Cabe mencionar que la metodología utilizada en la realización de la investigación, se caracterizó por ser de tipo exploratoria-descriptiva, utilizando la técnica de recolección de datos, a través del diseño de una encuesta en un formulario Google, aplicado a una población de egresadas(os) de la Facultad de Trabajo Social de la Región Poza Rica-Tuxpan de la Universidad Veracruzana, que laboran en los diferentes estados de la república mexicana, distinguiéndose en su mayoría por

ser considerados foráneos en el momento que cursaron la carrera. Por tal motivo, la muestra seleccionada, fue no aleatoria intencionada, dirigida a egresadas(os) que laboran fuera de la Ciudad de Poza Rica. Sin dejar de considerar las variables objeto de estudios, que se mencionan a continuación; a) lugar de origen, b) se contó con el apoyo familiar, c) los desafíos que implicó la movilidad profesional, d) como contribuyó el nivel académico para conseguir el empleo, e) identificación de aspectos académicos que fortalecieron el ingreso al empleo, f) el impacto de la preparación profesional, g) los beneficios de la movilidad académica, desde la perspectiva, económica, familiares y profesional, h) y finalmente las ventajas y desventajas de la movilidad profesional.

Resultados

Una vez analizados los resultados de la investigación se identificó que el 81.25% pertenecen al sexo femenino, y al sexo masculino a un 18.75%. En tanto los sujetos de estudios (egresados) de la generación del año 2019, se destacan en un 56.25%, mientras que e 12.50% son de la generación 2020. Quienes se desempeñan en espacios institucionales de la ciudad de Querétaro con un 62.50%, Veracruz con un 12.50% de los más representativos, seguidos de Reynosa, Tapachula Chiapas. México, Martínez de la Torre, entre otros. Distinguiéndose los ámbitos de intervención como son: trabajo social con un 70%, seguidos de áreas de capacitación y asistencia de protección del niño. Desempeñándose en organizaciones como; Hospitales regionales de Querétaro, en el Comité Internacional de Rescate, Watlow de México, y escuelas. Al identificar las principales causas que motivaron la movilidad, fue la falta de empleo, el generar nuevas oportunidades, la apertura de la bolsa de trabajo entre otras. En tanto los problemas que se generaron al dejar la ciudad de origen, fue la situación económica, por la renta de vivienda, la adaptación al nuevo entorno, el dejar a la familia, entre otros.

Gráfica I. Principales variables objeto de estudio de la investigación



Fuente: Elaboración propia

Siguiendo los rubros académicos que fortalecen la preparación y han sido un punto de referencia que permite la inclusión de los egresados(as) en instituciones de la salud principalmente en la ciudad de Querétaro, han sido el plan de estudios, la pertinencia y preparación integral. Sin embargo, informan que, para acceder a una oportunidad laboral, han tenido que realizar exámenes de conocimientos y la actualización del examen EGEL de la licenciatura en Trabajo Social. Teniendo como resultado la acreditación de los exámenes su ingreso a las unidades de salud. Así pues, agregan que los aspectos que fortalecen su preparación, y por ende obtener un trabajo son: el desarrollo de competencias adquiridas a través de las prácticas institucionales I y II, las prácticas de campo que se realizan en la experiencia educativa de Trabajo Social Comunitario y vinculación social, servicio social, el conocer las funciones y actividades la intervención del Trabajo Social de caso, grupo, y comunidad, el dominio de las técnicas de recolección de información, las metodologías, la comunicación y la capacidad de análisis y toma de decisiones.

Tabla I.
Fortalezas del Programa de Estudios de Trabajo Social

		F	%			F	%
	Intervención de caso, grupo, comunidad.	11	16.61		Prácticas profesionales, Servicio Social y comunidad	14	21.14
	Técnicas de recolección de información.	8	12.08		Conocimiento de funciones y actividades de TS	6	9.06
Metodologías de la intervención	Comunicación con usuarios y autoridades	6	9.06	Teoría-Práctica	Pertinencia del aprendizaje	4	6.04
	Desarrollo de competencias integrales	8	12.08		Capacidad de análisis y toma de decisiones.	4	6.04
	Manejo de situaciones en crisis	2	3.52		Trabajo interdisciplinario	2	3.52
	Total	35	53.65		Total		45.08

Fuente: Elaboración propia

Destacando los beneficios económicos se refieren específicamente en una certeza laboral contando con una base o plaza definitiva, mayores prestaciones y un salario más alto. Sin embargo, los beneficios profesionales de los egresados que ha representado la movilidad profesional, se reflejan en el crecimiento profesional, debido a los cursos de capacitación continua, el reconocimiento de los usuarios y otros profesionales y fortalecer las habilidades de intervención y desarrollar seguridad personal y desarrollar su profesión desempeñarse como trabajadores sociales.

Conclusiones

La movilidad que inicia durante la formación profesional de las alumnas(os) de la Licenciatura en Trabajo Social, facilita la continuidad en la búsqueda de un nuevo horizonte que le garantice el ingreso a un buen empleo bien remunerado, y que le permita realizar las funciones y actividades propias de una trabajadora social. Estas decisiones que toman las egresadas(os) en la búsqueda del cumplimiento de sus sueños de ser profesionistas, de trascender y beneficiarse con la certeza de un empleo, que garantice la calidad de vida personal, familiar y profesional. También impacta en la consolidación de la profesión de la

disciplina de las ciencias sociales, como lo es el Trabajo Social, ya que el papel de su intervención profesional, va dejando huella y el reconocimiento académico de la formación profesional de los egresados, de la pertinencia del programa educativo, de la calidad docente, de la vinculación institucional, de la apertura de espacios laborales para las universitarias(os) y el prestigio de la propia universidad. Para concluir se puede enunciar que cada egresado decide el rumbo de su vida, aunque en ello tenga que valorar la cercanía de la familia, los amigos, su hogar, en aras de la certeza, el bienestar económico, profesional y social.

Referencias

- Begoña L.F. Carballo de la R.M. (2018) Presentación del monográfico: Movilidad humana. Realidades y desafíos para el Trabajo Social. Cuadernos de Trabajo Social. Ediciones complutenses. <https://doi.org/10.5209/CUTS.58534>
- Bourdieu. P. (2018) Las estrategias de la reproducción social/ traducción de Alicia Beatriz Gutiérrez. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Cuadra M.D. Castro P., Julia M. (2018). Tres saberes en la formación profesional por competencias: Integración de teorías subjetivas, profesionales y científicas. Formación Universitaria. Ver Onl. Vol.11 No. 5 La Serena https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071850062018000500019&script=sci_arttext&tlng=en
- Concha-Toro, M.C. Anabalón. A. y B., Lagos SM. N. G, Moro D, ML (2020) Prácticas Profesionales y Trabajo Social. Una revisión de la literatura en educación superior. Revista Scielo. Vol. 57 No. 1 Santiago de Chile. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071904092020000100105&script=sci_arttext&tlng=pt
- Didou Aupetit S. (2009) Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas Perspectivas latinoamericanas. file:///Users/daza/Downloads/Fuga_de_cerebros_movilidad_academica_redes_cientif.pdf

- Gutiérrez A (2013) ¿Qué es movilidad? Elementos para reconstruir las definiciones básicas del campo del transporte. Bitácora 21 Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Dossier Central
- Hoyos R, Martínez de la calle, J.M. Szekely. (2009) Educación y movilidad social en México. Secretaria de Educación Media Superior. Secretaria de Educación Pública. https://www.researchgate.net/profile/MiguelSzekely/publication/228155901_Educacion_Y_Movilidad_Social_En_Mexico_Education_and_Soical_Mobility_in_Mexico/links/5e70117b458515eb5aba7759/Educacion-Y-Movilidad-Social-En-Mexico-Education-and-Soical-Mobility-in-Mexico.pdf
- Leyva Fatoua., B, Carballo de la Riva M. (2018) Movilidad humana. Realidades y desafíos para el Trabajo Social. Cuadernos de Trabajo Social. Edición Complutense. Madrid.
- [file:///Users/daza/Downloads/ecob,+015-019%20\(2\).pdf](file:///Users/daza/Downloads/ecob,+015-019%20(2).pdf)
- López N. (2004) Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE UNESCO-Buenos Aires.
- Rentería Pérez, E. et al (2022) Empleabilidad profesional: Inserción y movilidad en mercado de egresados(as) de la Universidad del Valle de México.
- https://www.researchgate.net/profile/ErigoRenteria/publication/362659259_Empleabilidad_profesional_Insercion_y_movilidad_en_mercados_de_trabajo_de_egresadosas_de_la_Universidad_del_Valle/links/62f8d598c6f6732999cd19ed/Empleabilidad-profesional-Insercion-y-movilidad-en-mercados-de-trabajo-de-egresadosas-de-la-Universidad-del-Valle.pdf
- Romo R. Villasana D. (s/f). La movilidad estudiantil en México. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/491898/p124-p141.pdf>
- Revista electrónica de Trabajo Social. (2022). Universidad de Concepción Chile. Número 25. año.
- Pérez, B., Regina F., (2015) La protección a la familia través del cumplimiento de los derechos y deberes familiares. Revista Dialnet. Universidad Centroamericana. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5973551>

- Zunnino, S. D, Giuci. G, Jirón, P. (s/f) Términos Claves para el estudio de movilidad en América Latina (Libro)
- Zamorano H. E. (2022) Movilidad social y el ejercicio profesional del Trabajo Social en Chile desde una perspectiva Teórica. Revista electrónica de Trabajo Social. Universidad de la concepción (Chile) No. 25. <https://trabajosocial.udec.cl/wp-content/uploads/2023/08/REVISTA-TS-UDEC-25-2022.pdf#page=83>

Aprendizajes éticos y socioeducativos en contextos de privación de libertad una sistematización desde la formación profesional en trabajo social comunitario

Sandra Lorena Ortiz Maldonado²³

Francisca Elizabeth Pérez Tovar²⁴

Blanca Guadalupe Cid de León Bujanos²⁵

Resumen

El Trabajo Social Comunitario enfrenta el reto de formar profesionales capaces de intervenir éticamente en contextos sociales complejos, donde la teoría debe articularse de manera significativa con la práctica. El presente trabajo tiene como objetivo sistematizar una experiencia de formación dual desarrollada con estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, a partir de una intervención comunitaria realizada en el Centro Regional de Ejecución de Medidas para Adolescentes de Güémez, Tamaulipas, durante el periodo escolar 2024-3.

Desde un enfoque cualitativo y mediante la sistematización de la práctica, se analizó el impacto formativo de la experiencia en el desarrollo de competencias profesionales, éticas y socioemocionales del estudiantado. Para ello, se aplicó un instrumento de preguntas abiertas a una muestra de 15 estudiantes, cuyos resultados fueron categorizados y analizados temáticamente.

Los hallazgos evidencian que la experiencia favoreció el desarrollo de la empatía, la comprensión del contexto social de los adolescentes

²³ Académica de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. <https://orcid.org/0009-0004-1202-1586>

²⁴ Académica de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. <https://orcid.org/0000-0002-7318-6315>

²⁵ Académica de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. <https://orcid.org/0000-0003-3179-8337>

en conflicto con la ley y la resignificación del rol del Trabajo Social en contextos de privación de libertad. Asimismo, se identificó un cambio significativo en la percepción profesional del estudiantado, así como una valoración mayoritariamente positiva de estos espacios como escenarios formativos. Las sugerencias del alumnado destacan la importancia de la formación previa, la planeación participativa y la continuidad de las intervenciones comunitarias.

Se concluye que las prácticas comunitarias vivenciales constituyen un dispositivo pedagógico clave para la formación profesional en Trabajo Social Comunitario, al fortalecer la identidad profesional, la reflexión ética y el compromiso con la justicia social.

Introducción

La formación profesional en Trabajo Social exige mucho más que la transmisión de contenidos teóricos; requiere experiencias vivenciales que despierten la sensibilidad social, el pensamiento crítico y la capacidad de intervención en contextos reales. Desde esta perspectiva, la educación superior orientada a la intervención social se concibe como un proceso situado, donde el aprendizaje emerge del contacto directo con la realidad y se resignifica a partir de la reflexión crítica sobre la práctica (Kolb, 2015; Schön, 2018). En este marco, durante el periodo escolar 2024-3 se desarrolló una experiencia educativa significativa con estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Trabajo Social de la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano (UATSCDH), mediante una visita académica al Centro Regional de Ejecución de Medidas para Adolescentes de Güémez, Tamaulipas.

Asimismo, este espacio de privación de libertad, que atiende a adolescentes en situación de vulnerabilidad y conflicto con la ley, se constituyó en un escenario de aprendizaje ético, comunitario y humano. La experiencia permitió a las y los estudiantes trascender la mirada asistencialista y aproximarse a una comprensión estructural de las problemáticas sociales, reconociendo a los adolescentes como sujetos de derechos y actores sociales en contextos de exclusión (Dominelli, 2018). El recorrido institucional, la explicación del funcionamiento del

Centro y la interacción directa con el personal de Trabajo Social posibilitaron un primer acercamiento al ejercicio profesional en contextos complejos.

Posteriormente, la participación en actividades lúdicas, recreativas y de integración como dinámicas grupales, la lotería de valores, la entrega de donativos y la convivencia comunitaria a través del compartir alimento favoreció la construcción de vínculos simbólicos y el reconocimiento del otro desde una ética del cuidado. Estas acciones se inscriben en una pedagogía crítica y dialógica, donde el aprendizaje se construye desde el encuentro humano y la praxis reflexiva (Freire, 2014).

Bajo este enfoque, la experiencia adquirió un valor formativo al convertirse en el punto de partida del proceso de sistematización dentro de la asignatura *Sistematización de la Práctica*. La sistematización permitió a las y los estudiantes analizar lo vivido, interpretar críticamente la experiencia y generar conocimiento situado a partir de su implicación directa en el campo, entendida como un proceso reflexivo que articula práctica, teoría y contexto social (Jara Holliday, 2018, 2021).

Desde una perspectiva institucional, como docentes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), se asumió el compromiso ético y profesional de formar estudiantes con una preparación sólida, capaces de responder a los retos del ejercicio profesional desde un enfoque humanista, crítico y transformador. Dicho compromiso se alinea con los ejes estratégicos del Plan de Desarrollo Institucional 2024–2028, particularmente con el impulso a modelos de formación dual y a la extensión del aula hacia la comunidad como espacio legítimo de aprendizaje (UNESCO, 2021).

Por otra parte, el diseño de esta estrategia pedagógica centrada en el estudiantado no solo fortaleció competencias técnicas propias del Trabajo Social Comunitario, sino que promovió valores fundamentales como la empatía, la responsabilidad social y el compromiso con los sectores históricamente vulnerados. La evaluación de la experiencia evidenció impactos positivos tanto en el desarrollo académico como en

la dimensión personal y ética del estudiantado, reafirmando el potencial transformador de las prácticas comunitarias en la formación profesional.

En relación con la población participante, se seleccionó de manera intencionada a adolescentes en conflicto con la ley, internos en el Centro Regional de Ejecución de Medidas para Adolescentes de Güémez, reconociendo que, aun en contextos de privación de libertad, deben ser considerados sujetos de derechos. Este enfoque se sustenta en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) y en los lineamientos internacionales sobre justicia juvenil con enfoque restaurativo y de reintegración social (UNICEF, 2020; UNODC, 2021).

Finalmente, la intervención se diseñó desde los principios éticos del Trabajo Social, orientándose al desarrollo personal y social de los adolescentes, al respeto de su dignidad humana y a la promoción de procesos de inclusión y reinserción social. Esta experiencia permitió a las y los estudiantes integrar teoría y práctica de manera significativa, fortalecer competencias profesionales y consolidar una postura ética comprometida con la transformación social, en concordancia con la definición global del Trabajo Social propuesta por la IASSW y la IFSW (2020) y con los planteamientos contemporáneos sobre ética profesional en la intervención comunitaria (Banks, 2021).

Marco teórico conceptual

El Trabajo Social Comunitario se concibe como un enfoque de intervención profesional orientado a la transformación social, el fortalecimiento del tejido comunitario y la promoción de la justicia social desde una perspectiva ética y participativa. De acuerdo con la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (IFSW) y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (IASSW), el Trabajo Social promueve el cambio social, el empoderamiento y la liberación de las personas, con especial atención a poblaciones en situación de vulnerabilidad (IFSW & IASSW, 2020).

Asimismo, desde los aportes de Dominelli (2018), el Trabajo Social Comunitario enfatiza la intervención situada, el reconocimiento de las

estructuras de poder y la necesidad de prácticas antiopresivas que cuestionen las desigualdades sociales reproducidas en contextos institucionales, incluidos aquellos de privación de libertad. Este enfoque resulta especialmente pertinente en el trabajo con adolescentes en conflicto con la ley, donde convergen factores estructurales, familiares y comunitarios.

Por otra parte, la formación profesional en Trabajo Social ha incorporado progresivamente modelos de formación dual y aprendizaje experiencial, los cuales articulan el conocimiento teórico con la práctica reflexiva en escenarios reales. Desde la teoría del aprendizaje experiencial, Kolb (2015) sostiene que el conocimiento se construye a partir de la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. De manera complementaria, Schön (2018) plantea la noción de la práctica reflexiva como un proceso mediante el cual los profesionales analizan críticamente su acción para mejorar su intervención.

En este marco, la sistematización de la práctica se posiciona como una estrategia metodológica clave en el Trabajo Social Comunitario. Jara Holliday (2018, 2021) define la sistematización como un proceso crítico de interpretación de la experiencia que permite producir conocimiento situado, a partir del diálogo entre práctica, teoría y contexto. Este enfoque no solo contribuye a la formación académica, sino que fortalece la capacidad del Trabajo Social para generar saberes pertinentes y contextualizados.

De igual forma, la intervención socioeducativa con adolescentes en conflicto con la ley debe sustentarse en un enfoque de derechos humanos y justicia restaurativa. La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) establece que, aun en contextos de privación de libertad, las personas adolescentes deben recibir un trato digno, acceso a educación y oportunidades de reintegración social. Organismos como UNICEF (2020) y la UNODC (2021) enfatizan la necesidad de programas socioeducativos que prioricen la reinserción, la participación y el desarrollo integral.

Finalmente, la ética profesional constituye un eje transversal del Trabajo Social Comunitario. Banks (2021) señala que la intervención social exige una reflexión ética constante, especialmente en contextos institucionales donde pueden reproducirse prácticas de control y exclusión. Desde esta perspectiva, el Trabajo Social no solo interviene, sino que cuestiona críticamente las estructuras que generan desigualdad, reafirmando su compromiso con la dignidad humana y la justicia social.

Metodología y desarrollo de la experiencia comunitaria

La buena práctica docente en Trabajo Social Comunitario se sustenta en estrategias metodológicas que articulan teoría, práctica y reflexión crítica, permitiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje trascienda el aula y se sitúe en contextos reales de intervención. En este sentido, la experiencia desarrollada incorporó diversas herramientas profesionales orientadas a favorecer aprendizajes significativos y éticamente comprometidos.

En relación con la investigación documental y el diagnóstico social, estas herramientas constituyeron el punto de partida del proceso de intervención. La investigación documental permitió contextualizar la problemática de los adolescentes privados de la libertad mediante el análisis de fuentes normativas, académicas e institucionales, mientras que el diagnóstico social facilitó la identificación de necesidades, carencias y factores psicosociales relevantes. De acuerdo con Arias Galicia (2020), el diagnóstico social es un proceso sistemático que integra técnicas cualitativas y cuantitativas como entrevistas, cuestionarios y observación para comprender la realidad social y orientar la intervención profesional desde una perspectiva ética y fundamentada.

La gestión institucional se configuró como una herramienta indispensable para la intervención en entornos de control y seguridad, como los Centros de Ejecución de Medidas para Adolescentes. Esta gestión implicó la elaboración de oficios, solicitudes formales y coordinación interinstitucional, procesos que garantizan la viabilidad, legalidad y sostenibilidad de las acciones profesionales. Desde la

perspectiva de Chiavenato (2021), la gestión institucional permite articular recursos humanos, materiales y normativos para el logro de objetivos organizacionales, lo cual resulta esencial en contextos institucionales complejos.

La planeación colaborativa fue concebida como un proceso colectivo que involucró a docentes y estudiantes en el diseño de actividades pertinentes y contextualizadas. Esta forma de planeación favoreció la corresponsabilidad, la toma de decisiones compartidas y el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo. En concordancia con Bolívar y Moreno (2019), la planeación colaborativa en el ámbito educativo potencia la construcción de propuestas situadas, coherentes con las necesidades del contexto y con los principios de justicia social y participación comunitaria.

De igual forma, el uso de materiales didácticos y recursos adaptados a las características del grupo permitió una mayor apropiación de los contenidos y favoreció la participación de los adolescentes. En contextos de alta vulnerabilidad, el material didáctico cumple una función mediadora fundamental, al facilitar procesos de aprendizaje lúdicos, significativos y respetuosos de la diversidad. Como señala Díaz Barriga (2018), los recursos didácticos deben responder a criterios de pertinencia cultural, flexibilidad pedagógica y sentido formativo.

Resultados

Con el propósito de evaluar el impacto formativo de la experiencia de intervención comunitaria desarrollada en el Centro Regional de Ejecución de Medidas para Adolescentes de Güémez, Tamaulipas, se aplicó un instrumento de carácter cualitativo al estudiantado participante. El análisis se centró en identificar los aprendizajes adquiridos en el plano profesional, personal y ético, así como en valorar la percepción del rol del Trabajo Social en contextos de privación de libertad.

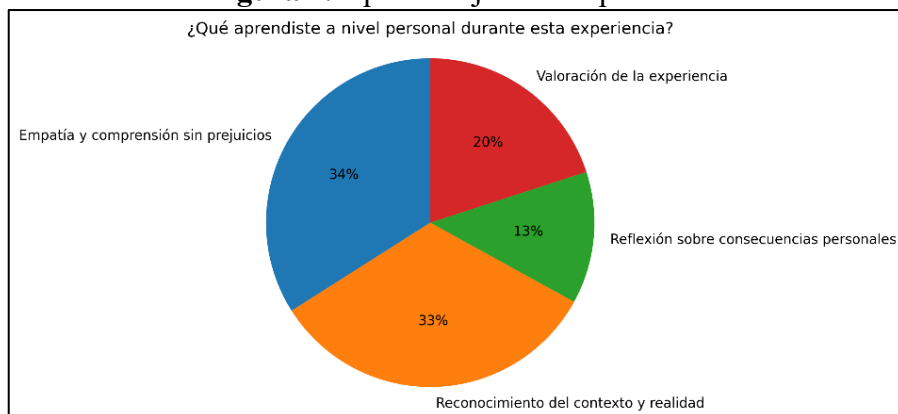
En cuanto a la muestra, el instrumento fue aplicado a 15 estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social, de un total de 28 que cursaron la asignatura *Sistematización de la Práctica* durante el periodo 2024-3, lo

que representa el 53.6 % del universo del grupo. Esta proporción se considera suficiente para identificar tendencias formativas relevantes en el contexto de la experiencia analizada.

Asimismo, dado que el instrumento incluyó preguntas abiertas, se llevó a cabo un proceso de categorización temática de las respuestas, permitiendo sistematizar la información y cuantificar la frecuencia de aparición de categorías emergentes. Dichas categorías fueron representadas gráficamente mediante figuras, con el objetivo de visualizar tendencias dominantes y fortalecer la interpretación de los resultados desde un enfoque de sistematización de la práctica en Trabajo Social Comunitario.

En relación con los aprendizajes personales derivados de la experiencia (Ítem 8), los resultados muestran que los estudiantes identificaron principalmente el desarrollo de la empatía y la comprensión sin prejuicios (34 %), así como el reconocimiento del contexto y la realidad social de los adolescentes en conflicto con la ley (33 %). En menor medida, se señalaron la valoración general de la experiencia (20 %) y la reflexión sobre consecuencias personales (13 %). Estos hallazgos, representados en la Figura 1, evidencian que la intervención favoreció procesos de sensibilización social y reflexión ética, elementos centrales en la formación del Trabajo Social Comunitario.

Figura 1. Aprendizaje a nivel personal



Fuente: Elaboración propia

Aprendizajes personales identificados por el estudiantado a partir de la experiencia de intervención comunitaria en el Centro Regional de Ejecución de Medidas para Adolescentes de Güémez, Tamaulipas.

En relación con las situaciones que generaron mayor impacto durante la práctica comunitaria, los resultados evidencian que la experiencia provocó efectos significativos en las dimensiones cognitiva, emocional y ética del estudiantado. Tal como se observa en la Figura 2, el 29 % de las respuestas se concentró en la categoría *conocimiento y comprensión*, lo que indica que el principal impacto estuvo asociado al acercamiento a las historias de vida de los adolescentes y a la comprensión de sus trayectorias sociales y familiares. Este hallazgo refleja un proceso de sensibilización y resignificación del otro, fundamental en la formación del Trabajo Social Comunitario.

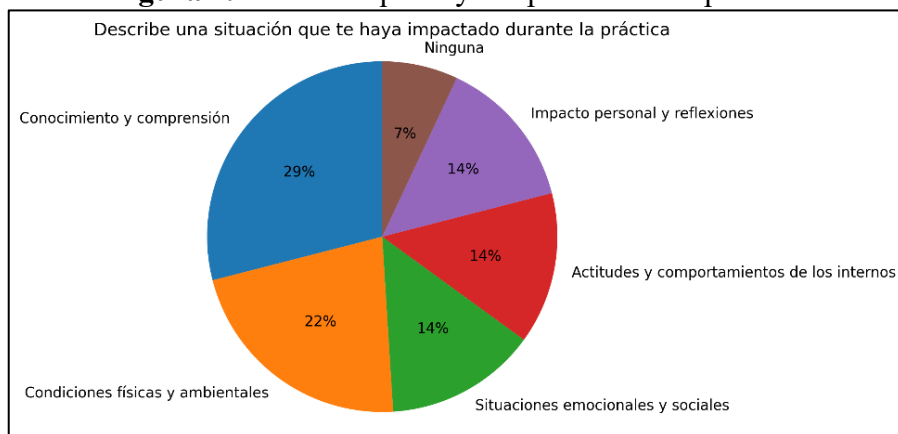
Asimismo, el 22 % de las respuestas correspondió a la categoría *condiciones físicas y ambientales*, lo que muestra que la observación directa de las instalaciones, las condiciones materiales de alojamiento y las limitaciones estructurales del centro generaron un impacto relevante en los estudiantes. Esta vivencia permitió una lectura crítica de los contextos institucionales de privación de libertad y de las desigualdades sociales que inciden en el bienestar de las personas adolescentes.

De igual forma, las categorías *situaciones emocionales y sociales, actitudes y comportamientos de los internos e impacto personal y reflexiones* representaron cada una el 14 % de las respuestas. Estos resultados dan cuenta de la diversidad de experiencias significativas vividas por el estudiantado, evidenciando que la práctica no solo activó procesos de análisis social, sino también reflexiones personales y éticas en torno a la conducta, las emociones y las relaciones humanas en contextos de encierro.

Finalmente, solo el 7 % de los participantes señaló no haber identificado una situación particularmente impactante durante la experiencia, lo que refuerza la idea de que la práctica comunitaria tuvo un efecto formativo relevante para la gran mayoría del grupo.

En síntesis, los resultados presentados en la Figura 2 confirman que la intervención comunitaria en contextos de privación de libertad constituye un escenario pedagógico de alto impacto, al favorecer aprendizajes situados, el desarrollo de una mirada crítica y el fortalecimiento de la sensibilidad social, elementos esenciales para el ejercicio profesional ético y comprometido del Trabajo Social Comunitario.

Figura 2. Situación que haya impactado en la práctica



Fuente: Elaboración propia

Situaciones que impactaron al estudiantado durante la práctica comunitaria en el Centro Regional de Ejecución de Medidas para Adolescentes de Güémez, Tamaulipas.

En cuanto a las sugerencias para mejorar futuras experiencias en contextos similares (Ítem 12), los resultados indican que el estudiantado considera prioritario fortalecer la preparación y formación previa, así como incorporar actividades más dinámicas y participativas, ambas categorías con el 21.4 % de las respuestas. Estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de contar con procesos formativos previos y estrategias pedagógicas participativas que preparen al alumnado para intervenir en contextos de alta complejidad social.

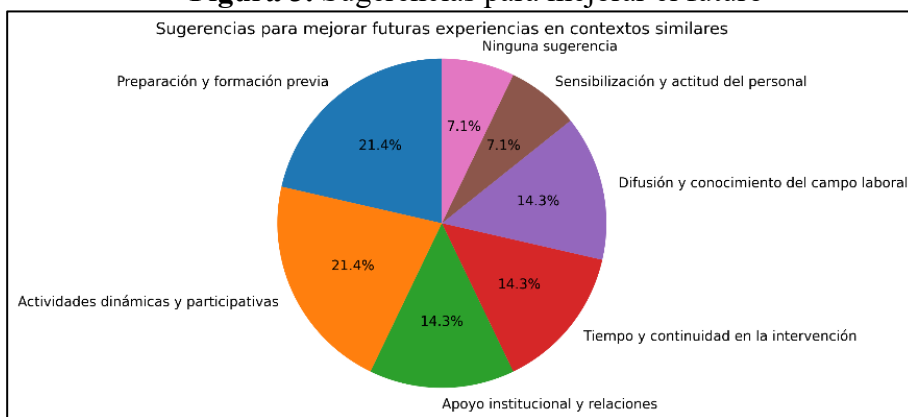
Asimismo, se señaló la necesidad de mejorar el apoyo institucional y las relaciones interinstitucionales, así como de dar mayor continuidad

a las intervenciones comunitarias, categorías que representaron cada una el 14.3 % de las respuestas. En este mismo nivel porcentual (14.3 %), se identificó la importancia de fortalecer la difusión y el conocimiento del campo laboral del Trabajo Social, lo que evidencia el interés del estudiantado por ampliar su comprensión de los distintos ámbitos de intervención profesional.

En menor medida, se mencionó la relevancia de trabajar la sensibilización y actitud del personal del Centro (7.1 %), así como la ausencia de sugerencias específicas en un número reducido de respuestas (7.1 %).

Como se observa en la Figura 3, estas tendencias subrayan la centralidad de la planeación estratégica, la formación previa y la sostenibilidad de las intervenciones comunitarias como elementos clave para fortalecer futuras experiencias formativas en contextos de privación de libertad.

Figura 3. Sugerencias para mejorar el futuro



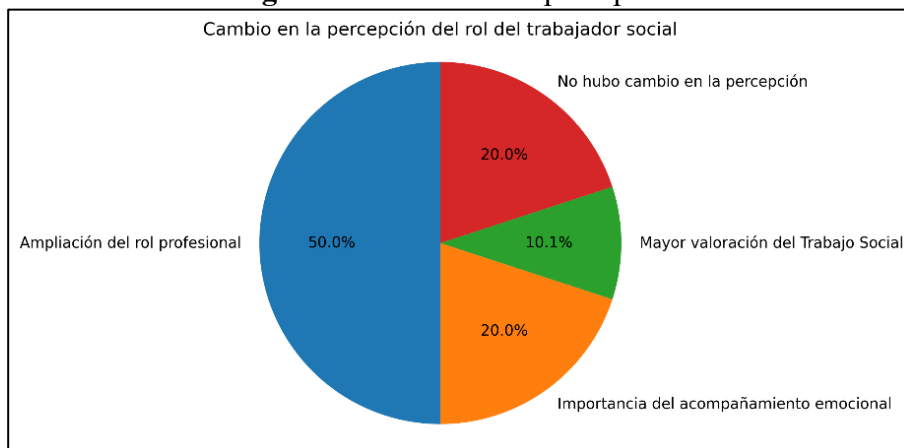
Fuente: Elaboración propia

Nota. Elaboración propia a partir del análisis temático de las respuestas abiertas del estudiantado participante en la experiencia de intervención comunitaria (n = 15).

Respecto al cambio en la percepción del rol del trabajador social (Ítem 14), los resultados muestran que 13 de los 15 participantes (86.7 %) manifestaron un cambio en su percepción. De ellos, el 33.3 % señaló

una ampliación en la comprensión del rol profesional, el 13.3 % destacó la importancia del acompañamiento emocional, y el 6.7 % expresó una mayor valoración del quehacer del Trabajo Social. Un 13.3 % indicó no haber experimentado cambios. Estos resultados, presentados en la Figura 4, evidencian el impacto significativo de la experiencia en la construcción de la identidad profesional del estudiantado.

Figura 4. Cambio en la percepción

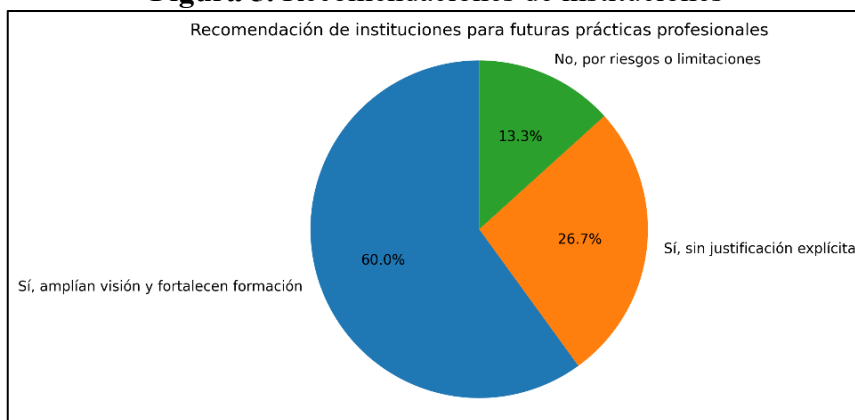


Fuente: Elaboración propia

Cambio en la percepción del rol del trabajador social a partir de la experiencia de intervención comunitaria en el Centro Regional de Ejecución de Medidas para Adolescentes de Güémez, Tamaulipas.

De igual forma, al indagar si recomendarían este tipo de instituciones para futuras prácticas profesionales (Ítem 16), el 60 % de los estudiantes respondió afirmativamente, argumentando que estas experiencias amplían su visión y fortalecen su formación profesional. Un 26.7 % recomendó este tipo de instituciones sin una justificación explícita, lo que sugiere una percepción positiva implícita, mientras que el 13.3 % no las recomendaría debido a riesgos o limitaciones percibidas. La Figura 5 muestra la distribución de estas respuestas, destacando una valoración mayoritariamente favorable de los contextos de intervención comunitaria en privación de libertad.

Figura 5. Recomendaciones de instituciones

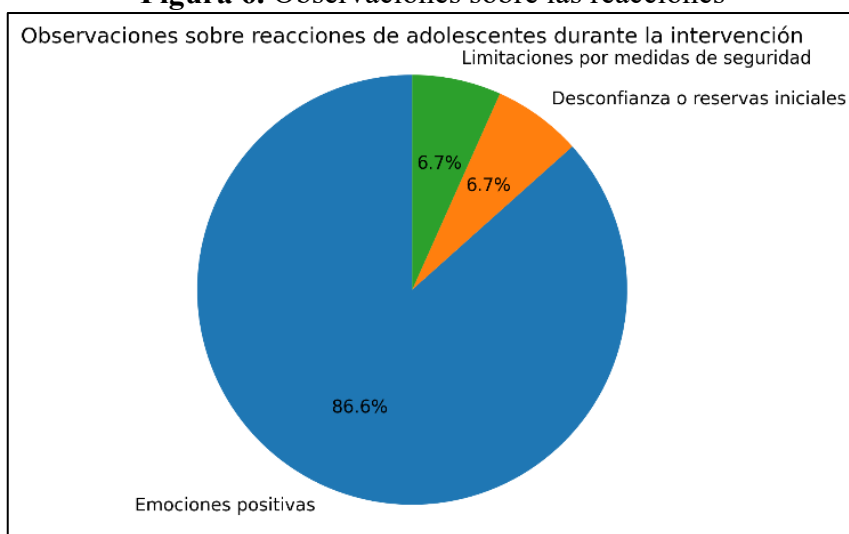


Fuente: Elaboración propia

Recomendación del estudiantado sobre instituciones de intervención comunitaria en contextos de privación de libertad como espacios para futuras prácticas profesionales.

Finalmente, en relación con las observaciones realizadas sobre los adolescentes durante la entrega de productos de higiene personal, las dinámicas lúdicas y la convivencia (Ítem 18), la mayoría de los estudiantes (86.7 %) percibió emociones positivas, tales como agradecimiento, participación y apertura. Solo un 6.7 % identificó actitudes de desconfianza inicial y otro 6.7 % señaló limitaciones derivadas de las medidas de seguridad institucionales. Como se aprecia en la Figura 6, estos hallazgos reflejan una recepción mayoritariamente favorable de la intervención, aun reconociendo las restricciones propias del contexto.

Figura 6. Observaciones sobre las reacciones



Fuente: Elaboración propia

Observaciones del estudiantado sobre las reacciones de los adolescentes privados de libertad durante la entrega de productos de higiene personal, dinámicas lúdicas y convivencia comunitaria.

De manera resumida los resultados obtenidos evidencian que la experiencia de intervención comunitaria en contextos de privación de libertad tuvo un impacto formativo significativo en el estudiantado, fortaleciendo competencias profesionales, sensibilidad social y compromiso ético. Asimismo, los hallazgos respaldan la pertinencia de integrar prácticas comunitarias vivenciales en la formación profesional en Trabajo Social, particularmente en escenarios complejos que demandan una actuación crítica, humanizada y orientada a la justicia social.

Conclusiones

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la articulación sistemática entre los contenidos teóricos y la práctica en contextos reales, como el Centro Regional de Ejecución de Medidas para Adolescentes de Güémez, constituye un eje fundamental para el desarrollo de competencias profesionales en la formación en Trabajo

Social Comunitario. En una disciplina de carácter humanista y crítico, el aprendizaje situado permite que el estudiantado comprenda la complejidad de las problemáticas sociales más allá del aula, favoreciendo una intervención ética, contextualizada y socialmente comprometida.

Asimismo, un hallazgo relevante del estudio fue la importancia del proceso de concientización, acompañamiento y preparación pedagógica realizado por la docente al frente del grupo, el cual resultó clave para la implementación de la experiencia. De manera inicial, el estudiantado manifestó temor, incertidumbre y resistencia ante la posibilidad de intervenir en un contexto de privación de libertad, sentimientos asociados a estigmas sociales y representaciones negativas construidas en torno a los adolescentes en conflicto con la ley. No obstante, estas percepciones se transformaron significativamente a partir del contacto directo, la socialización y la aplicación de dinámicas socioeducativas, lo que permitió reconocer a los adolescentes como personas con necesidades, emociones y derechos, desmontando prejuicios y etiquetas socialmente arraigadas.

De igual forma, la experiencia posibilitó que las y los estudiantes pusieran en práctica los conocimientos adquiridos en el aula, enfrentándose a problemáticas reales y complejas, lo que favoreció procesos profundos de sensibilización ética y profesional. El impacto formativo fue especialmente significativo durante el recorrido por los dormitorios, villas y aulas, así como en la convivencia comunitaria, las actividades lúdicas —como la lotería de valores— y la entrega de donativos. La reacción positiva de los adolescentes, expresada en gestos de alegría, participación activa y agradecimiento, fortaleció en el estudiantado una comprensión más humana del contexto y del alcance del quehacer del Trabajo Social.

En este sentido, la dimensión ética emergió como un componente transversal del proceso formativo. La experiencia permitió al estudiantado reflexionar críticamente sobre las prácticas institucionales y reafirmar principios fundamentales del Trabajo Social, como la dignidad humana, los derechos humanos y la justicia social. Este acercamiento vivencial favoreció la resignificación del rol profesional,

al comprender la intervención social no solo como una acción técnica, sino como un proceso de acompañamiento, escucha y construcción de vínculos en contextos de alta vulnerabilidad.

Finalmente, se concluye que las prácticas comunitarias vivenciales y su posterior sistematización constituyen un dispositivo pedagógico de alto valor para la formación en Trabajo Social Comunitario. Estas experiencias fortalecen la identidad profesional, promueven aprendizajes significativos y generan conocimiento situado, útil tanto para la mejora de los procesos formativos como para la toma de decisiones institucionales y el diseño de estrategias de intervención social. Desde esta perspectiva, la formación en Trabajo Social debe concebirse como un proceso dinámico, reflexivo y éticamente comprometido, donde la teoría se reconstruye continuamente a partir de la práctica y del diálogo con la realidad social.

Referencias

- Banks, S. (2021). *Ethics and values in social work* (5th ed.). Palgrave Macmillan.<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-56710-4>
- Bolívar, A., & Moreno, J. M. (2019). *La planificación colaborativa en educación*. Narcea Ediciones.<https://www.narceaediciones.es/es/educacion/planificacion-colaborativa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp0630a>
- Chiavenato, I. (2021). *Introducción a la teoría general de la administración* (10.^a ed.). McGraw-Hill.<https://www.mheducation.com.mx>
- Díaz Barriga, F. (2018). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.<https://www.mheducation.com.mx>

- Dominelli, L. (2018). *Anti-oppressive practice: Social care and the law*. Palgrave Macmillan.
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-137-56692-3>
- Federación Internacional de Trabajadores Sociales [IFSW], & Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social [IASSW]. (2020). *Definición global del Trabajo Social*.
<https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CEAAL.
<https://ceaal.org/publicaciones/>
- Jara Holliday, O. (2021). *Sistematizar para comprender y transformar*. CEAAL. <https://ceaal.org/publicaciones/>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
<https://learningfromexperience.com>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.
<https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-data-analysis/book246128>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
<https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino>
- Schön, D. A. (2018). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315237473>
- UNICEF. (2020). *Justicia juvenil y derechos humanos*.
<https://www.unicef.org/lac/justicia-juvenil>
- United Nations Office on Drugs and Crime [UNODC]. (2021). *Handbook on restorative justice programmes* (2nd ed.).
https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Restorative_Justice_Handbook_2021.pdf

Intervención Social en casos de conducta disruptiva: un enfoque desde el trabajo social individualizado

María Guadalupe Jaimez Rodríguez²⁶

Alicia Margarita Navaez Canul²⁷

Roxana del Carmen Vargas Pacheco²⁸

Resumen

Las conductas disruptivas afectan negativamente el clima escolar, dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje y comprometen el desarrollo socioemocional del alumnado. El presente estudio sistematiza una intervención desde el trabajo social individualizado con un estudiante de secundaria que manifestaba conductas disruptivas recurrentes. Se aplicó un enfoque cualitativo con diseño no experimental, utilizando entrevistas, visita domiciliaria, estudio socioeconómico, familiograma y APGAR familiar como instrumentos de evaluación.

El objetivo fue identificar las causas que influyen en la conducta disruptiva del menor y elaborar el diagnóstico de necesidades. Los resultados permiten la determinación de factores emocionales y familiares como agentes predisponentes del comportamiento, lo que orientó una intervención focalizada en habilidades socioemocionales. Se concluye que el acompañamiento integral y la articulación escuela-familia favorecen la disminución de conductas disruptivas y el fortalecimiento del desempeño académico.

²⁶ Académica de Instituto Campechano. <https://orcid.org/0000-0003-1840-6917>.

²⁷ Académica de Instituto Campechano. <https://orcid.org/0009-0004-5639-8836>.

²⁸ Académica de Instituto Campechano. <https://orcid.org/0000-0002-4712-9261>.

Introducción

Para explorar la conexión entre conductas problemáticas y violencia en el hogar, Ayala y Mendoza (2023), llevaron a cabo una investigación en Chiclayo, Perú, involucrando a estudiantes de secundaria de ambos géneros. La muestra final consistió de 235 individuos. A través de este estudio, confirmaron su hipótesis de que las conductas crecen conforme aumenta la violencia doméstica. También encontraron que hay una relación positiva entre la violencia física, psicológica y sexual, y factores como el desprecio por parte de los profesores, el incumplimiento de tareas y el movimiento constante dentro del aula. En Ecuador, Villafuerte (2029), realizó un caso clínico de estudio con un adolescente de 14 años, buscando entender por qué el entorno familiar provoca conductas problemáticas.

En la historia del joven se indica que fue llevado por su madrastra a la (Dirección Nacional de Policía Especializada para Niños, Niñas y Adolescentes (DINAPEN), debido a que se escapaba de casa frecuentemente y solía ir a fumar. Con estos antecedentes El investigador aplicó la prueba H.T.P. que reveló resultados relacionados con un trastorno de conducta de inicio durante la adolescencia. Considerando los objetivos del investigador y el diagnóstico del joven, la investigación concluyó que hoy en día, niños y adolescentes en Ecuador son víctimas de violencia intrafamiliar, la cual ha causado miles de muertes, impulsada por ambientes negativos que afectan su desarrollo. Desde una edad temprana, estas circunstancias pueden manifestarse a través de sus comportamientos, Lo que dan lugar en la formación de jóvenes problemáticos o antisociales que luego buscan responsables en la sociedad.

El trabajo social individualizado es un método del trabajo social que consta de guiar una problemática, identificando las necesidades del individuo (Blanco, 2020). Durante las prácticas, se abordó la problemática de la conducta disruptiva en el usuario, entendida como aquellos comportamientos que interrumpen o dificultan el desarrollo de un ambiente educativo adecuado, al no ajustarse a las normas y expectativas establecidas.

La conducta disruptiva en los estudiantes es un desafío constante en varios centros educativos. Cuando un alumno presenta conductas disruptivas, no solo se ve afectada su propia capacidad de aprendizaje, sino que también puede generar un ambiente tenso y estresante para sus compañeros y profesores. Este tipo de comportamiento puede crear una atmósfera de inseguridad y malestar en el aula, dificultando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, si no se abordan de manera adecuada, las conductas disruptivas pueden intensificarse con el tiempo, afectando negativamente el desarrollo social y emocional del estudiante (Orellana & Ruíz Garzón, 2023).

El problema se agrava cuando no se identifican las causas subyacentes de las conductas disruptivas, teniendo como consecuencia una atención sin éxito. Las posibles razones detrás de estos comportamientos pueden incluir problemas familiares, dificultades emocionales, falta de habilidades sociales, o incluso trastornos de conducta. Sin un enfoque apropiado que considere estos factores, los estudiantes pueden sentirse incomprendidos o rechazados, lo que podría empeorar su situación. Por lo tanto, es crucial desarrollar estrategias personalizadas que involucren tanto a la escuela como a la familia, con el fin de proporcionar al alumno las herramientas necesarias para superar sus dificultades y adaptarse adecuadamente al entorno escolar.

La conducta disruptiva en el aula ha sido uno de los desafíos más persistentes en el ámbito educativo, afectando tanto el rendimiento académico como el ambiente de aprendizaje de los estudiantes. Este tipo de comportamiento, que incluye actos como la desobediencia, la interrupción constante o el desinterés en las actividades escolares, no solo perjudica la dinámica de clase, sino que también puede tener repercusiones a largo plazo afectando el desarrollo socioemocional de los estudiantes. En este sentido, es fundamental explorar las causas, manifestaciones y consecuencias de la conducta disruptiva, así como las estrategias para abordarla. A continuación, se presentan los antecedentes que permiten comprender la evolución de este fenómeno y las investigaciones más relevantes al respecto.

De igual manera, (UNAM, 2019), menciona que, en México, la quinta parte de los niños de entre 2 y 12 años, están en peligro de sufrir

inconvenientes rigurosos conductuales, los cuales entorpecen su inclusión escolar, familiar y social; impactando lo anterior en su aprovechamiento académico.

Sustento teórico

Cervantes (2021), postula que: La forma de actuar es un cúmulo de acciones ligadas a su entorno. En ese sentido es un vocablo que abarca todas las maneras en que una persona actúa, interactúa y responde a las situaciones que enfrenta a su alrededor. Además, esta perspectiva reconoce la vinculación recíproca entre el individuo y lo que lo rodea, señalando que el comportamiento no ocurre de forma aislada, sino que es influenciado por el contexto circundante. Por lo tanto, se analiza desde dos ángulos: comportamientos problemáticos y comportamientos apropiados. tal como lo señala Meléndez et al., (2017), los comportamientos disruptivos son un conjunto de maneras de actuar constantes y repetidas que no respetan las reglas sociales ni los derechos de los demás. De hecho, suelen aparecer en la niñez o adolescencia y pueden manifestarse como desobediencia agresión actuar sin pensar y falta de respeto a quienes mandan.

Pintado y Silva (2024), definen los comportamientos disruptivos basándose en la teoría de Bandura, indicando que los chicos pueden adoptar formas de actuar ante las problemáticas al ver a otros que las llevan a cabo, las cuales pueden estar presentes en el ambiente familiar y escolar. Si hablamos de actuar de forma disruptiva también nos referimos a actitudes de reto. Molina y Zambrano (2019), hablan sobre la violencia en casa, diciendo que causa muchos problemas al estudiante, sobre todo en su desempeño escolar, ya que jamás se integran justamente en los equipos de trabajo, pierden la concentración, cambian de humor a menú y se convierten en alumnos complicados.

A veces también se distraen con sus compañeros, pero no mucho, y muestran una actitud desafiante hacia maestros, figuras de autoridad o pares, casi nunca o nunca. Por otro lado, Andújar (2011), citado por Pinedo y Ramírez (2022), comentan sobre los rasgos de las acciones antisociales, como que la agresividad implica poca capacidad para

manejar el enfado, lo que viola notablemente las reglas sociales junto con sentimientos de comprensión hacia otros.

De igual manera, describen las características de las conductas antisociales, como la agresividad que tiene altos niveles de falta de responsabilidad y escaso dominio de la rabia, por lo que tiende a oponerse a las normas sociales sin sentir empatía y acometer actos ilícitos que buscan ir en contra De cualquier regla establecida por la sociedad.

Tabla 1.
Características básicas de conductas disruptivas

<i>Características</i>	<i>conceptualización</i>
<i>Agresivas</i>	<i>involucra acciones físicas dirigidas a otra persona y que puede ocasionar un daño físico leve, moderado o grave, incluye golpear con pies o manos, jalar la ropa o el cabello, empujar y arrojar objetos hacia compañeros y docentes.</i>
<i>Físico- Disruptiva</i>	<i>no ocasiona daño físico directo a la persona afectada, pero resulta inapropiada o inadecuada en el contexto en el que ocurre. De esta conducta incluyen jalar la silla del compañero, lanzar basura o papalitos hacia otras personas, escupir, interrumpir físicamente o verbalmente a alguien mientras habla o realiza una actividad.</i>
<i>Socio-Disruptiva</i>	<i>no está dirigida hacia otra persona, pero es incongruente con las expectativas o demandas del entorno. Incluye acciones como subirse o meterse debajo de la mesa, subir a la silla, jugar con objetos no permitidos, estar fuera del asiento, sentarse o jugar en el piso y no seguir las instrucciones proporcionadas por el maestro.</i>
<i>Auto-Disruptiva</i>	<i>se dirige hacia sí mismo y no se adecua al entorno en el que se encuentra. Esta conducta incluye chuparse el dedo, jugar o tocar alguna parte de su cuerpo, permanecer en su lugar, no prestar atención o no estar enfocado en la actividad.</i>

Fuente: Adaptado de Ortega-Ruiz y Mora-Merchán (2000).

Nota. La tabla presenta una clasificación de conductas disruptivas observadas en el contexto escolar, las cuales se organizan según su forma de manifestación y el impacto que generan en la convivencia y el proceso educativo. Las conductas pueden dirigirse hacia otras personas, hacia el entorno o hacia el propio individuo, variando en su nivel de afectación física, social y normativa.

La conducta disruptiva en el ámbito escolar es un fenómeno que afecta tanto a la calidad del aprendizaje del estudiante como al ambiente educativo en general. Se define como el comportamiento que interrumpe o dificulta el desarrollo adecuado de las actividades académicas, alterando el orden en el aula y afectando las interacciones sociales entre los estudiantes y docentes. La conducta disruptiva se caracteriza por aquellos comportamientos que alteran de manera significativa el ambiente educativo, interrumpiendo tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje (Orellana & Ruiz, 2023).

Las causas de la conducta disruptiva son multifactoriales y están estrechamente relacionadas con el entorno familiar, emocional y social de los estudiantes. Según un boletín de la UNAM, (Morales, 2019) señaló que hasta un 20% de los niños en edad escolar en México presentan problemas de conducta graves, que obstaculizan su integración tanto en la escuela como en la vida social. Estos trastornos pueden originarse por factores como el abuso familiar, la falta de apoyo emocional o la inestabilidad en el hogar. La identificación temprana de estos problemas resulta crucial para proporcionar soluciones adecuadas que puedan mejorar tanto el comportamiento y el aprovechamiento académico de los estudiantes.

La conducta disruptiva en el ámbito escolar representa un desafío significativo, ya que comportamientos como interrupciones constantes, agresividad verbal o física, desobediencia y falta de participación afectan tanto a los estudiantes que los manifiestan como a toda la comunidad escolar. Estos comportamientos pueden generar dificultades académicas, sociales y emocionales en los estudiantes, lo que conduce a un ciclo negativo de aislamiento, frustración escolar y perturbaciones emocionales. La ausencia de estrategias efectivas para manejar estas conductas puede contribuir al deterioro del ambiente de aprendizaje y la desmotivación general. Por ello, es crucial intervenir de manera temprana y adecuada para comprender las causas de la conducta disruptiva y proporcionar las herramientas necesarias para canalizar emociones y comportamientos.

La inteligencia emocional, propuesto por Daniel Goleman (1995), también se ha convertido en una herramienta crucial en la prevención y

gestión de conductas disruptivas. Goleman resalta la importancia de las habilidades emocionales, tales como la autorregulación y la empatía, que permiten a los estudiantes gestionar sus emociones de manera más adecuada, reduciendo las probabilidades de comportamientos disruptivos en el aula.

Educación en valores, favorecer la empatía y la toma de decisiones, son las claves para evitar la violencia en la vida de los niños, en este sentido, es fundamental establecer un entorno propicio en el cual los niños puedan desarrollarse de manera respetuosa y compasiva, evitando así la adopción de conductas violentas. En otras palabras, se destaca la importancia de inculcar principios éticos, la capacidad de comprender las emociones de los demás y la habilidad para tomar decisiones informadas como elementos esenciales para el crecimiento saludable de los niños y la prevención de comportamientos violentos citado en (Borbor, 2024).

Por último, la intervención educativa debe ser adaptada a las características individuales de cada estudiante. Las estrategias de intervención deben tener en cuenta las diferencias en las necesidades emocionales y sociales de cada alumno, para ser realmente efectivas. Según estudios recientes, la personalización de la educación emocional no solo aborda los síntomas de la conducta disruptiva, sino que trabaja en las causas subyacentes del comportamiento problemático, ofreciendo a los estudiantes herramientas a largo plazo para manipular sus emociones y renovar sus destrezas sociales.

Por tanto, este trabajo está sustentado desde la intervención individual de trabajo social con un enfoque del modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1979), el cual ofrece una perspectiva valiosa sobre cómo las diferentes esferas del entorno de un estudiante, como la familia, la escuela y la comunidad, influyen en su desarrollo. Según este modelo, las dificultades de adaptación escolar pueden no solo derivar de problemas en la escuela, sino también de situaciones estresantes o conflictivas en el hogar o en su círculo social cercano. Esto sugiere que las intervenciones más eficaces son aquellas que abordan estas influencias de manera holística, considerando cómo los distintos

factores ambientales interactúan para dar forma al comportamiento disruptivo.

Desde esta perspectiva, el individuo es visto como parte de un sistema interdependiente, en el que influyen factores personales, familiares, comunitarios, institucionales y socioculturales. El modelo ecológico concibe a la persona en relación dinámica con su ambiente, destacando la importancia de los contextos y las relaciones sociales en la construcción de la realidad social (Germain & Gitterman, 1996). Continuando con este contexto y sustento, el modelo ecológico aporta al Trabajo Social una visión holística, favoreciendo intervenciones integrales, contextualizadas y culturalmente pertinentes. Además, permite diseñar estrategias de intervención multinivel que articulan acciones individuales, grupales y comunitarias, fortaleciendo el impacto de la práctica profesional.

Bronfenbrenner (1979) organiza el entorno en distintos niveles:

Tabla 2.
Niveles del modelo ecológico

Niveles	
Microsistema	Espacios de interacción directa como la familia, la escuela o el grupo de pares
Mesosistema	Interrelación entre los microsistemas (por ejemplo, familia – escuela)
Ecosistema	Contextos que influyen indirectamente en la persona, como instituciones o políticas.
Microsistema	Valores culturales, normas sociales y estructuras económicas.
Cronosistema	Cambios históricos y transiciones vitales a lo largo del tiempo,

Nota: La tabla presenta los niveles del modelo ecológico del desarrollo humano propuesto por Bronfenbrenner, (1979), el cual permite comprender a las personas como sujetos inmersos en múltiples sistemas interrelacionados.

Para finalizar, el enfoque ecológico es congruente con los principios del Trabajo Social, como la promoción de los derechos humanos, la justicia social y la participación activa de las personas en la transformación de su realidad (FITS, 2014).

Metodología

El tipo de estudio desarrollado es descriptivo, el diseño de investigación fue el no experimental con un enfoque cualitativo. La metodología empleada fue la de intervención social individualizada, la cual busca abordar las necesidades particulares de un individuo a través de un proceso, este se desarrolla en cinco fases. Por lo tanto, dicha intervención está sustentada bajo el modelo ecológico, donde el trabajador social no solo interviene sobre el sujeto, sino también sobre los sistemas que influyen en su situación, tales como la familia, la comunidad, las instituciones y las políticas públicas.

A continuación, se describen el método desarrollado: en la fase de *investigación*, se recopiló información sobre el contexto personal, social y emocional del individuo, siendo fundamental para el conocimiento y acercamiento con su realidad contextual. Posteriormente, en el *diagnóstico*, se analizó esta información, logrando la identificación de los problemas y necesidades clave del sujeto de caso.

Con base en este diagnóstico, se diseñó un *plan de intervención*, el cual establece objetivos claros, metas y estrategias personalizadas para la atención de sus necesidades. En la fase de *ejecución*, se implementaron las acciones del plan de intervención, brindando apoyo directo al individuo para alcanzar los objetivos establecidos. Finalmente, en la fase de *evaluación*, se midió el progreso y la efectividad de las intervenciones, ajustando el plan según fuera necesario. Este enfoque permite un apoyo eficaz y personalizado, promoviendo el bienestar y el desarrollo del individuo.

Durante los meses de octubre y noviembre se realizaron entrevistas, participando los docentes y compañeros del usuario, de igual manera se realizaron visitas domiciliarias a los tutores del usuario para poder recopilar información empleando el estudio socioeconómico, familiograma y APGAR familiar. De acuerdo a la información obtenida se lograron identificar las causas que influyen en la conducta disruptiva del menor y posteriormente se realizó el diagnóstico, así mismo la intervención realizada fue con la implementación del modelo centrado

en la tarea, el cual fue ejecutado en el mes de diciembre y evaluado en el mes de enero.

Resultados

La fase de diagnóstico, realizada durante los meses de octubre y noviembre, mediante entrevistas y visitas domiciliarias, permitió obtener información crucial sobre el entorno del estudiante y las causas subyacentes de su conducta disruptiva. A través del análisis socioeconómico, familiograma y los resultados del APGAR familiar, se reveló que el estudiante provenía de un hogar con relaciones ambivalentes, donde predominaban factores de inseguridad y frustración. Estos factores emocionales y familiares fueron identificados como los principales detonantes de su comportamiento disruptivo, lo que permitió enfocar la intervención en estos aspectos clave.

El plan de intervención diseñado para el estudiante se centró principalmente en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales. Se llevaron a cabo actividades dirigidas a mejorar la autorregulación emocional, la resolución de conflictos y el fortalecimiento de la autoestima. A través de estas actividades, tanto en el aula como en el hogar, el estudiante mostró signos de un cambio positivo en su actitud. Durante las primeras semanas de intervención, se observó una mayor disposición para participar en actividades grupales y una mejora en su desempeño académico, lo que sugirió una mejora significativa en su comportamiento general.

En el proceso de intervención, los docentes y compañeros del usuario, informaron que, gradualmente, el estudiante comenzó a interactuar de forma más positiva con sus compañeros y mostró una actitud más receptiva hacia las normas de comportamiento en el aula. Esta mejora se atribuyó al impacto de las estrategias implementadas, que favorecieron el desarrollo de sus habilidades emocionales y sociales. La colaboración entre los docentes y la familia fue fundamental para que el estudiante pudiera aplicar las herramientas adquiridas tanto en la escuela como en su hogar, contribuyendo a la transformación de su comportamiento.

Uno de los resultados más notables ha sido la disminución de los episodios de ira y agresión verbal. Anteriormente, el estudiante solía responder con reacciones impulsivas y verbalmente agresivas ante situaciones de frustración. Sin embargo, al trabajar en su autorregulación emocional, comenzó a expresar sus frustraciones de manera más constructiva. Este cambio no solo redujo los episodios disruptivos, sino que también permitió una convivencia más armónica en el aula, favoreciendo un ambiente de aprendizaje más saludable para todos los estudiantes.

A lo largo de las sesiones de intervención, también se observó un incremento significativo en el bienestar emocional del estudiante. El proceso de aprendizaje para reconocer y gestionar sus emociones permitió que el estudiante experimentara una mayor estabilidad emocional. Esta mejora fue evidente en su adaptación al entorno escolar, ya que mostró un mayor interés por las actividades académicas y sociales, lo que contribuyó a su integración en el grupo de manera más efectiva.

La evaluación final realizada en enero mostró que la intervención tuvo un impacto positivo en el comportamiento del estudiante. Aunque algunos comportamientos disruptivos persistieron, su frecuencia e intensidad se redujeron significativamente, lo que permitió concluir que el plan de intervención fue exitoso en términos generales. El estudiante demostró avances importantes en su comportamiento y emociones, lo que refleja la efectividad de las estrategias empleadas y la importancia de una intervención integral y continua para asegurar cambios sostenibles.

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio confirman que la intervención en la conducta disruptiva debe ser multidimensional, involucrando no solo al estudiante, sino también a su familia y a la comunidad escolar en general. La identificación temprana de los factores que contribuyen a la conducta disruptiva, como los problemas emocionales y familiares, es esencial para diseñar intervenciones eficaces. Un aspecto relevante fue el desarrollo de habilidades emocionales del estudiante. A través de

la enseñanza de estrategias de autorregulación, resolución de conflictos y empatía, el estudiante fue capaz de mejorar su manejo emocional y social, lo que resultó en una disminución de las conductas disruptivas. Esto resalta la importancia de integrar la educación emocional en las estrategias.

Otro aspecto importante es que, aunque el comportamiento disruptivo disminuyó, no hubo un impacto inmediato en el rendimiento académico del estudiante. Este hallazgo subraya que la mejora en las habilidades emocionales y sociales no siempre se traduce en resultados académicos rápidos, pero sí establece una base sólida para un aprendizaje más efectivo en el futuro. El éxito de la intervención también demuestra que las estrategias personalizadas, basadas en las necesidades y características individuales del estudiante, son fundamentales para lograr una transformación efectiva en el comportamiento. Por lo tanto, futuras intervenciones deben seguir un enfoque adaptado y flexible, ajustado a las características de cada estudiante.

La intervención debe ser integral y adaptada a las características individuales de cada estudiante, tal como lo proponen tanto el modelo ecológico de Bronfenbrenner como el concepto de inteligencia emocional de Goleman. Estas intervenciones no solo deben centrarse en el comportamiento disruptivo en sí, sino también en las causas subyacentes que lo originan, trabajando tanto con los estudiantes como con su entorno familiar y social. Solo a través de un enfoque holístico y personalizado se podrá lograr un cambio real y duradero en la conducta de los estudiantes, promoviendo un ambiente escolar más armonioso y propicio para el aprendizaje.

Conclusiones

En conclusión, la intervención implementada demostró ser efectiva en la reducción de la conducta disruptiva del estudiante, enfocándose en el fortalecimiento de sus habilidades emocionales y sociales. A través de las estrategias aplicadas, se observa una mejora significativa en la autorregulación del estudiante, lo que permite un manejo más adecuado de sus emociones y reacciones. Además, la interacción social con sus

compañeros y profesores ha mejorado notablemente, contribuyendo a un ambiente de aprendizaje más armonioso. Estos avances reflejan el impacto positivo de una intervención centrada en el desarrollo integral del alumno.

El éxito de la intervención también resalta la relevancia de la colaboración entre la familia y la escuela. Este trabajo conjunto permitió abordar de manera integral los factores que influyen en la conducta disruptiva del estudiante. Al involucrar a los padres en el proceso, se garantizó que las estrategias aplicadas fueran coherentes y reforzadas tanto en el hogar como en el entorno escolar. Esta sinergia entre ambos actores favoreció un ambiente de aprendizaje más positivo y productivo, donde el estudiante se sintió respaldado y comprendido.

Finalmente, este estudio subraya la importancia de utilizar enfoques personalizados en la intervención de conductas disruptivas. Las estrategias deben adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante, considerando su contexto y características personales. Además, es fundamental que estas intervenciones sean vistas como un proceso continuo, asegurando que los cambios en el comportamiento sean sostenibles a largo plazo.

El acompañamiento constante es clave para que el estudiante logre mantener y profundizar en las mejoras alcanzadas.

Referencias

- Anton Ayala, G. A., y Yumpe Mendoza, J. A. (2023). Violencia intrafamiliar y conductas disruptivas en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo 2023. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/130570/Anton_AGAYumpe_MJA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Blanco, D. T. (2020). Reseña del libro Trabajo Social individualizado: metodología de Intervención. *Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestra y Trabajo Social.*, 5.

- Borbor, S. E. (2024). Las conductas disruptivas de un estudiante de inicial 2 en el aula la Libertad Ecuador.
- Bronfenbrenner, U. (1979). La ecología del desarrollo humano: Experimentos de la naturaleza y diseño. Harvard University Press.
- Cervantes Alarcón, A. L., Molina López, C. M., Francisco Reyes, A., & Meraz Meza, E. (2021). Intervención en conductas disruptivas de preescolares: Un análisis funcional. *Psicología y Educación*, 15(29), 32-59.
- Federación Internacional de Trabajadores Sociales [FITS]. (2014). Definición global de trabajo social. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Germain, C. B., y Gitterman, A. (1996). El modelo de vida de la práctica del trabajo social: Avances en la teoría y la práctica (2.^a ed.). Columbia University Press.
- Meléndez Monroy, Y., Cabrera, N., Baldovino, J., & Díaz Campo, P. L. (2017). Conducta disocial en niños y adolescentes de Santiago de Tolú- Colombia. *Revista Científica Ciencias Humanas. ORBIS*, 13(38), 73–85. www.revistaorbis.org.ve/núm38
- Molina, K. L. P., & Zambrano, E. (2019). Incidencia de la violencia intrafamiliar en el desempeño escolar de los estudiantes de la Unidad Educativa Fiscal María Piedad del Cantón Paján. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/2005/2342>
- Morales, C. S. (25 de Mayo de 2019). *DGCS, UNAM*. Obtenido de https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2019_367.html
- Orellana, R. I., & Ruíz, G. F. (2023). La conducta disruptiva en el discurso docente, tipos, causas y consecuencias. *Scielo*, 21.
- Ortega-Ruiz, R., & Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar: Mito o realidad*. MCEP.
- Pintado Aguilar, Y. E., & Silva Fernández, B. Y. (2024). Violencia familiar y conductas disruptivas en estudiantes de 3ero y 4to de secundaria de una institución educativa Cutervo, 2023. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/143118/Pintado_AYESilva_FBY-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Psicología y Mente. (2023, 12 de febrero). *Teoría ecológica de Bronfenbrenner: El contexto de desarrollo humano*.

<https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-ecologica-bronfenbrenner>

UNAM. (26 de agosto de 2019). *fundacionunam.org.mx*. Obtenido de <https://www.fundacionunam.org.mx/unam-al-dia/en-mexico-20-de-los-ninos-en-edad-escolar-en-riesgo-de-padecer-problemas-de-conducta/>

Villafuerte Guaman, T. M. (2019). Violencia intrafamiliar, su incidencia en la conducta disruptiva de un adolescente (Bachelor's thesis, BABAHOYO: UTB, 2019). <http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/6714/E-UTB-FCJSE-PSCLIN000221.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Aproximaciones reflexivas al horizonte teórico del trabajo social contemporáneo

Martin Sánchez Villal²⁹

Vasti Zurisadai Jiménez Amador³⁰

Moisés Zenteno López³¹

Resumen

El Trabajo Social como disciplina debe considerar en su quehacer y campo de conocimiento su esencia y protagonismo teórico, pues importa interpelar ¿Qué implica la teoría? ¿Tiene algún sentido su uso y movilidad? son estas interrogantes las que le dan sentido al presente texto cuyo objetivo es hacer una reflexión del horizonte teórico del trabajo social. Es de especial interés mostrar un acercamiento general de las implicaciones de la teoría social que permean en el campo del trabajo social tanto profesional como disciplinar. Es un estudio documental que de modo exploratorio se basó en la búsqueda de referentes teóricos que se movilizan a través de la literatura en textos, investigaciones, y evaluaciones profesionales concentrados en la Universidad Autónoma del Estado de México, en las sedes donde se forman trabajadores sociales.

Introducción

El trabajo social al igual que diversas disciplinas de la ciencia social comparten un conjunto de referentes teóricos que emergen de la naturaleza misma de su objeto de estudio o de otros campos disciplinares de las ciencias sociales. Cada disciplina arroja en su

²⁹ Académico de la Universidad Autónoma del Estado de México.
<https://orcid.org/0009-0002-5044-1050>.

³⁰ Académico de la Universidad Autónoma del Estado de México.
<https://orcid.org/0000-0001-5401-0632>.

³¹ Académica de la Universidad Autónoma del Estado de México.
<https://orcid.org/0000-0003-1646-0821>.

corpus teórico conocimiento de primer y segundo orden que surgen de sus propias exigencias ante situaciones que intentan explicar o comprender su objeto de estudio o problemas particulares de acuerdo con la orientación que le dan a su uso y movilización teórica. De esta manera, como lo sostiene Guzmán (1992), las teorías emanadas de las diferentes corrientes de pensamiento tienen sentido para el campo disciplinario que las maneja, ya sea para la solución de problemas específicos relacionados con las formas de intervenir en la realidad, concebir a los problemas sociales o intervenciones en los procesos sociales de la realidad.

Hablar de la teoría en Trabajo Social no es un asunto de fácil comprensión, toda vez que, los estudios acerca de la teoría social en esta disciplina escasamente se han trabajado. Situación que impele indagar el uso de categorías, marcos teóricos y conceptuales en el campo profesional y disciplinar del trabajo social. A este respecto, importa cuestionarse ¿Qué implica la teoría? ¿Tiene algún sentido su uso y movilidad? Son estas interrogantes las que le dan sentido a este texto cuyo fin se orienta al análisis de algunas perspectivas teóricas presentes en el trabajo social contemporáneo.

Asimismo, ante las emergencias que presenta la realidad social resulta irrenunciable reflexionar sobre el proceder teórico, particularmente para el Trabajo social contemporáneo para identificar algunos fundamentos teóricos bajo lo que es posible sostener su actuación disciplinar y profesional. En este sentido, el presente texto se ha propuesto y está orientado para acercarse a la comprensión respecto al proceder de la teoría social en la aprehensión de la realidad, elucubrar cómo la teoría social interpreta un hecho o fenómeno de la realidad.

Importa preciar que este texto, debe entenderse como una humilde contribución reflexiva acerca de algunos tópicos asociados al trabajo social contemporáneo que, sin duda evidencian, el pensamiento racional de sujetos sociales, formas de significar lenguajes e intervenciones en la vida social contruidos en diversos campos disciplinares y compartidas en el trabajo social. Este estudio es un trabajo exploratorio donde no se trata en detalle la teoría social, sino su movilidad y fundamento para el trabajo social en el marco de la Unidad

Académica Profesional Chimalhuacán, Facultad de Ciencias de la Conducta y la Unidad Académica Profesional Huehuetoca de la Universidad Autónoma del Estado de México, donde se forman trabajadores sociales. Por lo que, es de especial interés mostrar un acercamiento de las tendencias teóricas y algunos elementos problematizadores de la teoría social que permean en el campo del trabajo social tanto profesional como disciplinar.

Es un estudio exploratorio documental que se apoya en la experiencia del ejercicio disciplinar y profesional realizado durante más de una década en espacios universitarios, revisiones documentales de textos y material especializado en fuentes bibliográficas y mesográficas. El trabajo de análisis y argumentativa reflexiva se realizó con base en los documentos explorados y apoyo de las técnicas utilizadas de investigación documental. El texto se integra de tres apartados: el primero, aborda un marco general de algunas concepciones de la teoría social, en el segundo se aborda la noción del concepto contemporáneo y el apartado tres el trabajo social y la teoría social. En la parte última se presentan las consideraciones finales.

Entender la teoría social

La teoría tiene diversas acepciones, desde las más comunes utilizadas en el sentido común hasta las más elaboradas científicamente mediante argumentaciones, permeadas de conocimiento que se revisten en premisas, deducciones hipotéticas, relaciones lógicas, entre otras. Parafraseando algunos teóricos y epistemólogos Hans Thomas, Popper, Giddens, Bachelard, (Giddens et al, 2006) las teorías son producciones históricas, acepciones racionales que se traducen en un conjunto de conocimientos cuya pretensión es develar mediante la explicación causalista o la comprensión interpretativa algún fenómeno u hecho que se produce en la realidad social. (Giddens et al., 2006 citado por Sánchez, Bautista y Zenteno, 2025 p. 38).

Las teorías representan un marco de referencia que acercan al entendimiento de la producción y reproducción de vida social, donde la recreación de los hechos y fenómenos sociales se intentan explicar o comprender a través de estas construcciones sociales de ciertos trazos

de la realidad social. La función analítica de la teoría parte de un fundamento teórico que le permite entender los hechos o fenómenos sociales desde diferentes corrientes de pensamiento: paradigma positivista, tradición interpretativa comprensiva, perspectiva crítica, posturas estructuralistas, referentes del espacio, perspectivas multidimensionales o las propias del trabajo social (Sánchez, Bautista y Zenteno, 2025).

La teoría hace referencia a significados distintos desde el formal hasta el más informal del lenguaje popular. (Reber, 1985 citado por Rodríguez, Gil y García, 1999) la teoría tiene diversas acepciones:

- Un conjunto coherente de expresiones formales que aportan una caracterización completa y consistente de un dominio de investigación bien articulado con explicaciones para todos los hechos concomitantes y datos empíricos.
- Un principio general o una colección de principios generales interrelacionados que se adelantan como explicación de un conjunto de hechos conocidos y hallazgos empíricos.
- Tipo de tópico para cualquier conjunto razonable de ideas o principios que se consideran especulativos (p. 82)

La concepción de la teoría, adquiere diversas formas ya sea como explicación o como orientadora de la acción. Así, algunas refieren a las ciencias empíricas para designar un sistema de expresiones universales y se basa en la comprobación empírica. Algunas verifican y comprueban empíricamente con evidencias estadísticas. Otras identifican factores o variables determinantes de los hechos sociales que estudia una disciplina concreta o para el análisis sistemático de un conjunto de conceptos relacionados (Nagel, 1969 citado en Rodríguez, Gil y García, 1999).

El modelo teórico es un “conjunto de supuestos y proposiciones interrelacionados de forma laxa que configuran una visión del mundo” (Goetz y LeCompte, 1988 p. 60).

En la concepción de Kerlinger (2002, p. 10 citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2007, p. 39) “una teoría es un conjunto de construcciones, definiciones y proposiciones relacionadas entre sí que

presentan una visión sistemática de fenómenos especificando relaciones entre variables con el propósito de explicar y predecir los fenómenos”.

“Una teoría es un conjunto de proposiciones interrelacionados lógicamente en la forma de afirmaciones empíricas acerca de la propiedad de clases infinitas de eventos o cosas” (Gibas, 1972, p. 5 citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2007, p. 39).

“una teoría es un conjunto de proposiciones relacionadas sistemáticamente que especifican relaciones causales entre variables” (Black y Champion, 1976, p. 56 citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2007, p. 39).

Las teorías son poblaciones conceptuales de orden científico e ideas racionales sometidos a una amplia variación que constantemente están siendo seleccionados, o no, según su aplicabilidad y utilidad explicativa para resolver problemas (Toulmin, 2010).

Como se observa, es heterogéneo el espectro de posicionamientos, resulta arriesgado definirla unívocamente, las concepciones esbozadas, aunque afines abren particularidades que las coloca en el campo de la ciencia, distanciadas de construcciones del sentido común. Así, la idea de teoría tiene variadas vertientes entre las que destacan la articulación de razonamientos, preposiciones, variables o supuestos, suposición sistemática o razonada acerca de algo; proceso para demostrar e interpretar la construcción o descubrimiento del conocimiento de la realidad social que se recrea en un contexto determinado o como lo plantea Hawthorn (2002) la teoría social no son abstracciones descarnadas ni cuestiones secundarias y mecánicas de las condiciones sociales sino formas de entendimiento con base en motivaciones que le dan origen y que, los autores que las definen así lo plantean.

Es una inquietud que interpela lo que los sujetos y estructuras producen para develar lo oculto y lo desconocido en un mundo real y fenoménico. Es decir, entender la lógica de las causas y efectos que dan lugar a hecho social; para hacer comprensible el mundo de vida que construyen los sujetos en sus vivencias diarias o bien para ordenar las

expresiones de la realidad en la solución de problemas y necesidades sociales.

En este contexto, la teoría social tiene un papel primordial que, más allá, de la diferencias y enfrentamientos que han surgido por su objeto básico (Giddens y Turner, 2006), éste se centra en el análisis del comportamiento y de la interacción en contextos situados o comprensiones de estructuras emergentes, cualquiera que sea el enfoque que se conciba, lo cierto es que, la teoría social apela por un objeto al que dirige su hacer. Las diferentes disciplinas sociales, incluido el trabajo social también comparten esta perspectiva, en tanto focalizan el estudio al hecho social en las estructuras sociales o en los fenómenos sociales centrados en los sujetos y sus procesos intersubjetivos, incluso algunos, con una tendencia por lo interdisciplinar como nuevo estadio de conocimiento.

Entender lo contemporáneo

Para entender la lógica de lo contemporáneo importa hacer un viraje al contexto histórico de la modernidad época que rompe con el mundo medieval hasta mediados de siglo pasado. Un paradigma antropocéntrico donde se coloca al hombre como el centro que estructura el orden social (Marshall, 2011) en un conjunto de procesos de cambio: revoluciones científicas, advenimiento de la ciencia natural y social, incorporación de procesos económicos, colonización, urbanización, desarrollo y búsqueda del conocimiento a través de la ciencia, desarrollo de las tecnologías, consolidación de instituciones normadas por convenciones contractuales para regular la vida social del hombre, etc.

No obstante, deviene un desencanto de este paradigma que nunca se cumplió con las utopías ofrecidas, por lo que, inicia el resquebrajamiento del mundo prometido mediante el progreso, la ciencia ciega, cambio de valores teocéntricos por el nihilismo, guerras mundiales, totalitarismos, democracias convencionales o disfrazadas de sutileza, etc. Lo que para algunos denominan la posmodernidad el falso sujeto de progreso, automatización, desencanto social, consumismo,

libertad individual se cuestiona y surgen los eclecticismos, relatos del sujeto.

Contemporáneo: no es lo que sucede de manera simultánea sino lo que no se corresponde con la época. No es la evolución de un estadio anterior a uno superior, sino una temporalidad de discontinuidades que el mundo del hombre moderno ofreció y nunca cumplió, es una nueva forma que aspira ver y entender el tiempo en el que nos toca vivir de manera diferente. En este contexto, emergen discontinuidades, disonancias, rupturas con los pensamientos verticales de la época, es un intento por romper las relaciones sociales asimétricas por la horizontalidad, búsqueda de formas de intervención genuinas. Es entender el presente, sin perder de vista el pasado en un mundo intempestivo (Barthes, 2022).

La idea de lo contemporáneo proyecta lo que se vive y transcurre en una relación del ser humano con el tiempo, es un aquí y ahora con horizontes al después, es la capacidad por develar lo oculto, lo prohibido. En esta perspectiva, convivimos con una disciplina y profesión propia de este tiempo que, a pesar de su historia cronológica, ahora se detiene en este presente para interpelarse así misma respecto a su quehacer en un mundo normado y al mismo tiempo intempestivo, caótico, sutil, confuso, complejo, etc. Un trabajo social que le corresponde hacer inteligible las relaciones sociales y construir respuestas de acuerdo con este momento y no a otro.

El mundo de hoy es singular, por lo que, disciplinas como el trabajo social deben recentralizar su bagaje teórico conceptual y apelar por la transversalidad de los saberes, se deben intentar las fracturas con el tiempo y progreso lineal. Revincularse con otros tiempos para el cambio o la transformación. Es la búsqueda por la interpelación, la provocación y la movilización del conocimiento y hacer teórico.

La disciplina del trabajo social contemporáneo y la teoría social

En las últimas décadas en el trabajo social se ha mostrado un interés particular por el uso de la teoría. Existen puntos de vista que se han

extendido y que contribuyen a fomentar cierta disposición para considerar las aportaciones de la teoría sociales que muchas veces el origen primigenio de su naturaleza pragmática y la especificidad de su ejercicio profesional en muchos casos nos alejó de ella.

Se vive en un contexto donde la teoría es inseparable del papel de la disciplina, en tanto permite entender la producción y recreación de lo social, ya sea desde las relaciones sociales, las estructuras de lenguaje, la producción del espacio, entre otras. Discutir acerca de sus propios referentes teórico conceptuales. La importancia es dotarla de un estatus disciplinar para el dialogo e interrelación con otras disciplinas. Proveer de una producción teórica que fundamente su quehacer disciplinar y profesional. Esto es, como disciplina la búsqueda de la objetividad en la producción del conocimiento con base en las premisas, principios y cánones que exige el campo de la ciencia social, y en términos profesionales proveer de conocimientos para la forma de intervenir y acerca de lo que se interviene.

En este marco, se trata de entender que la función de teoría en el análisis de la realidad es una posibilidad microsocial por desentrañar la trama de subjetividad e intersubjetividades que construyen en su diario vivir, recuperar acciones y formas de actuar en la vida cotidiana, interpretar los significados que dan lugar a la interacción con el otro, entender las construcciones culturales y simbólicas del lugar que se habita. Recuperar las estructuras de lenguaje que permite interrelacionarse. Asimismo, una posibilidad macrosocial por razonar los factores que originan los problemas sociales, las consecuencias derivadas de las afectaciones que enfrentan las colectividades sociales, entre otros.

Para el trabajo social contemporáneo, la teoría social es un referente obligado de discusión, ya que son limitados los estudios o construcciones de conocimiento que les interese identificar o analizar la producción literaria de carácter teórico conceptual que se produce en el seno del trabajo social. Es notorio que la preocupación se centra en el desarrollo de prácticas de intervención, lo cual, no se desdeña, pero se soslaya la tarea por indagar cuáles son los referentes que se movilizan y utilizan en el ejercicio de la intervención y, menos aún, generar

discusiones del bagaje teórico que da fundamento y fortalece al campo disciplinar.

No se advierte que el referente teórico es una base que consolida la disciplina en su parcela interna como en su práctica profesional externa como sucede con los procesos de investigación o con intervenciones sociales en cualquiera de sus niveles. Asimismo, pasa inadvertida la estrecha relación que mantiene la teoría con la práctica o el manejo que un profesional de trabajo social debe tener de la teoría social para el trabajo unidisciplinar, multidisciplinar o interdisciplinar.

Movilidad de los referentes teóricos del trabajo social

Entre los principales enfoques teóricos que orientan al trabajo social contemporáneo figuran los referentes capaces de explicar o comprender las realidades de los diferentes contextos que se presentan. “Las principales preocupaciones o tareas de los fundamentos teóricos en las ciencias sociales y, por ende, en el trabajo social, radica en la clarificación, explicación, comprensión e intervención social, de determinados procesos de la vida social humana” (Bautista, 2019, p. 62).

Así, el uso de las teorías sociales más recurrentes se centra en el paradigma positivista a través del funcionalismo (Durkheim), estructuralismo (Radcliff y Parsons), funcional-estructural (Merton, Parsons), teoría general de sistemas (Bertalanffy) y teoría de los sistemas sociales (Luhmann). En la tradición interpretativa comprensiva figuran: la fenomenología (Schutz y Berger y Luckman), la hermenéutica de Gadamer y Ricoeur, la etnometodología (Garfinkel), el interaccionismo simbólico (Mead, Goffman), las representaciones sociales (Moscovici) el imaginario colectivo (Castoriadis) y las orientadas a la cultura (Geertz). Y en las perspectivas dualista relacionales: estructuración (Giddens), estructural constructivista (Bourdieu), la complejidad (Moran), sistemas mundo (Wallerstein), cultura estructural (Thompson).

Las que menor presencia tienen, son la visión crítica europea escasamente figuran las propuestas de (Horkheimer, Marcuse, Adorno,

Habermas, Lukács). Las orientadas al estructuralismo refieren a las estructuras del lenguaje y el poder) (Levi Strauss, Saussure, Mosso, Foucault). Las dedicadas al tratamiento de la producción del espacio (Lefebvre, Castells) y los movimientos sociales (Olson, Jordano, Abritzer). Las teorías críticas sudamericanas que inician con un arribo precautorio como las epistemologías del sur, decolonialidad o posdecolonial, enfoques de derechos humanos, ciudadanistas, género, feminismos, enfoque ambientales trabajo social verde.

Esta clasificaciones coinciden con los aportes de Bautista, Sánchez y Jiménez (2020) quienes señalan que los principales referentes teóricos que han permeado al trabajo social comunitario se caracterizan por asumir una postura positivista, el funcionalismo, estructuralismo, funcional estructural, estructural funcional, la teoría general de sistemas y sus derivaciones, posturas interpretativas comprensivas: la hermenéutica, las representaciones sociales, la acción social, el fenomenológico, el interaccionismo simbólico.

En el mismo sentido, se fortalece la idea que la teoría social es un fundamento que al trabajo social le facilita la comprensión y explicación de los hechos y fenómenos que interviene como categorías analíticas o prácticas como lo argumentan, Sánchez, Bautista y Zenteno.

El manejo de las teorías son el insumo para interpretar el mundo de vida que construyen los sujetos, dar voz para desentrañar la trama de subjetividad e intersubjetividades que construyen en su diario vivir, recuperar acciones y formas de actuar en la vida cotidiana, interpretar los significados que dan lugar a la interacción con el otro, entender las construcciones culturales y simbólicas del lugar que habita. Explicar el conjunto de necesidades y problemas sociales de los sujetos y colectivos sociales a partir de la relación causalista en la producción y reproducción de las estructuras sociales (2025 p. 41).

Consideración final

Hacer una lectura de la teoría social encubre muchos temas específicos, por lo que, un bosquejo como el que aquí se presentó, no es suficiente,

sin embargo, es un intento por adentrarnos en la superficialidad de las implicaciones que tiene la teoría y las posibilidades de nuevas betas por transitar. Algunas consideraciones que deben tomarse con toda seriedad para el trabajo social: es inevitable el concurso de las teorías, sobre todo como disciplina no se puede renunciar a ellas, por lo contrario, se requiere que el trabajador social tenga un conocimiento básico acerca de lo qué es una teoría social, cuáles son sus fines, dónde y cómo se aplican en el marco de su propia disciplina.

Importancia de movilizar la teoría social, es la capacidad de dotar de fundamento que explica o comprende de manera prescriptiva o posterior, los hechos y fenómenos sociales que son parte de su objeto de estudio y cuya tarea es develarlos en el ánimo de generar un conocimiento en función de lo más próximo a su contexto situado y para responder a las dificultades que se enfrentan en las intervenciones prácticas.

El trabajo social contemporáneo se sitúa en una posición tiempo espacial donde no se debe perder de vista que el manejo de la teoría social es elemento esencial de su campo de conocimiento que apertura al diálogo, la discusión y el debate de su posicionamiento teórico frente a sí misma y de cara a otras disciplinas con las que se interrelaciona. Es también la base de su intervención en escenarios disonantes que exigen respuestas genuinas.

Es igual de importante destacar algunas dificultades teóricas que el trabajo social contemporáneo enfrenta, no para denostar, sino para superar el manejo de las tradiciones y paradigmas teóricos que tienden a derivar en obstáculos epistemológicos, dificultades en la selección, definición y operacionalización del referente teórico de acuerdo al objeto de estudio, entre otras situaciones.

La teoría social en el trabajo social contemporáneo a puesto de manifiesto la dicotomía en la relación teoría – práctica o teoría - metodología, las cuales, requiere pronta atención para que opere de la forma más congruente posible y acorde con las realidades tanto en la producción y construcción del conocimiento como en la especificidad de su quehacer en los procesos sociales.

Con estas reflexiones, las invitaciones son claras para superar nulos y escaso interés por los debates, discusiones y consensos de las teorías en el trabajo social, pues representan marcos de referencia útiles y donde el propio trabajo social debe involucrarse para no solo, disponer de una pluralidad de teorías, sino evitar dogmatismo, ausencia de procesos de teorización, potencializar los alcances de los referentes teóricos de segundo orden, revelar rigurosidad en la generación de conocimiento, redireccionar el manejo de su bagaje teórico conceptual requerido en el campo donde se interviene y encontrar variadas formas de explicación y comprensión de su hacer disciplinar y profesional.

Una vertiente más a considerar es responder al cuestionamiento: cómo intervenir ante las emergencias cuando algunos referentes teóricos aún están en consolidación o no alcanzan para develar justo lo que se desconoce. Se entiende que ha sido una tarea pendiente en el difícil tránsito histórico del trabajo social, pero que en la lógica contemporánea del aquí y el ahora, el trabajo social debe atestar.

Referencias

- Agamben, G. (2007). ¿Qué es lo contemporáneo? Texto inédito, leído en el curso de Filosofía teórica. Facultad de artes y diseño de Venecia. En <https://etsamdoctorado.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/12/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>
- Barthes, R. (2022). *Mitología*. Madrid: Biblioteca de clásicos siglo veintiuno
- Bautista, M. y Pérez, B. Coors. (2025). *Debatir y consensar: aportes disciplinares al trabajo social. La intervención social: una categoría de análisis desde el trabajo social*. 1ra. Edición 38-41. DOI: <https://doi.org/10.62621/ew494g41>
- Bautista, M. (2023). La enseñanza de la unidad de aprendizaje trabajo social en la comunidad de la Universidad Autónoma del Estado de México. México: Editorial Entorno social. 62-71
- Hawthorn, G. (2002). Iluminismo y desesperación. Una historia de la teoría social. 1ra. Edición. Buenos Aires: Nueva visión

- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2007), Fundamentos de metodología de la investigación. México: McGrawHill Interamericana de España. 39-43
- Giddens, A. Turner, J y otros (2006). La teoría social hoy. Quinta edición. Madrid. Alianza Universidad. 9-21
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. España: Editorial Madrid Morata. 60
- Marshall, S. (2011). La ilusión occidental de la naturaleza humana. México: FCE Colec. Umbral. En: <https://introduccionalaantropologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/10/2011-2008-sahlins-marshall-ilusio3b3n-occidental-de-la-naturaleza-humana.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. 2da. Edición. Málaga, Ediciones Aljibe. 81-87
- Toulmin, S. (2010). El entendimiento humano. Dialogo: revista filosófica canadiense. Princeton University Press 1973. Volumen 12 número 2. 356-357. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0012217300036623>

De la academia al mercado laboral: retos y desafíos de Trabajo Social en el Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara

Rachel García Reynaga³²

Esther Macías Llamas³³

José Raymundo Tovar García³⁴

Resumen

El presente capítulo se deriva de la investigación titulada *Trayectorias laborales de egresados de las Licenciaturas de Trabajo Social en el Centro Universitario de los Valles CUVALLES de la Universidad de Guadalajara*. El estudio tuvo como objetivo analizar las trayectorias laborales de los egresados, identificando las características de su inserción laboral, las condiciones de empleo, la movilidad ocupacional y su trayectoria académica posterior al egreso. La investigación se realizó bajo un enfoque mixto (cuantitativo–cualitativo), mediante la aplicación de un cuestionario en línea basado en el esquema de estudios de egresados de la ANUIES y entrevistas a profundidad sustentadas en el modelo de relato de vida. El universo estuvo conformado por 14 egresados que colaboraron en las entrevistas a profundidad, pertenecientes a las generaciones 2016A a 2020B. Los hallazgos evidencian que la transición de la academia al mercado laboral está influida por factores estructurales, institucionales y personales. Se identificaron condiciones laborales heterogéneas, presencia de

32 Académica de la Universidad de Guadalajara: <https://orcid.org/0000-0003-1581-3277>.

33 Académico de la Universidad de Guadalajara: <https://orcid.org/0000-0001-8063-2398>.

34 Académico de la Universidad de Guadalajara: <https://orcid.org/0009-0003-1185-2380>.

contratación temporal, movilidad externa recurrente y uso significativo de redes sociales como mecanismo de acceso al empleo. Asimismo, se observaron procesos de continuidad académica como estrategia de fortalecimiento profesional. El análisis permite reflexionar sobre la pertinencia curricular y la vinculación universidad–mercado laboral, aportando insumos para la mejora de los programas educativos y el fortalecimiento del ejercicio profesional del Trabajo Social.

Introducción

La vinculación entre la formación profesional y el mercado laboral constituye uno de los principales desafíos contemporáneos de la educación superior. En un contexto caracterizado por transformaciones económicas, reconfiguración de las ocupaciones, flexibilización del empleo y creciente competitividad profesional, las instituciones universitarias enfrentan la necesidad de asegurar que los conocimientos, competencias y habilidades desarrolladas en sus programas educativos respondan a las demandas sociales y laborales actuales, pero, sobre todo, que quienes egresen de una carrera como lo es Trabajo Social, puedan incidir en las diversas soluciones a las problemáticas sociales que se identifican desde sus propios contextos.

En el caso del Trabajo Social, esta vinculación adquiere una relevancia particular. Se trata de una profesión orientada a la intervención en problemáticas sociales complejas, cuya práctica se desarrolla en instituciones públicas, organizaciones de la sociedad civil, empresas y espacios comunitarios. Por ello, la formación académica no solo debe garantizar fundamentos teóricos sólidos y una perspectiva crítica de la realidad social, sino también preparar a los estudiantes para desempeñarse en escenarios laborales diversos, dinámicos y, en muchos casos, caracterizados por condiciones de precariedad e inestabilidad.

La pertinencia curricular se convierte así en un eje estratégico para las instituciones de educación superior. Analizar la trayectoria laboral de los egresados permite identificar si las competencias adquiridas durante la formación universitaria se articulan efectivamente con las exigencias del ejercicio profesional, así como reconocer brechas entre el perfil de egreso y las prácticas laborales reales. Este tipo de estudios

no solo aportan información sobre tasas de ocupación o niveles salariales, sino que permiten comprender procesos de inserción, movilidad ocupacional, continuidad académica y construcción de identidad profesional.

La relación entre universidad y mercado laboral no puede reducirse a una lógica estrictamente utilitarista o de ajuste automático entre oferta y demanda. Se trata de una interacción compleja en la que intervienen factores estructurales, institucionales y personales. El mercado laboral está influido por diversas condiciones socioeconómicas, políticas públicas, dinámicas regionales y segmentación ocupacional; mientras que los egresados toman decisiones atravesadas por redes sociales, estrategias familiares, expectativas profesionales y oportunidades disponibles. En este sentido, la inserción laboral es el resultado de la articulación entre la formación profesional recibida y un entramado institucional más amplio.

El presente capítulo se enmarca en la investigación realizada con egresados de la Licenciatura en Trabajo Social del Centro Universitario de los Valles (CUVALLES) de la Universidad de Guadalajara, cuyo propósito fue analizar sus trayectorias laborales a partir de un enfoque mixto. A través del estudio de las características de inserción laboral, condiciones de empleo, movilidad ocupacional y trayectoria académica posterior al egreso, se busca reflexionar sobre la pertinencia de la formación profesional y la necesidad de fortalecer los mecanismos de vinculación universidad–mercado laboral.

Examinar las trayectorias laborales no solo permite evaluar el desempeño profesional de los egresados, sino que constituye una herramienta estratégica para la mejora curricular, la actualización de planes y programas de estudio y el fortalecimiento del Trabajo Social como profesión socialmente necesaria en contextos de desigualdad y transformación social.

Desarrollo

El concepto de trayectoria laboral que se utilizó en esta investigación es el que propone Jiménez, quien la define como el “recorrido entre los

distintos puestos de trabajo y actividades profesionales que desarrollan los individuos derivados de la formación recibida y la combinación de factores micro y macro sociales” (Jiménez, 2009, p. 3). Desde esta perspectiva, la trayectoria laboral no se reduce a la simple sucesión cronológica de empleos, sino que constituye un proceso dinámico en el que intervienen condiciones estructurales del mercado de trabajo, características institucionales, capital social, género, contexto socioeconómico y decisiones individuales. Esta definición permite analizar el vínculo entre la formación académica y la inserción profesional como un proceso complejo, situado históricamente y condicionado por múltiples dimensiones.

Así, los estudios de trayectoria laboral de egresados universitarios contribuyen a una mayor comprensión de las características de los mercados laborales y de las estrategias individuales que los profesionistas utilizan para su posicionamiento y movilidad laboral. Asimismo, posibilitan identificar las áreas de aplicación en las que se desempeñan, lo que permite contar con información relevante sobre las necesidades y demandas del sector social y productivo, así como evaluar la pertinencia del programa educativo y las necesidades de actualización profesional. En este sentido, el análisis de trayectorias no solo describe condiciones de empleo, sino que, fue más allá, pues permitió articular la dimensión formativa con los procesos de inserción, permanencia y movilidad ocupacional, entre otros rubros.

Al iniciar la revisión de la literatura para el presente estudio, se observó la existencia de una amplia diversidad de enfoques teóricos, disciplinas de abordaje, objetos de análisis y finalidades investigativas que dificultan la delimitación conceptual y metodológica del fenómeno. Las trayectorias pueden analizarse desde perspectivas sociológicas, económicas, educativas o biográficas, cada una con supuestos distintos sobre el mercado de trabajo y el papel de la formación profesional. Frente a esta diversidad, el propósito de la presente investigación fue centrar el análisis en el impacto de la formación profesional en el desempeño de los egresados y en el recorrido laboral que desarrollan, entendiendo la trayectoria como un proceso longitudinal que articula formación, inserción, condiciones laborales y movilidad, en diálogo constante con las estructuras del mercado de trabajo.

Para el presente estudio, se consideró como *objetivo del estudio*: analizar las trayectorias laborales de las y los egresados de la Lic. en Trabajo Social del CUValles de la UdeG con la finalidad de identificar las características de la inserción laboral, las condiciones laborales, las diversas problemáticas a las que se enfrentan para insertarse posterior al egreso de la licenciatura.

Contexto regional sobre el estudio de trayectorias laborales

El estado de Jalisco está constituido por 12 regiones, siendo la Región Valles, el número 11. Con una población de 327,059 habitantes, casi el 34.8% se encuentra en situación de pobreza vulnerable por carencias sociales (salud, alimentación, seguridad, alimentación) y de acuerdo al Instituto de Información, Estadística y Geografía de Jalisco, se tiene un rezago educativo del 16.4%. (IIEG, 2023).

El Centro Universitario de los Valles, se encuentra en la región Valles del estado de Jalisco y forma parte de los 21 centros universitarios que conforman la Red Universitaria de la Universidad de Guadalajara (UdeG). En este centro universitario se oferta la Licenciatura en Trabajo Social a partir del año 2011, buscando contribuir a la formación de profesionistas éticos y capacitados para intervenir en problemáticas sociales y contribuir al desarrollo sustentable de las comunidades de la región Valles. Desde entonces, su objetivo es contribuir a la formación de profesionistas éticos y capacitados para intervenir en problemáticas sociales, contribuir al desarrollo sustentable y crecimiento integral de las comunidades de la región Valles.

Trayectoria Laboral

Para comprender la vinculación del profesionista con el mercado de trabajo, resulta pertinente retomar la explicación propuesta por Jiménez (2009) quien la describe como:

puestos de trabajo y actividades profesionales consecuencia de la formación recibida, el recorrido en los distintos puestos de trabajo y actividades profesionales que desarrollan los individuos, y de la

combinación de factores micro y macrosociales como; los antecedentes familiares, las relaciones personales, el género, el momento social del egreso, el primer empleo, las condiciones del mercado de trabajo que permiten explicar su movilidad social, económica y laboral (p.3).

Por su parte, Pries (1997; 2016) argumenta que, la trayectoria laboral es la secuencia de las posiciones ocupacionales-laborales en el tiempo. Dichas unidades de análisis se explican desde las instituciones sociales que estructuran la trayectoria laboral: el mercado, la profesión, la organización, las redes sociales y el régimen público.

Inserción laboral

De acuerdo al INEGI, la inserción laboral se entiende como el inicio del vínculo laboral con una unidad económica de su trabajo principal, sin que influya si es trabajador independiente o asalariado (INEGI, 2018). Por otro lado, se consideró la premisa de Enrique De la Garza (2010), quien plantea que el mercado laboral no debe entenderse como un espacio meramente regido por la lógica abstracta de la oferta y la demanda, sino como una construcción social. Si bien reconoce la influencia del enfoque neoclásico en el que se concibe la existencia de una oferta de trabajo, una demanda y mecanismos que tienden al equilibrio, De la Garza amplía esta visión al incorporar la dimensión subjetiva y estructural del trabajo. En este sentido, las decisiones de incorporarse o no al mercado laboral no responden únicamente a cálculos económicos, sino también a intereses, expectativas, valores y proyectos de vida de los sujetos, así como a restricciones estructurales de carácter sociodemográfico, como la edad, el género, el nivel educativo y el origen social.

De acuerdo con esta perspectiva, la expectativa de empleo también está condicionada por la etapa del ciclo de vida en la que se encuentra el trabajador, las estrategias de sobrevivencia de la unidad familiar y la influencia de las redes sociales que facilitan o limitan el acceso a oportunidades laborales (De la Garza, 2010). En consecuencia, la inserción laboral no puede explicarse exclusivamente a partir de la relación entre oferta y demanda, sino que debe analizarse como el

resultado de un entramado complejo de factores económicos, institucionales, familiares y personales que orientan las decisiones de búsqueda, aceptación o rechazo de un empleo. Estas decisiones, a su vez, inciden directamente en la trayectoria académica y laboral, permitiendo comprender de manera más integral el proceso que viven los egresados en su transición de la academia al mercado laboral.

Marco Metodológico

Aunque el estudio se realizó bajo un enfoque mixto cuanti-cualitativo, con un alcance de la investigación exploratorio, descriptivo e interpretativo, en este documento se considera solamente el análisis cualitativo a partir de los micro-relatos bajo el modelo de modelo de Historia y Relato de vida, propuesto por Kornblit (2007), que permitió analizar una realidad social determinada, describiendo “la diversidad de sentidos atribuidos por las personas a los acontecimientos vitales por los que hayan atravesado en un contexto social, en el que prima la diversidad de adscripciones y referencias, muchas veces contradictorias entre sí” (Kornblit, 2007, p. 15).

Para el enfoque cualitativo, se procedió a seleccionar a egresados voluntarios, para la realización de entrevistas a 14 egresadas del CUALLES de las generaciones 2016A a 2020B. El estudio se realizó de enero a diciembre 2021. A partir de la técnica de la entrevista a profundidad, se realizaron las entrevistas a través de la plataforma Meet.

Consideraciones éticas

Antes de realizar las entrevistas se tomó en consideración la aceptación de los egresados y se les mencionó que la información proporcionada sería confidencial y se utilizarán solamente para fines académicos.

Hallazgos por categoría de análisis

Inserción laboral: redes sociales y capital relacional

Uno de los hallazgos más significativos fue que la inserción laboral de las egresadas estuvo fuertemente mediada por redes sociales secundarias, particularmente docentes, familiares y conocidos vinculados a instituciones públicas. Diversas entrevistadas señalaron que el contacto con profesoras durante su formación universitaria facilitó el acceso a oportunidades laborales inmediatas tras el egreso.

Lo anterior se puede identificar con los siguientes microrrelatos:

“... Por una maestra de CUvalles, nos dio el contacto de que estaban solicitando TS entonces yo pasé mi CV y ya se comunicaron conmigo.” (E3).

“Coincidimos con una maestra y ella fue la que nos comentó que, si nos interesaba trabajar de promotoras de TS, primero te digo que nos comentaron que si queríamos ser promotoras de PLANI y nos iban a mandar a otras unidades de medicina familiar y de ahí fue que ya nos acomodaron de promotores de TS, pero todo fue gracias a la maestra, que en este caso fue ella quien nos estuvo orientando para poder entrar ahí.” (E4).

Como se puede identificar en los fragmentos anteriores, se evidencia la relevancia del capital social en el proceso de inserción laboral, misma que va más allá de la academia una vez que egresan, pues la relación cercana con docentes a partir de la construcción de vínculos durante la formación profesional funcionó como mecanismos de recomendación y acceso a vacantes.

La inserción laboral de las egresadas de Trabajo Social puede comprenderse de manera más amplia a partir del concepto de capital social propuesto por Pierre Bourdieu, (1986), quien lo define como “el conjunto de recursos reales o potenciales que están ligados a la posesión de una red duradera de relaciones de conocimiento y reconocimiento mutuos.” Desde esta perspectiva, la inserción laboral no sólo depende de las credenciales académicas que tengan las egresadas, sino también de la capacidad de para movilizar o utilizar sus redes sociales, tales como las o los docentes, las cuales funcionan como mecanismos de acceso a oportunidades laborales. (Pág. 248).

En este sentido, las relaciones establecidas con docentes, familiares o conocidos durante la formación universitaria constituyen un recurso

estratégico que facilita la inserción laboral, ya que dichas redes no solo proporcionan información sobre vacantes, sino también legitimidad, confianza y recomendaciones dentro del mercado de trabajo. Así, el capital social se configura como un elemento clave en la transición de la academia al empleo, evidenciando que las oportunidades laborales están socialmente estructuradas y desigualmente distribuidas. Por otro lado, se identificaron las redes de apoyo social con familiares que ya laboraban en instituciones públicas y contribuyeron a la canalización de solicitudes y al conocimiento de oportunidades disponibles.

Lo anterior confirma que la inserción laboral no depende exclusivamente de la formación académica, sino también de la red de relaciones construida durante el trayecto universitario. En la mayoría de los casos, la inserción fue relativamente inmediata; sin embargo, esta rapidez estuvo condicionada por la existencia de estos vínculos previos.

Condiciones laborales: Tipo de contrato

En relación con las condiciones contractuales, predominan los contratos por tiempo determinado. Si bien una entrevistada refirió contar con nombramiento de confianza o contrato indeterminado, la mayoría señaló estar sujeta a contrataciones anuales o interinatos, como se puede identificar en los siguientes fragmentos:

“...Soy trabajadora de confianza, no cuento con base, no tengo nada seguro.” (E8)

“...Cada diciembre suspendían el contrato y no sabías si te volverían a llamar.” (E3)

“...Mi contrato es por seis meses, cada seis meses me lo renuevan, es algo angustiante cuando llega el momento casi de que se termine.” (E2)

Como se puede identificar, la incertidumbre se convierte en parte de la experiencia laboral, generando estrés y la necesidad constante de demostrar desempeño para asegurar la recontractación. La mayoría, en contraste, comparte experiencias de contratos anuales, interinatos y renovaciones inciertas. Los contratos temporales generan incertidumbre laboral, particularmente cuando existen periodos sin renovación o suspensión de actividades. Algunas entrevistadas

manifestaron estrés ante la falta de estabilidad y la imposibilidad de generar antigüedad. Esta situación refleja una tendencia hacia la flexibilización laboral, incluso dentro de instituciones públicas, pero también denota la problemática que se tiene sobre la inserción laboral en condiciones inestables.

Los resultados obtenidos evidencian que el tipo de contratación predominante entre las egresadas de Trabajo Social se caracteriza por la temporalidad y la inestabilidad laboral, manifestada en contratos anuales, interinatos y esquemas de renovación periódica. Esta situación puede analizarse a la luz de los procesos de flexibilización del mercado laboral, los cuales han reconfigurado las formas tradicionales de empleo, privilegiando vínculos contractuales más precarios y menos protegidos. En este sentido, la prevalencia de contratos por tiempo determinado no solo limita el acceso a derechos laborales plenos, como la generación de antigüedad o la estabilidad en el empleo, sino que también genera incertidumbre constante en las trabajadoras, quienes dependen de la renovación de su contrato para su continuidad laboral.

De manera general, ante la crisis laboral que se presenta en el mercado laboral en casi todos los profesionales del Trabajo social, detona una sensación de inestabilidad laboral, dadas las condiciones de contratación y el sueldo obtenido.

Aunado a lo anterior, se puede asegurar que a pesar del vínculo con las redes sociales secundarias que puedan tener las egresadas, los escenarios laborales no aseguran la permanencia y estabilidad laboral una vez insertas.

Prestaciones sociales

Las prestaciones sociales varían de acuerdo con el tipo de contrato y la institución empleadora. En los casos de contratación temporal, las prestaciones se limitan generalmente a seguridad social y aguinaldo proporcional, excluyendo beneficios como vacaciones, incapacidades o derechos completos de seguridad laboral. Aquí algunos fragmentos:

“...Aquí en la institución educativa, las únicas prestaciones que tenemos son seguridad social y aguinaldo, nada más.” (E5)

“--. A mí me da frustración al no contar con vacaciones ni derechos completos, pese a realizar funciones similares a otros profesionistas.” (E11)

“...Aunque recibo pago y bonos proporcionales, no tengo acceso a todas las prestaciones por no contar con base, y eso es frustrante.” (E3).

Las prestaciones, en sus relatos, no son homogéneas; dependen del contrato y del nivel del puesto. Esta desigualdad genera sensación de injusticia, especialmente cuando las responsabilidades son equivalentes.

Esta situación se enmarca en lo que Guy Standing (2011) denomina el *precariado*, una nueva clase social caracterizada por la inseguridad laboral, la ausencia de estabilidad contractual y la pérdida de derechos asociados al empleo.

Algunas egresadas entrevistadas se encontraban laborando en el ámbito educativo y otras en el ámbito de la salud, identificando diferencias entre instituciones educativas y de salud. En el sector educativo, las prestaciones pueden estar condicionadas al tipo de nombramiento (base o interinato). En consecuencia, las condiciones laborales se encuentran directamente vinculadas a la estabilidad contractual y al régimen institucional.

Ingresos

Los ingresos reportados muestran variabilidad significativa entre puestos e instituciones. Mientras algunas egresadas perciben ingresos cercanos a los 8,000–8,600 pesos mensuales, otras alcanzan entre 11,000 y 14,000 pesos, particularmente en el sector educativo:

“Mi ingreso mensual es de \$8,600.” (E10).

“... A mí me pagan \$8,000 pesos mensuales, pero sé que a algunas promotoras reportan ingresos quincenales específicos que varían según la institución.” (E 8).

“... Aunque mi contrato es eventual, gano \$14,000 al mes, eso menos impuestos, me quedan como 11,700, más o menos.” (E 5).

“...Casi siempre gano lo mismo, aproximadamente entre \$9,000 a 10,000 pesos. Lo que pasa es que ya viene en el tabulador de la institución desde México, aquí no nos pueden aumentar.” (E 9).

Estos resultados ponen de manifiesto una marcada desvalorización estructural del Trabajo Social dentro de los diversos escenarios laborales, en la medida en que sus funciones orientadas a la atención de problemáticas sociales complejas no son reconocidas económicamente de forma proporcional a otros profesionistas, sobre todo del área de la salud o de las ingenierías. Asimismo, la coexistencia de salarios diferenciados entre instituciones, incluso para funciones similares, refleja una segmentación laboral que reproduce desigualdades y limita las posibilidades de movilidad económica.

En este contexto, el ingreso no solo representa una retribución económica, sino también un indicador del reconocimiento social de la profesión, por lo que los bajos salarios observados evidencian tensiones entre la relevancia social del Trabajo Social y su posicionamiento dentro del sistema laboral.

Movilidad ocupacional:

Movilidad externa

De acuerdo con la tipología de Hualde (2001), se identificó principalmente movilidad externa durante los primeros años posteriores al egreso. Varias entrevistadas reportaron haber transitado por tres o cuatro empleos antes de consolidarse en un puesto estable:

“...Egresé hace dos años, y he tenido tres empleos, pero he trabajado en dos tiendas, una de roa, y otra de invernaderos, me cambio buscando mejores prestaciones, pero, sobre todo, algo más estable.” (E1)

“...Egresé hace... ya no me acuerdo, creo que, como año y medio, pero la verdad, si me he tenido que cambiar, por el tipo de trabajo que es eventual, pues a seguir buscando.” (E6).

Los fragmentos anteriores evidencian que la trayectoria laboral de las egresadas de Trabajo Social entrevistadas se caracteriza, en sus

primeras etapas, por una marcada movilidad externa, reflejada en el tránsito por diversos empleos buscando una estabilidad laboral. Esta dinámica puede interpretarse como un proceso de ajuste entre la formación profesional y las oportunidades disponibles en el mercado laboral, en el que las egresadas exploran distintos espacios ocupacionales en busca de mejores condiciones laborales, afinidad con su perfil profesional o mayor estabilidad contractual.

La movilidad ocupacional evidencia un proceso de ajuste progresivo entre formación profesional y oportunidades laborales disponibles. En algunos casos, la maternidad fue señalada como un factor que interrumpió o limitó la movilidad. Lo que enmarca entonces que, las condiciones son diferentes para los hombres y las mujeres, ya que determinan también la oportunidad de quedarse en un escenario laboral y buscar la estabilidad laboral. Para muestra, el siguiente fragmento.

“... Me embarqué y no pude continuar debido a mi contrato eventual y sin seguridad laboral, lo que tuve que darme de baja, ya pasaron seis meses y espero poder encontrar algún otro trabajo, donde estaba apoyaba a la empresa a dar altas y bajas de trabajadores y a llevar la nómina también.” (E8)

Desde una perspectiva sociológica del trabajo, esta movilidad externa forma parte de las transiciones laborales contemporáneas, caracterizadas por trayectorias no lineales y segmentadas, en las que los individuos atraviesan distintos empleos antes de consolidarse profesionalmente (Pries, 2016). Sin embargo, el punto en el que no se pueda tener una seguridad social, impacta totalmente en la necesidad de realizar esa movilidad externa.

Movilidad interna

La movilidad interna también estuvo asociada a la búsqueda de mejores condiciones laborales, afinidad con el perfil profesional o mayor estabilidad. No obstante, también se identificaron casos de movilidad interna, donde las egresadas ascendieron dentro de la misma institución, obteniendo mayor responsabilidad al ser responsables o coordinadoras de áreas:

“...Fui promovida de promotora de planificación familiar a promotora de Trabajo Social, esto dentro de la misma institución.” (E14).

“... En una ocasión enfermó una compañera, y me dijeron que, si tomaba su puesto, era para hacer promoción para la salud, les dije que sí, y aquí estoy muy bien.” (E14).

En estos casos, el reconocimiento interno por parte de sus superiores a sus funciones, representa logro y satisfacción profesional. No obstante, no todas experimentaron ascensos; algunas permanecen en el mismo puesto desde su ingreso, inclusive con el mismo nombramiento. Sólo se dio la movilidad interna.

Este tipo de movilidad refleja procesos de reconocimiento institucional de las competencias profesionales adquiridas, así como la acumulación de experiencia y habilidades en el ejercicio laboral, fortaleciendo así los conocimientos adquiridos en el aula años atrás y tratando de perfilarse hacia un mejor empleo o por lo menos en condiciones menos precarias.

Cabe señalar que, no en todos los casos se identificó movilidad externa ni externa, lo que también evidencia que algunas egresadas se han posicionado desde su egreso. Tal es el caso en el siguiente fragmento:

...Yo desde que estaba dando mi servicio social, me invitaron a colaborar en un proyecto y me quedé, así ya llevo aquí tres años, y ya no hago sólo un proyecto, sino que, tengo otras responsabilidades, ya todos me conocen y yo conozco a todo mundo. Eso me gusta mucho, aunque espero que algún día mi sueldo sea mejor”. (E9).

Ejercicio profesional

En términos de las funciones dentro del ejercicio profesional, las entrevistadas manifestaron que sus actividades guardan relación con la formación recibida, aunque con matices según el ámbito laboral (salud, educativo, asistencia social).

En el sector salud, las funciones incluyen entrevistas, gestión de casos, acompañamiento a pacientes y familiares, seguimiento de casos médico-legales y estrategias educativas. En el sector educativo, se desempeñan como mediadoras entre escuela y familia, realizan intervención en crisis, canalización a instancias psicológicas y seguimiento de problemáticas conductuales

“...Soy todóloga, tengo una diversidad de funciones que realizo, entrevisto, gestiono recursos, procuro fondos, hago visitas domiciliarias, llamadas, canalizo, ¡hay!, muchas cosas!” (E14)

“... Entrevistas, investigación de campo, intervención en crisis, acompañamiento en casos de violencia o abuso forman parte de su quehacer cotidiano.” (E9)

“... Hago entrevistas, investigación de campo, intervención en crisis, acompañamiento en casos de violencia o abuso forman parte de su quehacer cotidiano. (E2)

“...En el sector salud, inicié entrevistando pacientes desde el primer día, enfrentándose incluso a procesos de duelo y defunciones sin capacitación previa.”

“...Como promotoras de salud nuestra labor es tener estrategias educativas, orientación y trabajo comunitario, aunque en ocasiones realizamos actividades propias del área de Trabajo Social formal”.

“...En el ámbito escolar, yo, la trabajadora social me convierto en puente entre padres, docentes y estudiantes, interviniendo en crisis, conducta y canalización.”

Los relatos muestran que, aunque las actividades varían según el espacio institucional, la formación en Trabajo Social está presente en la práctica cotidiana.

Un hallazgo relevante es la ampliación de funciones más allá del perfil formal, particularmente en el caso de promotoras de salud que realizan actividades propias del Trabajo Social, incluso capacitando a personal eventual. Esto refleja una superposición de funciones entre áreas afines y confirma que parte de las actividades podrían ser realizadas por otros profesionistas, tal como lo reporta Blanco Carrasco (2019), quien identifica que una proporción significativa de egresados percibe que sus funciones laborales podrían ser realizadas por otros

profesionales, lo que refleja procesos de desdibujamiento del perfil profesional y de competencia interprofesional en el mercado de trabajo.

Asimismo, se reconoce que gran parte de las competencias profesionales se fortalecen durante el servicio social y las prácticas, lo que reafirma la importancia de la formación práctica en el desarrollo profesional.

Trayectoria académica posterior al egreso

En cuanto a la trayectoria académica, se identificó un alto interés por la formación continua. Varias egresadas invierten parte significativa de sus ingresos en diplomados, talleres o estudios de posgrado, aunque sus ingresos son bajos.

“...A veces invierto en diplomados y talleres, porque estoy convencida de que la preparación continua es indispensable” (E4).

“...Yo he tenido la necesidad detectada en el campo laboral de prepararme sobre temas que no tuve en mi carrera, como procesos de duelo o atención psicológica me motiva a seguir formándome”. (E7).

La educación continua no es solo aspiración, sino estrategia de fortalecimiento profesional y búsqueda de mejores oportunidades. Aquí es justo el vínculo más cercano entre la academia y el mercado laboral.

Otra ya cuenta con estudios de maestría, mientras que algunas planean iniciar posgrado cuando las condiciones familiares lo permitan.

Conclusiones

Los resultados de la investigación permiten concluir que la transición de la academia al mercado laboral en el Trabajo Social es un proceso complejo, no lineal y profundamente influido por factores estructurales, institucionales y relacionales. Si bien las egresadas logran una inserción laboral relativamente rápida, esta se encuentra mediada principalmente por redes sociales, lo que evidencia la relevancia del capital relacional en el acceso al empleo. En este sentido, la inserción laboral no responde

únicamente a las competencias adquiridas durante la formación profesional, sino también a la capacidad de los egresados para movilizar sus vínculos sociales dentro del mercado de trabajo.

En segundo lugar, se identificó que las condiciones laborales de las egresadas están marcadas por la precarización, reflejada en contratos temporales, prestaciones limitadas y salarios diferenciados que no siempre corresponden al nivel de responsabilidad profesional. Esta situación pone de manifiesto una desvalorización estructural del Trabajo Social dentro del mercado laboral, así como la persistencia de dinámicas de desigualdad que afectan las trayectorias profesionales. A pesar de desempeñar funciones sustantivas en la atención de problemáticas sociales complejas, las trabajadoras sociales enfrentan escenarios de inestabilidad que condicionan su permanencia y desarrollo en el ámbito laboral.

Finalmente, las trayectorias laborales analizadas muestran una combinación de movilidad externa en las etapas iniciales y, en menor medida, movilidad interna, lo que evidencia procesos de ajuste progresivo entre la formación académica y las oportunidades laborales disponibles. Asimismo, se observa un fuerte interés por la formación continua como estrategia para fortalecer competencias, mejorar condiciones laborales y responder a las exigencias del campo profesional. En conjunto, estos hallazgos permiten afirmar que la trayectoria laboral de las egresadas se configura como un proceso dinámico en el que convergen la formación profesional, las condiciones del mercado laboral y las estrategias individuales de desarrollo.

Reflexiones

Los hallazgos aquí presentados nos invitan a reflexionar sobre la importancia y la necesidad de fortalecer de manera constante la vinculación entre la formación profesional y los diversos escenarios laborales de nuestros egresados, no solo desde la actualización curricular, sino también desde la generación de estrategias institucionales que faciliten la inserción laboral en condiciones más equitativas y que cada día, los empleadores identifiquen con mayor claridad, cuáles son las funciones de las personas Trabajadoras

Sociales. Es fundamental que las instituciones de educación superior tengan diversas estrategias de vinculación para promover espacios de articulación con el sector laboral, impulsen prácticas profesionales tempranas, incorporación a proyectos conjuntos tanto de investigación como de intervención y fortalezcan el desarrollo de competencias que respondan a las realidades del ejercicio profesional, sin perder de vista el carácter crítico y social del Trabajo Social.

Asimismo, resulta imprescindible cuestionar las condiciones estructurales en las que se inserta el Trabajo Social en el mercado laboral. Se tiene que visibilizar la precarización, la desvalorización profesional y la superposición de funciones que se realizan y así evidenciar la necesidad de fortalecer el reconocimiento institucional y social de la profesión. En este sentido, no solo corresponde a los egresados adaptarse al mercado laboral, sino también a las instituciones formadoras y a los empleadores y promover políticas públicas para generar mejores condiciones laborales que dignifiquen el ejercicio profesional, reconociendo la importancia del Trabajo Social en la atención de problemáticas sociales y en la construcción de sociedades más justas, para mejorar la calidad de vida de las personas, grupos, comunidades y organizaciones sociales.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2003). Esquema básico para estudios de egresados. ANUIES.
<http://www.anuies.mx>
- Blanco Carrasco, M., Sánchez Moreno, E., & Tallón Burgos, E. (2019). La inserción laboral y la satisfacción de los egresados del Grado en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid. *Cuadernos de Trabajo Social*, 32(2), 329–341.
<https://doi.org/10.5209/cuts.58625>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.

- <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>
- Centro Universitarios de los Valles. (2019). Informe de Actividades José Luis Santana Medina. CUValles 2013-2018. Documento Técnico.
http://www.valles.udg.mx/sites/default/files/informe2018_2019.pdf
- Centro Universitarios de los Valles. (2019). Perfil de Egreso. Plan de estudios 2019.
http://www.web.valles.udg.mx/trabajo_social/perfil_egreso.
- De la Garza Toledo, E. (2010). Hacia un concepto ampliado de trabajo: del trabajo clásico al no clásico. *Anthropos / Universidad Autónoma Metropolitana*.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160216041739/07.pdf>
- IIEG. (2023). Cuadernillos Regionales. Valles Diagnóstico de la Región
<https://iieg.gob.mx/ns/wp-content/uploads/2023/08/Valles.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2018, Cuestionario ampliado, datos correspondientes al primer trimestre.
<https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/448>.
- Jiménez Vásquez, M. S. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-21.
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/216>.
- Kornblit, A. L. (2007). Metodología de la investigación cualitativa: modelos y procedimientos de análisis. Biblos.
- Pries, L. (2016). Regulación laboral entre “neoliberalismo” y “estatismo”. Una propuesta institucional y el ejemplo de la Unión Europea. *Sociología del trabajo*, (87), 62–86.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645737>
- Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. Bloomsbury Academic.
<https://doi.org/10.5040/9781849664550>

Sobre los autores

Martin Sánchez Villal

Licenciado en Trabajo Social y Maestro en Trabajo Social por la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México, Doctorante en Estudios de la Ciudad por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Ponente en congresos nacionales e internacionales. Ha impartido diversos cursos enfocados al campo de la epistemología, investigación social y trabajo social disciplinar. Ha sido coordinador de libros, publicado diversos artículos en libros y revistas indizadas. Sus líneas de investigación se orientan al trabajo social disciplinar y epistemología de las ciencias sociales; cultura juvenil en contextos urbanos, vulnerabilidad social en la metrópolis. Actualmente es docente en la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México y Profesor de la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Moisés Zenteno López

Licenciado en Trabajo Social por la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestro en Trabajo Social por la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México, Doctor en Estudios Sociales, Línea Estudios Laborales por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Sus líneas de investigación son los grupos en situación de vulnerabilidad, el Trabajo Social disciplinar, el trabajo no clásico, el trabajo del hogar y el trabajo de cuidados, los procesos productivos, la construcción social de la ocupación y las relaciones laborales. Es miembro de la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo A.C.

Norma Cruz Maldonado

Estudió la licenciatura y maestría en Trabajo Social en la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente se encuentra estudiando

el doctorado en Trabajo Social que imparte la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina en convenio con la Escuela Nacional de Trabajo Social. Cuenta con diversos Diplomados cuyos temas coadyuvan en las actividades que desarrolla: Metodología de investigación cualitativa, Estadística aplicada, Tanatología (Fase teórica), Aplicaciones de las TIC para la enseñanza, Diseño, elaboración y usos de medios audiovisuales y multimedios educativos e Introducción a la práctica docente en ambientes a distancia, todos en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Alejandra Estefanía Saucedo Tapia

Profesora en la Universidad Autónoma de Yucatán. Trabajadora social, especialista en Estudios de Género y maestra en Ciencias Sociales, orienta su labora académica al análisis de políticas sociales familiares y los sistemas de cuidado. Se ha desempeñado como Jefa del Área de Inclusión en el Centro Universitario de los Valles, así como consultora y evaluadora externa en políticas sociales, y asistente de investigación en el Centro de Estudios Sociológicos del El Colegio de México.

Rosita Fierros Huerta

Es Doctora en Ciencias de la Educación. Profesor titular A, Perfil PRODEP. Candidata a SNI. Miembro del Cuerpo Académico UDG CA 759. Coordinadora de la Licenciatura en Trabajo Social del Centro Universitario de los Valles, de la Universidad de Guadalajara.

Francisco Rodríguez Topete

Diana Franco Alejandre

Licenciada en Trabajo Social (UNAM-ENTS), Maestra y Doctora en Educación por la Universidad Abierta de San Luis Potosí. Perfil deseable PRODEP (2021). Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias de la Conducta. Líder del Cuerpo académico: Investigación e intervención multidisciplinar en los problemas sociales contemporáneos. Presidenta

del Colegio de Trabajadores Sociales del Estado de México, A. C. Ha publicado artículos en revistas nacionales y extranjeras. Ha participado como ponente a nivel nacional e internacional. Sus líneas de investigación versan en el trabajo social disciplinar, familia, discapacidad y asistencia social.

Blanca Lilia Gaspar del Ángel

Es Maestra en Salud Pública área Ciencias Sociales y del Comportamiento por el Instituto Nacional de Salud Pública, Especialista en Trabajo Social en el Sector Salud, y Licenciada en Trabajo Social por la Escuela Nacional de Trabajo Social UNAM (ENTS UNAM). Actualmente se desempeña como Coordinadora de la Licenciatura en Trabajo Social en la Facultad de Ciencias de la Conducta UAEMEX, Profesora de Asignatura en la Escuela Nacional de Trabajo Social UNAM en el SUAYED. He desarrollado investigación en la Facultad de Medicina de la UNAM, el Instituto Nacional de Salud Pública, Universidad Autónoma de Tlaxcala, ENTS. Cuenta con diversos artículos y capítulos de libro en la temática de Salud Pública y Trabajo Social.

Guadalupe Villalobos Monrroy

Integrante del cuerpo académico consolidado procesos creativos, aprendizaje y psicoafectividad profesora investigadora en el Centro de Investigación Multidisciplinaria en Educación (CIME) y en la Facultad de Ciencias de la Conducta, de la UAEMex. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNII) nivel I. Cuenta con reconocimiento a profesores con perfil deseable de la SEP. Cuenta con diversas publicaciones y ha sido ponente en eventos nacionales e internacionales.

Miguel Bautista Miranda

Cuenta con dos posdoctorados en Trabajo Social (UNPL-FTS) y en Investigación Educativa (IUT), Doctor en Trabajo Social (UNPL-UNAM), Maestro y Licenciado en trabajo Social (UNAM-ENTS).

Forma parte del Sistema Nacional de Investigación (SNI), posee perfil deseable (PRODEP-SEP 2020-2025). Coordinador del cuerpo académico, investigación en intervención multidisciplinaria en los problemas y sociales contemporáneos. Coordinador de 10 libros relativos a la disciplina y profesión del trabajo social. Ha publicado capítulos de libros y artículos en revistas nacionales y extranjeras. Ha sido director de 25 tesis a nivel licenciatura. Ponente internacional y nacional. Profesor de Tiempo Completo Definitivo en la Universidad Autónoma del Estado de México, Profesor de Asignatura en la Escuela Nacional de Trabajo Social. Sus líneas de investigación son: participación ciudadana, social, comunitaria, autónoma, política; democracia; trabajo social disciplinar; practica comunitaria; tanatología y jóvenes.

Dora Alicia Daza Ponce

Tiene estudios de Licenciatura en Trabajo Social, Maestría en Gestión de la Calidad, por la Universidad Veracruzana, y Doctorado en Gerencia Pública y Política Social de la Universidad de Baja California con Mención Honorífica CUM LAUDE. Registrada ante la Secretaría del Trabajo y Previsión Social como Agente Capacitador Externo, Certificada en “Diseño e Impartición de Cursos de Capacitación”. coordinadora del posgrado en gestión de la calidad (2011 al 2019), Coordinadora Académica Regional del Sistema de Enseñanza Abierta, región Poza Rica, del (2017-al 2022). Actualmente directora de la Facultad de Trabajo Social de la Región Poza Rica-Tuxpan.

Sandra Luz Hernández Mar

Docente de tiempo completo en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Veracruzana, México. Es licenciada en Trabajo Social, maestra en Desarrollo Educativo. Doctora en Ciencias para la Familia. Sus líneas de investigación se centran en Migración y Familia. Responsable del Cuerpo Académico UV-CA-298 Movilidades y Vida Cotidiana (Nivel Consolidado). Integrante de diversas redes de investigación, participa en Congresos a nivel nacional e internacional. Autor y coautor de artículos, capítulos de libro y coordinadora de libros.

Es miembro del Sistema Nacional de Investigación en México (Nivel Candidato) y Perfil Deseable PRODEP.

Leticia Chávez Díaz

Docente de tiempo completo en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Veracruzana, México. Es licenciada en Informática Administrativa por la UANL, maestra en Educación Superior con Especialidad en Organización y Administración de la Educación Superior. Doctora en Tecnología e Innovación en la Educación. Sus líneas de investigación se centran en Migración y Redes. Integrante del Cuerpo Académico UV-CA-298 Movilidades y Vida Cotidiana (Nivel Consolidado). Participa en diversas redes de investigación, en proyectos SIVU, SIREI y en congresos a nivel nacional e internacional. Es autor y coautor de artículos, capítulos de libro y coordinadora de libros. Es miembro del Sistema Nacional de Investigación en México (Nivel Candidato) y Perfil Deseable PRODEP.

Sandra Lorena Ortiz Maldonado

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad del Norte de Tamaulipas y cuenta con dos maestrías en Orientación Familiar y Terapia Familiar por violencia comunitaria, certificaciones en mediación y prácticas restaurativas y formación en peritaje social a nivel nacional e internacional. Se encuentra registrada como perito en Trabajo Social en el Diario Oficial de la Federación y del Estado de Tamaulipas, desempeñándose de manera independiente en la elaboración de dictámenes periciales. Sus líneas de investigación se centran en adolescentes en conflicto con la ley, prevención de adicciones, familia e intervención comunitaria.

Francisca Elizabeth Pérez Tovar

Profesora de Tiempo Completo, Investigadora, Miembro Titular del Cuerpo Académico en Consolidación “Estudios de Trabajo Social y Sistemas Socioambientales” Universidad Autónoma de Tamaulipas, Licenciada en Trabajo Social, Maestra en Trabajo Social

con especialidad en Orientación Familiar y Doctora en Metodología de la Enseñanza.

Blanca Guadalupe Cid de León Bujanos

Es investigadora de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Licenciada en Trabajo Social y ciencias para el desarrollo humano, Maestría en Salud Pública y Doctora en Tanatología. Autora de correspondencia. Profesora de Tiempo Completo, Investigadora, Líder del Cuerpo Académico en Consolidación “Estudios de Trabajo Social y Sistemas Socioambientales” Universidad Autónoma de Tamaulipas. e-mail:bcidle@docentes.uat.edu.mx.

María Guadalupe Jaimez Rodríguez

Miembro de la Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social (ACANITS), de la Red de cuerpos académicos multidisciplinares (MultiCagi), secretaria de Colegio de Trabajo Social de la Península de Yucatán. Obtuvo el nombramiento como PTC con Perfil Deseable (PRODEP 12/10/2020 al 12/10/2023 y del 16/07/2023 al 16/07/2026). Es Licenciada en Trabajo Social; Maestra en Pedagogía. Fue directora de la escuela de Trabajo Social del Instituto Campechano. Cuenta con diplomados en: “Formación de Competencias Docentes”, “Psicoterapia en crisis”. y en “Gestión Social y Desarrollo Comunitario”. Es miembro de la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico”. Ha publicado capítulos de libro, artículos en revistas arbitradas e indexadas.

Alicia Margarita Navaez Canul

Actualmente es estudiante de octavo semestre de la licenciatura en Trabajo Social, del Instituto Campechano. Cuenta con habilidades en aplicación de método de caso, grupo e individualizado, diagnósticos participativos, elaboración de diarios de campo y diseño de proyectos sociales. Su experiencia se enfoca en el trabajo social, ámbito educativo, espacio donde realiza su metodología de intervención grupal e individual, actualmente se encuentra en la etapa de desarrollo de

proyecto comunitario en la localidad de Chunhuás, Calkini Campeche, México.

Roxana del Carmen Vargas Pacheco

Es Licenciada en Trabajo Social egresada de la Escuela de Trabajo Social del Instituto Campechano, Maestra en Modelos de Atención para la Familia, Doctorante en Ciencias Sociales. Ha participado en el 2013, 2015 y 2024 como colaboradora y capacitadora en proyectos financiados con recurso federal por medio del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas, también ha participado en foros, en congresos de investigación nacional e internacional, autora y coautora de artículos científicos, capítulos de libro publicados en diversas redes temáticas. Como también ha sido evaluador en el piloteo EGEL-TSOC. Es PTC e Investigador de la escuela de Trabajo Social del Instituto Campechano. En el 2024 fue evaluador de la convocatoria: Consolidación de Universidades Interculturales, en el marco del programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) ejercicio fiscal 2024. En el 2025 fue evaluador de la convocatoria de Reconocimiento a PTC con Perfil Deseable del ejercicio fiscal 2024.

Vasti Zurisadai Jiménez Amador

Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Autónoma del Estado de México, Unidad Académica Profesional Chimalhuacán (UAEM-UAPCH). Maestrante en Trabajo Social por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora de asignatura en la UAEM-UAPCH. Jefa de proyectos de formación docente para la investigación en trabajo social. Representante evaluadora de la Licenciatura en Trabajo Social ante el CIEES. Líneas de investigación: trabajo social disciplinar, currículo en trabajo social, enseñanza de la unidad de aprendizaje trabajo social en la comunidad, axiología docente, formas de titulación y violencia.

Rachel García Reynaga

Profesora e investigadora de la Universidad de Guadalajara. Titular “C” Adscrita al Dpto. de Ciencias Sociales y Humanidades del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara. Lic. en Trabajo Social, Maestría en Investigación en Ciencias de la Educación. Doctora en Metodología de la enseñanza. Fue Coordinadora de la Lic. en Trabajo Social en CUVALLES Y CUSUR del 2012 al 2019. Tiene el Perfil PRODEP. Es Candidata SNII. Integrante del CA-UdeG 547 “Formación profesional y mercado laboral.” Líneas de investigación: Familia, formación profesional y Mercado laboral. Miembro de la ACANITS.

Esther Macías Llamas

Estudiante del Doctorado en Ciencias del acompañamiento Humano. Instituto KINTU. Maestra en Desarrollo Humano por ITESO, Instituto de Estudios Superiores de Occidente de la Universidad Jesuita de Guadalajara. Es Licenciada en Trabajo Social por la Universidad de Guadalajara y Licenciada en Psicología por la Universidad América Latina. Trabajó 19 años en Sistema DIF Jalisco como jefa de región. Actualmente se desempeña como Tanatóloga. Es Profesora de Asignatura en el Centro Universitario de los Valles, en el Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, Y en el departamento de Ciencias de la Salud. Es coordinadora del Diplomado en Tanatología en la UdeG. Trabaja en forma voluntaria en grupos comunitarios en apoyo a mujeres víctimas de violencia. Es tallerista y conferenciaste en las áreas de Comunicación, Mediación, Tanatología y Trabajo en equipo.

José Raymundo Tovar García

Licenciado en Trabajo Social por la Universidad de Guadalajara. Maestría en Terapia Gestalt por el Instituto de Terapia Gestalt Región Occidente. Se desempeña como Trabajador Social en el Hospital Regional de Ameca desde 2001. Es Profesor en el CETIS 63 de Ameca, Jalisco, y Profesor de en el Centro Universitario de los Valles de la

Universidad de Guadalajara. Ha colaborado en diversos proyectos de investigación en intervención.

*Debates y discursos disciplinares
en trabajo social*, se terminó de imprimir
en la Ciudad de Mérida Yucatán, el 27 de
junio de 2026. La edición será publicada
en la página web de la Academia
Nacional de Investigación en Trabajo
Social; www.libros.acanits.org

El libro que a continuación se presenta no es la suma casual de un número de investigaciones aisladas, sino la materialización de un proceso colectivo de discusión, análisis científico y reflexión acerca de lo que en el trabajo social contemporáneo se produce. Es una obra que emerge del diálogo académico entre investigadoras e investigadores comprometidos con la reflexión crítica del campo disciplinar del trabajo social en México, particularmente, en lo que respecta a las condiciones del ejercicio profesional en procesos de intervención social en diversos contextos, la formación profesional, el desarrollo en campos específicos de la profesión y ejercicios analítico-reflexivos del trabajo social.

El libro advierte una premisa central: el trabajo social no puede comprenderse únicamente como un conjunto de técnicas o competencias instrumentales y operativas, sino como un campo disciplinar que se configura en el entramado de las relaciones sociales, el Estado y las instituciones, el conocimiento disciplinar y el ejercicio de los sujetos profesionales. En este sentido, la disciplina se constituye como un espacio de producción y encuentro de saberes, prácticas e identidades profesionales.

ISBN: 978-607-8987-54-2

