Educación y Trabajo Social:

tejiendo puentes de inclusión, bienestar y transformación socioeducativa

Coordinadoras:
Belinda Espinosa Cazarez
Evelyn Clarissa Zúñiga Rivera
Cindy Margarita López Murillo



GRUPO EDITORIAL ACANITS
ACANITS

Educación y Trabajo Social:

tejiendo puentes de inclusión, bienestar y transformación socioeducativa

Coordinadoras
Belinda Espinosa Cazarez
Evelyn Clarissa Zúñiga Rivera
Cindy Margarita López Murillo

GRUPO EDITORIAL ACANITS
ACANITS

Primera Edición: noviembre, 2026

© 2026 Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social.
ISBN: 978-607-8987-73-3
DOI: https://doi.org/10.62621/68pw2a09

Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social (ACANITS).
Universidad Autónoma de Sinaloa

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

Portada: Cindy Margarita López Murillo

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.

Introducción **9**

Perfil de ingreso del alumnado de UPN Unidad 131 Hidalgo, sede Ixmiquilpan, un ejercicio desde el Trabajo Social. **17**
Claudia Guadalupe Higareda Ruiz

El desempeño del docente de licenciatura en Trabajo Social con alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo NEAE. **40**
Dacia Rocío Castro Hernández
Silvia Guadalupe Chávez Osuna
Román Rojo Urrea

Múltiples roles docentes y su impacto en el bienestar académico. **58**
Lorenia Lizeth Villasana Álvarez
Tomás Silva Montealegre

Educación social como acción transformadora en la atención de Personas niñas en contexto de movilidad. **76**
Omar González Jiménez
Carmen Gabriela Ruíz Serrano

Factores individuales y sociales en estudiantes foráneos de la UATSCDH-UAT: Una experiencia de intervención socioemocional desde el trabajo social. **101**
Sandra Lorena Ortiz Maldonado
Blanca Guadalupe Cid de León Bujanos
Francisca Elizabeth Pérez Tovar

Educación inclusiva, trabajo social y movimientos sociales: una lectura crítica de las prácticas socioeducativas en contextos de autismo. **118**
Evelyn Clarissa Zúñiga Rivera
Marisela Rivera Montoya
Zulae Marisela Zúñiga Rivera

Condiciones socioeducativas en niños de prescolar en contextos de vulnerabilidad en Mazatlán, Sinaloa: Alternativas de intervención desde el trabajo social. 139
Lilia Teresa Lucero Cárdenas
Marisela Rivera Montoya
Silvia Elizabeth Maciel Soto

La autosuficiencia docente como predictor de las actitudes hacia la educación inclusiva: un estudio cuantitativo con profesorado colombiano. 161
Luis Manuel Rodríguez Otero
Marisela Rivera Montoya

Factores socioculturales asociados a la deserción escolar en adolescentes embarazadas en educación secundaria. 187
Selene del Carmen Martínez
Florina Judith Olivarría Crespo
Marisela Rivera Montoya

De las coordinadoras 210

Introducción

La presente obra reúne un valioso conjunto de investigaciones y reflexiones que examinan, desde una perspectiva inter-y multidisciplinaria, las intersecciones entre la educación, la inclusión, el bienestar y el Trabajo Social en diversos contextos regionales e institucionales. A lo largo de sus nueve capítulos, el libro aborda de manera crítica e integral desafíos centrales del escenario educativo contemporáneo: desde la caracterización del perfil de ingreso estudiantil y la atención socioemocional a alumnos foráneos o en situación de vulnerabilidad, hasta la preparación y sobrecarga laboral docente en la educación superior y básica. Asimismo, se exploran problemáticas de alto impacto social, tales como la inclusión de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y neurodivergencias (autismo), las dinámicas socioculturales ligadas a la deserción escolar por embarazo adolescente, la autoeficacia docente en la educación inclusiva y la educación social como herramienta de acompañamiento a la infancia en contextos de movilidad humana. En su conjunto, estos aportes teóricos, metodológicos y empíricos ofrecen alternativas estratégicas de intervención orientadas a consolidar la equidad, la permanencia escolar, el fortalecimiento institucional y la transformación social.

El primer capítulo, denominado "*Perfil de ingreso del alumnado de UPN Unidad 131 Hidalgo, sede Ixmiquilpan, un ejercicio desde el Trabajo Social"* aborda la caracterización del alumnado de nuevo ingreso de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131 Hidalgo, sede Ixmiquilpan, desde la perspectiva del Trabajo Social y en estrecha relación con el Programa de Tutorías. El estudio parte de la necesidad de conocer las condiciones sociales, académicas y personales del estudiantado como base para diseñar acciones de acompañamiento pertinentes. Para ello, se desarrolla un diagnóstico organizado en cinco grandes indicadores: origen y situación social, condiciones de estudio, intereses profesiográficos, hábitos y prácticas escolares, así como actividades culturales y aspectos vinculados con la salud mental. A partir de un enfoque cuantitativo, exploratorio y descriptivo, se analiza información de estudiantes de nuevo ingreso de las licenciaturas

presenciales de la sede. Los resultados permiten identificar fortalezas, necesidades de apoyo, condiciones económicas, recursos para el estudio, hábitos académicos y aspectos relacionados con el bienestar. El capítulo destaca el papel de la tutoría como estrategia preventiva, de desarrollo y remedial, así como la relevancia del Trabajo Social en la orientación educativa, la gestión de recursos, la canalización y la construcción de redes de apoyo. Finalmente, se plantea que el conocimiento integral del perfil estudiantil favorece la planeación de intervenciones que contribuyan a la permanencia, adaptación y éxito académico del alumnado.

En el segundo capítulo, "*El desempeño del docente de licenciatura en Trabajo Social con alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)",* centra su atención en el desempeño y la preparación del profesorado universitario para atender a estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), reconociendo la importancia de avanzar hacia prácticas pedagógicas más inclusivas en la educación superior. El trabajo analiza especialmente la capacitación, las habilidades docentes y las oportunidades de actualización profesional relacionadas con la atención de la diversidad estudiantil. El estudio se desarrolla en unidades académicas de la Universidad Autónoma de Sinaloa, zona norte, y recupera información del profesorado mediante un instrumento estructurado para valorar su percepción respecto a su preparación para responder a las necesidades educativas específicas del alumnado. Los resultados muestran la existencia de áreas de oportunidad en materia de formación y habilitación docente, particularmente ante los retos que supone ofrecer una atención pertinente e individualizada. El capítulo subraya que la inclusión educativa requiere no solamente la presencia de estudiantes con NEAE en las instituciones, sino también docentes con competencias profesionales, pedagógicas y actitudinales capaces de responder a la diversidad. Asimismo, se enfatiza la responsabilidad institucional de generar programas permanentes de capacitación y actualización. En este sentido, la contribución permite reflexionar sobre la formación docente como elemento indispensable para fortalecer la calidad, la equidad y la inclusión en la educación universitaria.

El tercer capítulo titulado "*Múltiples roles docentes y su impacto en el bienestar académico"***,** analiza las transformaciones experimentadas por la profesión docente universitaria y las consecuencias derivadas de la multiplicidad de funciones que actualmente desempeña el profesorado. Además de la enseñanza, los docentes participan en actividades de investigación, tutoría, gestión académica, vinculación social y actualización tecnológica, lo que ha incrementado progresivamente las demandas asociadas a su trabajo. Mediante una revisión documental, el capítulo sistematiza la relación existente entre cuatro categorías centrales: múltiples roles académicos, síndrome de burnout, inteligencia emocional y clima organizacional. La literatura revisada permite reconocer que la acumulación de responsabilidades puede asociarse con sobrecarga laboral, estrés, fatiga y desgaste emocional, afectando el bienestar del profesorado. Al mismo tiempo, se destaca que la inteligencia emocional puede constituir un recurso personal protector, mientras que el clima organizacional puede favorecer o dificultar el bienestar laboral. El capítulo integra estos elementos en un modelo conceptual que permite visualizar las relaciones entre las demandas académicas, el burnout y los factores protectores. Finalmente, plantea que el bienestar docente no depende exclusivamente de las capacidades individuales, sino también de las condiciones laborales e institucionales, por lo que resulta necesario promover ambientes universitarios más saludables y sostenibles.

El cuarto capítulo "*Educación social como acción transformadora en la atención de Personas niñas en contexto de movilidad*", recupera la experiencia de un proceso de profesionalización desarrollado en el Centro para la Atención de Niñez en contexto de Migración del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, en colaboración con la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM. La propuesta se concibe como una estrategia de Educación social dirigida al fortalecimiento de equipos interdisciplinarios responsables de atender a niñas, niños, adolescentes y familias en situación de movilidad humana. A través de un curso-taller desarrollado durante 2024 se abordaron contenidos relacionados con violencia, trauma, apego, resiliencia social, derechos de la niñez, movilidad humana y trata de personas. El eje central del trabajo es el Acompañamiento social en clave niña, planteado como un enfoque crítico que cuestiona las formas

tradicionales y jerárquicas de intervención profesional y reconoce a las personas niñas como sujetos con capacidad de agencia y participación. Los resultados del proceso formativo muestran aprendizajes favorables en el equipo participante y la necesidad de fortalecer la capacitación, la coordinación interdisciplinaria y el autocuidado profesional. Finalmente, el capítulo destaca a la Educación social como una función del Trabajo Social capaz de promover relaciones más horizontales, fortalecer el tejido social y contribuir a la transformación de las trayectorias de vida de la niñez y sus familias.

El quinto capítulo *"Factores individuales y sociales en estudiantes foráneos de la UATSCDH-UAT: Una experiencia de intervención socioemocional desde el trabajo social"* el cual fue elaborado por las *autoras* Sandra Ortiz, Blanca Cid de León y Francisca Pérez, con el objetivo identificar los factores individuales y sociales que influyen en la adaptación académica de estudiantes foráneos de la Licenciatura en Trabajo Social de la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, así como diseñar una propuesta de intervención socioemocional desde el Trabajo Social. La investigación se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y diseño transversal. Para la recolección de información se aplicó un instrumento digital mediante la plataforma Microsoft Forms a una muestra de 61 estudiantes foráneos. Los resultados evidenciaron una alta dependencia económica del núcleo familiar, la presencia de estrés académico y sentimientos de nostalgia, así como limitaciones en la integración universitaria. Estos factores repercuten en el bienestar emocional y en el rendimiento académico, destacándose además la percepción de necesidad de apoyos institucionales de carácter económico y psicosocial.

El sexto capítulo *"Educación inclusiva, trabajo social y movimientos sociales: una lectura crítica de las prácticas socioeducativas en contextos de autismo" elaborado por las autoras* Evelyn Zúñiga, Marisela Rivera y Zulae Zúñiga con el objetivo de analizar críticamente prácticas socioeducativas relacionadas con la inclusión de estudiantes autistas en escuelas primarias públicas de Sinaloa, particularmente en contextos de intervención de los Servicios

de Apoyo a la Educación Regular (USAER). El estudio se sustenta en un enfoque cualitativo interpretativo y retoma aportes de la teoría crítica, los estudios sobre discapacidad y el paradigma de la neurodiversidad para examinar relaciones de poder presentes en los procesos de inclusión educativa. La metodología incluyó entrevistas semiestructuradas a docentes, madres de familia y personal de apoyo educativo, así como revisión documental de políticas públicas, normativas educativas y literatura científica. Los hallazgos muestran que la inclusión escolar suele operar como integración condicionada, donde la permanencia del estudiantado autista depende de su adaptación a normas institucionales de comportamiento y rendimiento académico.

El séptimo capítulo *"Condiciones socioeducativas en niños de prescolar en contextos de vulnerabilidad en Mazatlán, Sinaloa: Alternativas de intervención desde el trabajo social" de las autoras* Lilia Lucero, Marisela Rivera y Silvia Maciel, con el objetivo de identificar las condiciones socioeducativas que enfrentan los niños en situación de vulnerabilidad; analizar el papel de las instituciones de educación y de las instancias familiares en tal contexto; y proponer acciones desde el trabajo social que contribuyan a mejorar la atención integral en la etapa preescolar. La metodología se fundamenta en un enfoque de tipo teórico, aunque contextualizado y que pretendemos desarrollar más adelante con apoyo de recursos cuantitativos, en virtud de la intervención de quien observa y estudia, mediante la aplicación y el uso de técnicas como encuestas, entrevistas semiestructuradas y relación con grupos focales, así como observación especial en un centro preescolar, que nos permitan relacionar la información sobre contexto social, dinámicas familiares y prácticas socioeducativas, en un espacio geográfico y educativo particular, ubicado en la colonia Infonavit Playas de Mazatlán. De los resultados principales se muestran los factores que influyen en el contexto de los niños que limitan su desarrollo integral, y que tienen que ver con barreras como las económicas, la baja participación de las familias en procesos educativos, insuficiencia de recursos institucionales y didácticos y falta de programas de apoyo psicosocial.

El octavo capítulo *"La autosuficiencia docente como predictor de las actitudes hacia la educación inclusiva: un estudio cuantitativo con*

profesorado colombiano" el cual fue elaborado por Luis Rodríguez *y* Marisela Rivera, con el objetivo de analizar la relación entre la autosuficiencia docente para prácticas inclusivas y las actitudes hacia la educación inclusiva en el profesorado de Colombia. Se empleó un diseño cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional con una muestra de 567 docentes colombianos en ejercicio. Se aplicaron las escalas TEIP y SACIE-R, y se realizaron análisis descriptivos, correlacionales y de regresión lineal múltiple. Los resultados evidenciaron niveles altos de autosuficiencia docente (M=3.412) y actitudes inclusivas (M=3.166). Se identificaron correlaciones positivas y significativas entre ambas variables ($r=.291$; $p<.01$). Asimismo, la autosuficiencia docente se configuró como un predictor significativo de las actitudes hacia la inclusión ($\beta=.279$; $p<.001$), mientras que variables como edad, experiencia docente y formación inicial no mostraron efectos significativos. El modelo explicó el 10.4% de la varianza. Se concluye que la autosuficiencia docente constituye un factor relevante para comprender y promover actitudes favorables hacia la educación inclusiva, con implicaciones directas para el diseño de programas de formación docente orientados al fortalecimiento de prácticas inclusivas.

El noveno capítulo se denomina "*Factores socioculturales asociados a la deserción escolar en adolescentes embarazadas en educación secundaria"* el cual fue elaborado por las autoras Selene Martínez, Florina Olivarría y Marisela Rivera, con el objetivo de analizar los factores socioculturales que influyen en la continuidad o interrupción de la trayectoria educativa de adolescentes embarazadas con la finalidad de proponer un modelo de intervención desde el Trabajo Social escolar que favorezca la permanencia y el reingreso educativo. Dentro del análisis se aborda esta problemática desde procesos estructurales. Cabe destacar que este estudio fue llevado a cabo desde una metodología cualitativa con aplicación de entrevistas semiestructuradas y análisis interpretativo, a través de los instrumentos se indagó experiencias del embarazo, percepciones y barreras del entorno en estudiantes embarazadas. Algunos resultados relevantes señalaron una asociación entre las redes de apoyo y las condiciones socioculturales con la continuidad escolar.

En suma, esta obra *"Educación y Trabajo Social: tejiendo puentes de inclusión, bienestar y transformación socioeducativa"* no solo constituye una cartografía rigurosa de los desafíos que atraviesan la educación y la inclusión en el panorama contemporáneo, sino que ofrece herramientas y alternativas concretas de intervención desde el Trabajo Social. Invitamos a investigadoras, docentes, estudiantes y profesionales del ámbito social y educativo a adentrarse en la lectura de estos nueve capítulos, cuyo diálogo multidisciplinario resulta fundamental para comprender, cuestionar y transformar las realidades de nuestras instituciones y comunidades.

Belinda Espinosa Cazarez
Evelyn Clarissa Zúñiga Rivera
Cindy Margarita López Murillo

Perfil de ingreso del alumnado de UPN Unidad 131 Hidalgo, sede Ixmiquilpan, un ejercicio desde el Trabajo Social

Claudia Guadalupe Higareda Ruiz
Universidad Pedagógica Nacional unidad 131 Hidalgo, sede Ixmiquilpan

Resumen

El presente capítulo analiza el perfil de ingreso del alumnado de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131 Hidalgo, sede Ixmiquilpan, con el propósito de identificar características sociales, académicas y personales que permitan orientar las acciones del Programa de Tutorías desde la perspectiva del Trabajo Social. El estudio se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo, exploratorio y descriptivo, con la participación de 39 estudiantes de nuevo ingreso pertenecientes a las licenciaturas en Intervención Educativa y Administración Educativa. Para la recolección de información se utilizó un instrumento organizado en cinco dimensiones: origen y situación social, condiciones de estudio, intereses profesiográficos, hábitos y prácticas escolares, y actividades culturales y aspectos vinculados con la salud mental. Los resultados permiten reconocer fortalezas y necesidades relacionadas con recursos económicos, condiciones materiales para el estudio, habilidades académicas, bienestar y redes de apoyo. A partir de estos hallazgos se destaca la importancia de la tutoría como estrategia preventiva, de desarrollo y acompañamiento. Se concluye que la intervención del Trabajo Social dentro de los programas de tutoría favorece la identificación temprana de necesidades, la gestión de recursos, la canalización a servicios especializados y el diseño de estrategias orientadas a fortalecer la permanencia, adaptación y trayectoria académica del alumnado.

Introducción

Sin lugar a duda existe la necesidad de conocer ¿Quiénes son los sujetos que se van a formar en la UPN?, ¿Qué características presenta el alumnado que requiere la atención del Programa de Tutorías?, ¿Qué necesidades sociales serán prioritarias para su intervención? ¿Para quienes constituyen esta Universidad una alternativa de formación profesional? Son estas preguntas las que guían e inician este estudio exploratorio descriptivo; con un enfoque cuantitativo y un trabajo de análisis estadístico.

El perfil de ingreso buscó identificar posibles necesidades de apoyo psicopedagógico y social además de ser sustento material para otros tipos de estudio, el perfil determinó estrategias pertinentes para promover el aprendizaje favoreciendo la disposición y motivación del alumnado hacia lo que están aprendiendo; esta información tuvo una intencionalidad precisa, pues su utilización sirvió para el diseño de actividades académicas, dirigidas a programas y/o estudiantes específicos, así como para la planeación de acciones y recursos tendientes a brindar atención especializada(cursos remediales, canalización a instancias especializadas, dar tutorías bajo la escucha y el consejo y preparar material de apoyo).

El perfil de ingreso se realizó mediante un diagnóstico de necesidades bajo cinco indicadores básicos : Origen y situación social del alumnado, condiciones de estudio, intereses profesiograficos, hábitos de estudio y prácticas escolares, actividades culturales y salud mental, los cuáles representaron un recurso de mucho valor porque a partir del Programa de Tutorías y desde la mirada del Trabajo Social, resultaron esenciales para el conocimiento del origen y la situación social del alumnado que se atiende.

El Programa de Tutorías en la Universidad Pedagógica Nacional. Marco Normativo

El programa de tutorías se rige bajo un marco normativo que se haya en el Reglamento de Estudios de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional, es uno de los instrumentos normativos más

importantes de la vida institucional de esta casa de estudios, tiene el propósito de regular el ingreso, tránsito y egreso de los estudiantes de licenciatura, y es de observancia obligatoria, tanto para los programas existentes como para los de nueva creación. (UPN, 2026, pág. 1).

Este marco normativo es fundamental para entender el funcionamiento del programa de Tutorías, tanto en la licenciatura en Intervención Educativa como en la propia UPN. Al respecto, el Reglamento General establece el derecho del alumnado a recibir orientación educativa; específicamente, la fracción VI del artículo 22 (perteneciente al Capítulo IV: "De los Derechos y Obligaciones de los estudiantes") señala la importancia de recibir este acompañamiento por parte de personal especializado (UPN, 2026, pág. 7). En ese sentido, el programa de tutorías se alinea con la normativa institucional al ofrecer su servicio desde dicho enfoque orientador.

Existe otro documento que norma el programa de tutorías, se encuentra en los lineamientos de operación de la Licenciatura en Intervención Educativa del año 2018. En dicho documento (en el titulo onceavo correspondiente a las Tutorías, capítulo I, De las Tutorías, artículo 117) se define que “la tutoría es un proceso orientador que desarrollen de manera conjunta profesor y estudiante, en aspectos académicos, profesionales y personales, con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y diseño de la trayectoria más adecuada” (UPN, 2018, pág. 32) . Es decir que la tutoría no solo es una guía académica, sino un proceso integral y conjunto, orientado a aspectos académicos, profesionales y personales.

Siguiendo con los lineamientos se ubica el artículo 118 que refiere que la tutoría “es un proceso continuo y debe estar planificado sistemáticamente a través de las actividades académicas de apoyo de aprendizaje, de información y de orientación a los alumnos, para que aproveche al máximo los servicios que ofrece la institución” (UPN, 2018, pág. 32). No es una función aislada, sino una función estructurada y permanente dentro de la UPN.

El artículo 120 del mismo documento refiere que “la atención académica puede ser grupal o individual, además de presencial,

pretende contribuir al abatimiento de la deserción escolar y elevar la calidad del proceso formativo en el ámbito de la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos y a la promoción del desarrollo de habilidades intelectuales" (UPN, 2018, pág. 33). Por lo tanto, la tutoría debe ser un proceso continuo, mediante un acompañamiento permanente y no solo en momentos de crisis o atención especial, debe ser planificada y no solo como una actividad de buena voluntad o buena disposición debe enfocarse a apoyar tanto el ámbito de aprendizaje como de orientación trabajando la dimensión académica, personal y familiar. Dentro de sus componentes clave se encuentra la atención personalizada o grupal y las acciones preventivas o en algunos casos remediales.

Bajo estos lineamientos, la tutoría no solo busca que el alumnado aprenda contenidos académicos, sino también orientarlo ante problemas escolares o personales que surjan durante el proceso formativo. De ser necesario, se debe canalizar a los estudiantes a instancias especializadas, construyendo así redes de apoyo efectivas. Finalmente, el artículo 121 define el propósito central de este trabajo, el cual consiste en "Elaborar un diagnóstico de necesidades de la tutoría, como base para el establecimiento de un Plan de Trabajo Tutorial (PTT)". (UPN, 2018, pág. 33). Bajo este marco normativo se rige la acción tutorial en la sede Ixmiquilpan, la cual se encuadra en el enfoque teórico de la orientación educativa, sustentándose en el humanismo, la teoría de la resiliencia y el riesgo, y las teorías del aprendizaje social.

Por lo tanto, la tutoría en esta sede no podría cumplir su propósito sin un sentido de guía hacia el estudiantado que considere sus diversas dimensiones y modelos. Desde esta perspectiva, la Trabajadora Social —utilizando la orientación educativa como estrategia general— asesora, dinamiza, colabora y propone el Plan de Trabajo Tutorial.

La tutoría desde la orientación educativa, concepto y modelos de intervención. Marco Conceptual.

Partiendo del concepto básico de la orientación educativa la cual se define como "un proceso de ayuda al alumno, en la toma de conciencia sobre sí mismo, sobre los demás y sobre la realidad que le rodea para

que sea capaz de ordenar su mundo interior que le permita una relación consciente y de integración consigo mismo, con los demás y con el medio" (Valdivia, 1998, como se cita en Guadalajara, 2010, pág.14).

Continuando con lo que refiere Bisquerra (Bisquerra, 2005) se conocen como modelos básicos de intervención o perspectivas en la orientación, aquellos que todo orientador educativo debe conocer, puesto que son la unidad básica de intervención dentro de su contexto laboral.

Tabla 1.

Modelos o Perspectivas en la Orientación Usados en el Programa de Tutorías de la Sede Ixmiquilpan

Psicométrica	Basada en la medición, con pruebas diversas, de la conducta del alumnado para conocer sus características individuales (aptitudes, habilidades, intereses) y del entorno, este modelo es usado de manera frecuente para conocer y atender problemas que requieren intervención puntual
Clínico	Enfocada en aspectos cognitivos. Aquí el diagnóstico es determinante para la intervención ante dificultades académicas y personales del alumnado, aquí se activan las redes de apoyo construidas para canalizar a servicios especializados, pues las dificultades presentadas se ubican en factores internos del alumnado.
Psicopedagógico	También se le conoce como constructivista, centra su atención en el alumnado, se considera tanto a la universidad y la comunidad como agentes condicionantes de procesos y posibles complejidades en el aprendizaje.

Nota: Elaboración propia basada en (Romo López, 2011)

Estos modelos de intervención parten del supuesto de que la realidad educativa es dinámica y debe abordarse de forma global. Por ello, en lugar de centrarse exclusivamente en el sujeto, contemplan las circunstancias del entorno que rodean al alumnado, lo que abre la posibilidad de involucrar a toda la comunidad universitaria. La acción tutorial se lleva a cabo bajo líneas de trabajo que parten de la orientación académica (hábitos de estudio, métodos de estudio) orientación vocacional o intereses profesiográficos (centrados en el interés, y en el proyecto de vida), y orientación para el desarrollo humano (primeros auxilios psicológicos, contención para posteriormente canalizar a servicios especializados terapéuticos, mediante las redes de apoyo

construidas) estas líneas de trabajo se dan bajo la figura del acompañamiento mediante una cercanía y atención constante a las problemáticas que enfrenta el alumnado en su vida cotidiana .

Tipos de intervención desde el programa de Tutorías en la sede Ixmiquilpan.

Se reconocen tres tipos de intervención: preventivo, de desarrollo y remedial. La prevención consiste básicamente en la implementación y desarrollo de estrategias que eviten la aparición de problemáticas alrededor del alumnado, se trabajan con mayor frecuencia las de índole académica personales y sociales. La prevención está relacionada con el desarrollo en donde se centran las acciones para que el alumnado descubra y fortalezca sus distintas capacidades y habilidades.

Juntos prevención y desarrollo son el vínculo esencial para reducir las acciones remediales, las cuales son la última y primer instancia cuando el alumnado presente problemas en las áreas del desempeño escolar (Bisquerra Alzina, 1998), de igual manera se trabajan niveles de prevención, individual pretendiendo la individualización del proceso enseñanza aprendizaje; grupal, favoreciendo la potencialización del proceso educativo integral; y comunidad universitaria, mediando y coordinando el proceso educativo (Bisquerra Alzina, 1998).

Plan de Trabajo Tutorial

El Plan de Trabajo Tutorial PTT es el instrumento a través del cual se diseña el contenido y la ejecución de la tutoría, en si constituye el marco necesario para especificar criterios y procedimientos básicos en la organización y operación de la tutoría en la sede Ixmiquilpan, varia su diseño dependiendo de diferentes momentos y circunstancias particulares de la formación del alumnado, por lo que existe la necesidad de diversificar la intervención y las estrategias. En un primer momento cuando es el ingreso de una nueva generación se diseña y se trabaja el diagnóstico de necesidades mediante un perfil de ingreso, para conocer algunos rasgos del alumnado de nuevo ingreso. El Diagnóstico pretende identificar posibles necesidades de apoyo psicopedagógico y social. Esta actividad permitirá determinar estrategias pertinentes para

promover el aprendizaje favoreciendo la disposición y motivación del alumnado hacia lo que están aprendiendo. Los objetivos del diagnóstico son:

- Responder con eficacia a las necesidades del alumnado.
- Desarrollar el estudio exploratorio descriptivo, desde el cual se construirá el marco de referencia para la toma de decisiones.
- Cuantificar la realidad del alumnado de primer ingreso, facilitar el análisis y la toma de decisiones.

El perfil de ingreso se realizó bajo cinco indicadores básico: Origen y situación social del alumnado, condiciones de estudio, intereses profesiográficos, hábitos de estudio y prácticas escolares, actividades culturales y de salud mental. El primer indicador pretende dar cuenta de las condiciones sociales y antecedentes escolares del alumnado. De acuerdo con (Fresan Orozco & Romo López, 2011) este indicador muestra el "capital cultural" acumulado; además de considerar el contexto familiar en el que llevan a cabo sus estudios universitarios, el indicador condiciones de estudio explora las condiciones materiales con las que cuenta el alumnado en su casa, desde el espacio destinado al estudio y tareas escolares, hasta el equipo y mobiliario del que disponen.

El indicador de intereses profesiográficos, vocacionales o educativos exploran hasta qué punto el alumnado cuenta con objetivos educativos claros para llevar a cabo su formación universitaria. El indicador de hábitos de estudio y prácticas escolares explora las distintas actividades y modalidades de estudio que lleva a cabo el alumnado tanto al interior del salón de clases como fuera de él.

El último indicador de actividades culturales y de salud mental tuvo como objetivo identificar la frecuencia de participación del alumnado en espacios recreativos. Adicionalmente, se consideró la salud mental como un factor clave para el bienestar general; un detrimento en esta área no solo afecta el rendimiento académico y profesional, sino que también puede convertirse en un obstáculo para la permanencia escolar.

Perfil de Ingreso

La Universidad Pedagógica Nacional UPN, fue creada por Decreto Presidencial el 25 de agosto de 1978, ha ofrecido desde entonces servicios educativos de nivel superior con una doble finalidad, por una parte formar profesionales de la educación y por otra parte promover la formación, actualización y superación profesional de los maestros en servicio de preescolar, primaria y secundaria "con la finalidad de lograr su arraigo e intervención pedagógica en sus centros de trabajo" (UPN, 1993, pág. 33) Es así que la UPN representa un espacio escolar para su doble misión.

En la sede Ixmiquilpan actualmente se ofrecen los programas de Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), Licenciatura en Administración Educativa (LAE) de manera presencial y por línea la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP), el perfil se centró en las licenciaturas que se cursan de manera presencial para tener una primera aproximación del alumnado. Las preguntas centrales que dan origen al perfil de ingreso son: ¿Quiénes son los sujetos que se van a formar en la UPN?, ¿cuáles son sus características?, ¿quiénes requieren la intervención del programa de tutorías? y ¿qué necesidades se atenderán? Para dar respuesta a estas interrogantes, y de acuerdo con los datos recabados a través de Google Forms, se contó con la participación de 39 estudiantes (28 inscritos en la LIE y 11 en la LAE), de los cuales 30 son mujeres y 9 son hombres.

Metodología

El perfil se basa en un enfoque cuantitativo que permite el control de las variables mediante indicadores, buscando respuestas objetivas en un contexto definido: el alumnado de nuevo ingreso. La muestra está integrada por 39 personas, a quienes se les aplicó un instrumento de 80 reactivos agrupados en cinco dimensiones o indicadores, diseñado en la herramienta Google Forms.

De acuerdo con su alcance, el estudio se sitúa en un nivel exploratorio-descriptivo, cuyo propósito es caracterizar a los estudiantes recién matriculados y describir los hallazgos obtenidos

(Martínez Aurioles & Almeida Acosta, 2019). El análisis estadístico se realizó mediante el cálculo de frecuencias, porcentajes y medias, al ser operaciones descriptivas fundamentales que permiten procesar y resumir la información de manera clara y precisa.

Tabla 2.
Distribución del Alumnado por Género

Género	Frecuencia	%
Mujeres	30	79.4
Hombres	9	20.6

Nota: Elaboración propia

Una característica predominante en el alumnado, es que en su mayoría son mujeres, se observa en UPN sede Ixmiquilpan al igual que en otros espacios de educación superior una tendencia de incremento de mujeres inscritas, sin embargo en UPN no es una cuestión actual o de tendencia, sino es una característica usual, cuando la matrícula es altamente femenina se refleja un indicador de brecha de género, que permite identificar la diferencia existente entre las tasas de hombres y mujeres en este espacio, además de mostrar la feminización de la profesión (Lagarde, 2013) pues implica una característica reproductiva de los roles y estereotipos de género, al entender que los espacios profesionales educativos son para las mujeres, entendiendo así que las mujeres están para el cuidado y atención de los demás. Según las autoras (Buquet, Rodríguez, & Hilda, 2010, p.12).

> Las instituciones de educación superior han sufrido un proceso de feminización notable sobre todo en la matrícula estudiantil. De acuerdo con el Informe Educación Superior en Iberoamérica (Sáinz, 2019), la matrícula femenina representa 50% o más del total en la mayoría de los países, con excepción de Chile (48%). El contar con una matrícula altamente femenina trae consigo otros factores que pueden condicionar el trato desigual hacia ellas, pues al ejercer sus derechos sexuales y reproductivos hay posibilidad de maternidad; situación que se presenta en la sede cada semestre y que es motivo de atención, intervención e investigación.

Tabla 3.
Distribución del Alumnado por Licenciatura

Programa de Licenciatura	Frecuencia	%
LIE	28	71.1
LAE	11	28.9

Nota: Elaboración propia

Resulta evidente la preeminencia de la LIE, la cual concentra el 71.1% del alumnado de nuevo ingreso, mientras que la LAE alcanza el 28.9%. El ingreso a la UPN se distingue por una marcada preferencia hacia el campo educativo; de esto se infiere que la LIE ofrece a la población interesada la posibilidad de participar en el Servicio Profesional Docente, ya que la obtención del título les brinda la oportunidad de ejercer como maestros en el nivel básico e ingresar al magisterio. Es así como la UPN, dentro del Sistema Educativo Nacional, ofrece el espacio escolar para un nuevo saber social: un magisterio universitario.

Tabla 4.
Distribución del Alumnado por Licenciatura y Género

Programa de licenciatura	Género	%
LIE	22 mujeres	78.5
	6 hombres	21.4
LAE	8 mujeres	72.7
	3 hombres	27.3

Nota: Elaboración propia

En este sentido, cuando se atiende a la distribución por género y licenciatura, se puede observar que la mayor concentración de mujeres se ubica en la LIE, programa identificado tradicionalmente en la sede por su alta presencia femenina. No obstante, en este ciclo la matrícula masculina en la LIE tuvo un incremento, aunque se constató a través de otros indicadores que la UPN no constituía su primera opción de preferencia.

Tabla 5.
Distribución del Alumnado por edad

Rango de edades	17-20	21-30
Alumnado	37	2

Nota: Elaboración propia

Cabe destacar que al momento del levantamiento de los datos 8 alumnos aun no cumplían la mayoría de edad, de ahí que el rango partiera desde los 17 años, sin embargo, tener una mayoría de alumnado entre los 17 y 20 años, representa la edad considerada para iniciar estudios superiores. Un aspecto que también se indago fue el estado civil del alumnado, ya que este aspecto, en cierto modo, puede influir en su desempeño académico, toda vez que, al estar a cargo de una familia, se agregan compromisos que pueden interferir con las actividades escolares. Sin embargo, al hacer el conteo solo existe un caso donde uno de los alumnos refirió vivir en pareja y tener un hijo.

Tabla 6.

Distribución del Alumnado por Lugar de Procedencia

Alumnado	Frecuencia	%
Municipio de Ixmiquilpan	31	81.5
Otros Municipios del Valle del Mezquital	8	21.5

Nota: Elaboración propia

Una de las características demográficas que se exploraron en el perfil se refirió al lugar de procedencia, donde en un mayor número la sede Ixmiquilpan atiende alumnado proveniente del mismo Municipio de Ixmiquilpan, el resto proviene de los municipios de alrededor como son Actopan, Chilcuautla y Cardonal y una alumna del Estado de Puebla, quien migro junto con su familia a Ixmiquilpan. Es decir que el alumnado proviene de entornos suburbanos y de rezago social medio y bajo de acuerdo a datos del (Indice de marginación 2020, 2023, pág. 153). Dentro del primer indicador del instrumento de origen y situación social del alumnado se investigó la situación económica donde se manifestó que un 63.2% cuenta con los recursos suficientes, sin embargo el alumnado de nuevo ingreso respondió con un porcentaje del 60.5% que trabaja para solventar sus estudios en trabajos de medio tiempo o fines de semana en puestos para los cuales no se requiere o no se exige formalmente un nivel de estudios que exceda el nivel secundario, como son empleados de tienda, venta de productos diversos, servicio en restaurante o trabajos en los centros acuáticos de la región. Se puede apreciar que si trabajan es precisamente para ayudar y solventar tanto sus gastos o colaborar para el sostenimiento de la familia. El hecho de que el alumnado trabaje a medio tiempo o los fines

de semana implica que dedica parte de su día o de sus días de descanso a actividades ajenas al estudio, a la investigación bibliográfica y a las tareas escolares.

Por lo que es posible imaginar que hay escaso tiempo para el descanso y las tareas escolares, es entonces que la sede Ixmiquilpan no tiene alumnado de nuevo ingreso de tiempo completo, esto puede traer como consecuencia hábitos y métodos de estudio inadecuados, se destaca a un alumno ubicado en el rango de 21 a 30 que refirió se encuentra laborando en la docencia. Es importante mencionar que la sede Ixmiquilpan ofrece un Programa de Becas operado tanto a nivel estatal como federal; asimismo, se dispone del apoyo para madres de familia otorgado por el CONAHCIT.

Esta información fue proporcionada por el responsable del Enlace Institucional de Becas de la sede (Ortiz Pérez, 2026). Al contar con este tipo de estímulos, el alumnado de educación superior recibe un respaldo financiero destinado a cubrir gastos de matrícula, materiales o manutención. De este modo, el objetivo central de los apoyos económicos es asegurar la permanencia, evitar la deserción y facilitar la conclusión de los estudios universitarios, especialmente en contextos de vulnerabilidad (México, 2026).

En los siguientes indicadores condiciones de estudio, intereses profesiográficos, hábitos de estudio y prácticas escolares se obtuvo como información que la población que actualmente acude a solicitar su ingreso en los programas presenciales es egresada de los distintos centros de educación media superior de la región del valle del mezquital, esto da cuenta de las características y formas de pensamiento que desarrollaran en el aula, producto de las instituciones de media superior de donde provienen , al igual provienen de escuelas tanto públicas como privadas en estos grupos de nuevo ingreso.

Tabla 7.
Distribución del Alumnado por Lugar de Procedencia

Tipo	Pública	Privada	Total
Bachillerato general	4		7.8%
CECYTEH	14		36.8%
COBAEH	15		39.4%
Escuela Preparatoria por cooperación		4	10.5%
Escuela Preparatoria		2	5.2%

Nota: Elaboración propia

Tabla 8.
Promedio del Alumnado por Encima del Ocho en su Formación de Media Superior.

Encima del ocho	Por debajo del ocho
63.2%	36.8%
Número de estudiantes 25	Número de estudiantes 14

Nota: Elaboración propia

El alumnado de nuevo ingreso es egresado en su mayoría de escuelas públicas, este dato podría aspirar un carácter subjetivo del nivel socioeconómico del alumnado, al igual se podría sugerir que la sede Ixmiquilpan en esta generación presento un incremento de alumnado proveniente de escuelas privadas. El conocer la escuela de procedencia del alumnado permite diagnosticar su nivel de conocimientos previos y habilidades, en lo posible hacer adecuaciones al currículo, identificar estilos de aprendizaje, y entender su contexto socio-cultural para personalizar la enseñanza y fortalecer la trayectoria educativa logrando una formación integral y efectiva. El conocer el promedio alcanzado del alumnado por encima y debajo del ocho de calificación, permite crear también en un sentido subjetivo algunas expectativas sobre el desempeño académico del alumnado en la UPN.

En cuanto al indicador de intereses profesiográficos el alumnado respondió en un 94.7% que tiene claro el campo profesional para desempeñarse una vez terminada su formación universitaria en UPN, pues les interesa el campo educativo e integrarse a la docencia en los niveles básicos de la educación pública, un 97.4% declaro que no tiene pensado cambiar ya de carrera, aunque un 47.4% haya manifestado

que la UPN no fue su primera opción de selección. Este último dato invita a explorar de manera futura factores que condicionen su estancia y continuidad en la UPN.

Los siguientes indicadores refieren las condiciones y hábitos de estudio, así como las prácticas escolares. Independientemente de la relación entre docentes y estudiantes, existen características del alumnado que deben conocerse respecto a su desempeño académico, la posesión de materiales y herramientas de apoyo, el tiempo que dedican al estudio y el espacio donde usualmente lo llevan a cabo.

Tabla 9.
Hábitos de Estudio y Prácticas Escolares

Hábitos de estudio y Practicas escolares	Número de estudiantes que lo realizan	Porcentaje	Número de estudiantes que no lo realizan	Porcentaje
Toma de apuntes	34	89.5%	5	10.5%
Comprensión de los textos que lee	27	73.3%	12	26.7%
Participación en clase	26	68.4%	13	31.6%
Elaboración de resúmenes	35	92.1%	4	7.9%
Exposición en clase fluida y entendible	28	73.7%	11	26.3%
Entrega de tareas en tiempo y forma	37	97.4%	2	2.6%
Elaboración de mapas conceptuales	39	100%	0	0%
Considera poseer buena ortografía	26	68.4.%	13	31.6%
Puede elaborar un ensayo donde comunique sus ideas con claridad	27	71.5%	12	26.7%
Puede realizar operaciones matemáticas básicas con relativa facilidad	29	76.3%	10	23.7%
Puede usar las normas APA al citar textos	22	57.9%	17	42.1%
Puede diseñar material visual haciendo uso de	35	92.1%	4	7.9%

herramientas de presentación.				
Puede utilizar procesadores de texto para preparar los documentos que requiere en las tareas con un formato atractivo	32	84.2%	7	15.8%
Tiene y utiliza el correo electrónico	39	100%	39	0%
Ha usado aulas virtuales	21	55.3%	18	44.7%
Uso de redes sociales	39	100%	39	0%
Cuentan con tiempo suficiente para realizar sus tareas escolares	25	63.2%	14	36.8%

Nota: Elaboración propia

Estos datos permiten identificar fortalezas y debilidades, personalizar en medida de lo posible la enseñanza, prevenir el fracaso escolar y desarrollar autonomía y disciplina**,** a la vez que permite el diseño de estrategias que mejoren significativamente el rendimiento académico y bienestar emocional del alumnado para la adquisición de herramientas que les permitan organizar su tiempo, reducir la ansiedad y fomentar un aprendizaje más profundo y duradero.

Tabla 10.

Condiciones de Estudio

Condiciones de estudio	Si	Porcentaje	No	Porcentaje
Cuentas con un lugar apropiado para estudiar	30	78.9%	9	21.1%
Cuentas con computadora	28	73.7%	11	26.3%
Tienes conexión a internet en casa	35	92.1%	4	7.9%

Nota: Elaboración propia

El acceso a internet es un apoyo y una herramienta que en la actualidad se ha vuelto indispensable para la consulta y búsqueda de información al hacer uso de páginas especializadas o buscadores académicos. Contar con un espacio preferente para el estudio y la elaboración de tareas favorece la concentración y el desarrollo sistemático del trabajo

académico. No obstante, la sede carece de un área exclusiva para este fin, por lo que no puede brindar apoyo a aquellos estudiantes que tampoco disponen en sus hogares de las herramientas, el equipo o el entorno adecuado para un desempeño óptimo, afectando así su rendimiento escolar.

El último indicador del perfil se refiere a las actividades culturales y a salud mental, se pretende conocer el tipo y frecuencia con la que el alumnado acude y participa en actividades culturales y recreativas, haciendo referencia a espacios fuera de la sede, ya que la sede hasta el momento no ofrece ninguna actividad extracurricular. En cuanto a salud mental resulta importante porque durante sus estudios el alumnado se puede encontrar con diversas circunstancias o situaciones que afecten su vida universitaria.

El conocer su salud mental no solo ayuda a mantener un rendimiento académico estable, sino que también fortalece habilidades como la empatía, la toma de decisiones y la resiliencia. La importancia de la salud mental en el ámbito académico es esencial para el bienestar general y el éxito académico. Una buena salud mental permite al alumnado afrontar las presiones de sus estudios, mantener la concentración y alcanzar sus metas académicas.

Tabla 11.
Salud Mental

	Si	Porcentaje	No	Porcentaje
Tienes algún problema que nos has podido solucionar	36	94.7	3	5.6%
Realizas actividad física de forma regular	19	48%	20	52%
Duermes y descansas lo suficiente	27	71.1%	12	28.9%
Has tenido problemas con tu alimentación	20	52.6%	19	47.4%
Durante las fiestas en normal que ingiera bebidas alcohólicas	31	81.6%	8	18.4%
Consumo de sustancias químicas	36	94.7%	3	5.3%
Llevas una vida sexual activa	30	78.9%	9	21.1%

Uso de métodos anticonceptivos	22	55.3%	17	44.7%
Puedes avanzar en tus proyectos a pesar de los pensamientos o sentimientos adversos	31	81.6%	8	18.4%
Puedes tener atención plena en el presente	30	76.3%	9	23.7%
Regularmente me muestro flexible y abiert@ al responder a diversas situaciones	28	73.7%	11	26.3%
Cuentas con un plan de vida personal que incluya las cosas que valoras	31	81.6%	8	18.4%
Has requerido el apoyo de servicio terapéutico alguna vez en tu vida	27	71.1%	12	28.9
Participación en actividades de beneficio para su comunidad	20	52.6%	19	47.4
Reconoces con frecuencia los logros de los demás	36	94.7%	3	5.3%
Actúas de manera respetuosa con los puntos de vista de los demás	36	94.7%	3	5.3%
Participas en la toma de decisiones en el trabajo grupal	35	92.1%	4	7.9%
Cuando surge algún conflicto, sueles hacer las paces pronto	33	86.8%	6	13.2%
Presentas ansiedad ante algunas situaciones escolares	24	63.2%	15	36.8%

Nota: Elaboración propia

Hubo algunas preguntas que estaban enfocadas al ámbito familiar, pero, como no estaban contempladas en ningún indicador, se colocaron fuera de los indicadores centrales, esta acción buscó conocer la situación familiar del alumnado de nuevo ingreso, porque se sabe que el entorno familiar es el primer agente socializador y el espacio donde se asientan

las bases emocionales, valores y hábitos que influyen directamente en el aprendizaje, el rendimiento académico y la convivencia escolar.

Se pretende con esta información ampliar las redes de apoyo con las que se cuenta, proponer actividades académicas diferenciadas para el alumnado que lo requiera por la situación familiar que presente, con la intención de fomentar una colaboración efectiva para lograr el éxito educativo en la sede.

Las preguntas iban encaminadas a conocer si cuentan con apoyo en el entorno familiar, ya que la presencia de la familia es un condicionante para continuar estudiando, en este aspecto se destaca la colaboración, la motivación y los recursos que el entorno cercano brinda al alumnado. Cuando se cuenta con el acompañamiento adecuado, y se participa activamente en la educación da como resultado el éxito académico.

Con este fin, la investigación indaga tanto la presencia de violencia física o verbal en la resolución de conflictos, como el estímulo familiar para la conclusión de los estudios. En esta ocasión se decidió incluir estas preguntas por los casos presentados en la sede, donde era precisamente el ambiente y situación familiar los factores condicionantes para el rezago académico o la posible deserción escolar.

Resultó importante incluir algunas preguntas que no se habían contemplado en estudios anteriores como son aquellas discapacidades de orden visual y/o auditiva, y conocer como son cubiertas, en las respuestas se identificaron dos miembros del alumnado quienes manifestaron discapacidades visuales, pero refirieron ser atendidos y tener seguimiento en sus instituciones de salud donde se hayan adscritos; una más manifestó un problema de columna , y un alumno refirió una condición neurológica Asperger nivel bajo, refirió que actualmente está atendido y es tratado con medicamento.

El programa de tutorías tiene en este rubro un reto pues debe promover un mejoramiento de las condiciones que les permitan lograr un mejor desempeño, sin que les signifique un esfuerzo adicional.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se analizaron las características del alumnado de nuevo ingreso de la UPN, sede Ixmiquilpan. El establecimiento de indicadores permitió estructurar la información y conocer el perfil de los estudiantes de forma más clara y cercana. Así, aunque algunas preguntas no se alinearon directamente con un indicador, sus respuestas atendieron a las inquietudes del responsable del Programa de Tutorías respecto a los casos recurrentes en la sede.

El Programa de Tutorías de la sede se enfoca en el diseño de actividades y estrategias para mejorar el proceso educativo. Es precisamente este tipo de investigación el que ofrece la información y los datos necesarios para intervenir a nivel individual, grupal o comunitario. Las estrategias implementadas van desde una Feria de la Salud para fomentar estilos de vida saludables, hasta un programa continuo de apoyo psicológico virtual y gratuito. Este último surge para atender los problemas emocionales que afectan el rendimiento académico del alumnado, logrando canalizar a los estudiantes a servicios terapéuticos profesionales gracias a las redes de apoyo construidas por la Trabajadora Social con colegas de la CDMX. Con el fin de atender las insuficiencias detectadas, se diseñan cursos remediales y preventivos.

De igual manera, se ofrece un curso de inducción universitaria que se actualiza año con año; este busca facilitar la adaptación de la nueva generación durante sus primeras semanas mediante actividades de bienvenida coordinadas con alumnos de semestres superiores para brindarles una acogida amable. Con base en los datos que arroja el perfil, se diseñan cursos de desarrollo y habilidades, tales como hábitos de estudio y redacción. Sin embargo, no es posible impartir talleres de cómputo o de uso de medios electrónicos, debido a que la sede no cuenta con sala de cómputo ni servicio de internet. El uso de la biblioteca para un taller de búsqueda y manejo de información se ve limitado, ya que su acervo bibliográfico es reducido.

El programa de tutorías desde el Trabajo Social cuenta con la figura acreditada en competencias y habilidades que propician el desarrollo

integral del alumnado. La Trabajadora Social promueve el desarrollo de las potencialidades del alumnado y fomenta su capacidad crítica y creativa para mejorar su rendimiento académico, así como su bienestar social y personal. Para ello, utiliza técnicas y conocimientos psicológicos, sociales y pedagógicos, apoyándose a su vez en instrumentos psicométricos. Mediante la intervención de la Trabajadora Social en el programa de tutorías, se busca facilitar el cumplimiento de las acciones en beneficio del alumnado, así como diseñar, coordinar y evaluar el Plan de Trabajo Tutorial. Del mismo modo, su labor implica gestionar los recursos necesarios para la operación del programa, con el propósito de alcanzar la máxima eficiencia y el logro de los objetivos establecidos.

La incorporación del perfil de Trabajo Social en el programa de tutorías representa una gran ventaja, ya que esta disciplina permite valorar las habilidades, aspiraciones, preferencias y necesidades del alumnado. Asimismo, ayuda a identificar los factores ambientales, sociales y externos que influyen en la toma de decisiones de los estudiantes. Más allá de facilitar contenidos informativos, el profesional de Trabajo Social participa activamente en la construcción de un proyecto de vida que promueva la inserción universitaria exitosa y la culminación de la formación académica.

Esto lo logra al brindar asesoría y acompañamiento de manera adecuada y oportuna mediante la escucha activa y la consejería; manteniendo un rol de investigación constante sobre las temáticas de interés juvenil. Por lo tanto, la disciplina posee el perfil y las competencias idóneas para ejercer la orientación educativa en los espacios de tutoría de la educación superior.

Referencias

CONAPO (2023). *Índice de marginación 2020.*

Bisquerra A, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.* Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2005). Marco Conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de orientación educativa*.

Buquet, C. A., A., C. J., Rodríguez, L., & Hilda. (2010). *Sistemas de indicadores para la equidad de género en Instituciones de Educación Superior.* Distrito Federal: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Genero, Instituto Nacional de las Mujeres.

Fresan, M., & Romo, A. (2011). *Programas Institucionales de Tutoría una propuesta de la ANUIES.* ANUIES.

Guadalajara, U. d. (2010). *Manual Base. Orientación educativa del sistema de educación media superior.* Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.

Lagarde, M. (2013). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topias.* México: Inmujeres DF.

Martínez, B., & Almeida Acosta, E. (2019). *Cómo organizar un trabajo de investigación.* Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla.

México, G. d. (abril de 2026). *Gobierno de México*. Recuperado el 25 de abril de 2026, de Coordinación Nacional de becas para el bienestar Benito Juárez: https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/necesitas-una-beca-de-educacion-superior-jovenes-escribiendo-el-futuro-consulta-las-preguntas-frecuentes.

Ortíz Pérez, C. (2026). *Informe 2026 Enlace Institucional de becas.*

Romo, A. (2011). *La Tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes.* CDMX: ANUIES.

Sainz (2019) *Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica 2019, Organización de los Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.* Área de educación superior, ciencia, España. https://oei.int/wp-content/uploads/2020/10/informediagnostico2019.pdf

UPN. (1993). *Proyecto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional.*

UPN. (2018). *Lineamientos de operación de la LIE.*

UPN. (abril de 2026). *reglamento_de_estudios_de_licenciatura_de_la_universidad_pedagogica_nacional.pdf*. Recuperado el abril de 2026, de reglamento_de_estudios_de_licenciatura_de_la_universidad_pedagogica_nacional.pdf: https://www.upnlapaz.edu.mx/documentos/reglamento_de_estudios_de_licenciatura_de_la_universidad_pedagogica_nacional.pdf

El desempeño del docente de licenciatura en Trabajo Social con alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo NEAE

Dacia Rocío Castro Hernández
Silvia Guadalupe Chávez Osuna
Román Rojo Urrea
Universidad Autónoma de Sinaloa
Facultad de Trabajo Social Humanidades

Resumen

El presente estudio tiene como propósito analizar los procesos de adaptación curricular implementados por los docentes en la enseñanza de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) durante su formación profesional, así como explorar la percepción del estudiantado respecto a la pertinencia, calidad y eficacia de la atención pedagógica recibida.

La investigación parte de la premisa de que es indispensable evaluar tanto el desarrollo integral de los estudiantes con NEAE como el desempeño docente en relación con sus competencias profesionales. Se reconoce que todos los estudiantes requieren una formación académica y profesional que favorezca la inserción laboral y el desarrollo de sus capacidades, considerando la influencia de los valores internalizados en su crecimiento humano y existencial.

El estudio adopta un enfoque cualitativo con diseño exploratorio-analítico, utilizando entrevistas estructuradas, orientadas a identificar los aspectos predominantes del fenómeno.

Los resultados muestran que los estudiantes perciben la necesidad de contar con docentes altamente capacitados, capaces de aplicar estrategias pedagógicas pertinentes y ajustadas a sus necesidades individuales, garantizando un proceso formativo coherente y efectivo. Se evidencia que los programas educativos deben mantener un enfoque inclusivo, desarrollando intervenciones diferenciadas que respondan a la diversidad del alumnado y orienten las prácticas hacia el fortalecimiento integral de competencias, promoviendo la participación activa e integración de todos los estudiantes en el contexto institucional.

Se concluye que el fortalecimiento de la profesionalización docente y la consolidación de estrategias inclusivas constituyen elementos estratégicos para optimizar la formación académica de los estudiantes NEAE y favorecer su desarrollo integral.

Introducción

De acuerdo con la información difundida por la Universidad Autónoma de Sinaloa (2025), en el ámbito local se atiende actualmente a un total de 1,500 estudiantes que presentan alguna condición de discapacidad. Estas abarcan limitaciones de tipo visual, auditivo, motriz, intelectual y psicosocial, lo cual evidencia la diversidad de necesidades dentro de la población estudiantil y resalta la relevancia de implementar acciones inclusivas que promuevan su desarrollo académico y social. En el contexto nacional, según información actualizada del INEGI (2025), en México habitan alrededor de 36.2 millones de niñas, niños y adolescentes de entre 0 y 17 años, lo que representa aproximadamente el 28% de la población total. Este dato muestra una leve reducción en comparación con periodos anteriores, relacionada con la natalidad y transformaciones en la dinámica demográfica del país.

La problemática descrita genera la necesidad de llevar a cabo estudios orientados a identificar de manera objetiva la formación y el desempeño de los docentes en la atención a estudiantes que presentan NEAE. Al respecto, García (2009) señala que la capacitación es un elemento fundamental para el desarrollo organizacional, y que su análisis, evaluación y mejora inciden directamente en el funcionamiento institucional. En este sentido, la presente investigación

se centra en conocer la percepción y las tendencias de los actores que participan en una institución educativa pública, específicamente en seis escuelas de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

La relevancia de llevar a cabo el presente estudio radica en que no se identifican investigaciones relacionadas con la situación en el contexto señalado, lo cual permite inferir la existencia de una necesidad significativa de preparación por parte de numerosos docentes para atender a estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. En este sentido, se propone indagar y analizar información con el propósito de evidenciar el nivel de capacitación que poseen los docentes para atender, dentro de sus aulas, a estudiantes de nivel profesional de la UAS.

Este estudio busca aportar elementos que permitan comprender las principales áreas de oportunidad en la formación docente, así como identificar posibles estrategias de mejora que favorezcan prácticas educativas más inclusivas. De esta manera, se pretende generar información útil para la toma de decisiones institucionales, orientadas al fortalecimiento de programas de capacitación y actualización docente, contribuyendo así a una educación más equitativa y de calidad para todos los estudiantes.

Metodología

Enfoque de la investigación

El presente estudio se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo. De acuerdo con Sánchez (2019), la investigación con enfoque cualitativo se fundamenta en evidencias orientadas principalmente a la descripción detallada del fenómeno, con el propósito de interpretarlo y explicarlo mediante la aplicación de métodos y técnicas derivadas de sus bases conceptuales y fundamentos epistemológicos. En relación con lo planteado por el autor, se entiende que el enfoque cualitativo permitirá reconocer los factores que expresen los participantes del estudio en función del objetivo de la investigación.

Tipo de investigación observacional-exploratorio

Según Veiga de Cabo (2008), los estudios de carácter observacional tienen como finalidad describir un fenómeno dentro de una población determinada, así como comprender su distribución en ella. En este tipo de investigación no se presenta intervención por parte del investigador, quien únicamente se encarga de observar, medir y detallar el fenómeno tal como ocurre en el grupo de estudio.

Por su parte, de acuerdo con Vázquez (2005), los estudios exploratorios se orientan a examinar la naturaleza y manifestación de un fenómeno, especialmente cuando sus componentes aún no han sido completamente identificados. Este tipo de estudios posibilita una caracterización más detallada del fenómeno, principalmente mediante la evaluación de uno o varios de sus atributos.

Los estudios descriptivos se enfocan en el análisis de los elementos que integran los fenómenos sociales en distintas circunstancias de los sujetos, considerando sus comportamientos y percepciones, los cuales interactúan para conformar una situación específica que requiere ser investigada.

Diseño de la investigación

De acuerdo con Hernández (2016), los estudios no experimentales se caracterizan por la ausencia de manipulación deliberada de variables, ya que el investigador se limita a observar y analizar fenómenos que ocurren de manera natural, sin inducir situaciones dentro del proceso investigativo. En este sentido, el análisis se centra en contextos previamente existentes, sin intervención directa por parte de quien investiga.

Por otra parte, Ruiz (2018) plantea que el diseño de investigación comprende un conjunto organizado de técnicas y procedimientos seleccionados por el investigador para el desarrollo de un estudio o experimento, constituyendo una guía sistemática de acciones a seguir.

En consecuencia, el diseño de investigación puede entenderse como una planificación estructurada y específica que orienta la ejecución del estudio, permitiendo la adecuada selección y aplicación de métodos y técnicas con el fin de explicar el fenómeno de interés, en función de los objetivos establecidos y de la relación entre las variables previamente definidas.

Población y muestra

En el proceso de delimitación de la población de estudio y la determinación de la muestra, Romo (1998) plantea que una muestra representativa tiene la capacidad de reflejar, con un margen de error controlado, las características esenciales del universo analizado. Esto implica que, aunque no se estudie la totalidad de la población, es posible obtener resultados que guarden una correspondencia significativa con la misma. Por el contrario, las muestras no representativas —también identificadas como no probabilísticas, por conveniencia, intencionales o de criterio— no aseguran dicha correspondencia, lo que impide estimar de manera precisa el error muestral. Este tipo de selección suele emplearse en estudios de carácter exploratorio, en los que el objetivo principal no es la generalización de los hallazgos, sino la aproximación inicial al fenómeno de interés.

En concordancia con los objetivos y el enfoque metodológico del presente estudio, se decidió implementar un muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple. Conforme a lo expuesto por Rodríguez M. y Mendivelso F. (2018), este procedimiento se caracteriza porque cada uno de los elementos que integran la población posee la misma probabilidad de ser seleccionado, lo cual favorece la objetividad y reduce posibles sesgos en la selección. Este tipo de muestreo resulta especialmente pertinente en poblaciones cerradas, donde los sujetos o unidades de análisis pueden ser identificados, registrados y enumerados de manera clara, facilitando así la aplicación del proceso de selección muestral y garantizando mayor rigor metodológico.

En lo referente a la definición de la población y la selección de la muestra, el universo de estudio estuvo constituido por docentes adscritos a las distintas facultades que integran la Universidad

Autónoma de Sinaloa, específicamente en la zona norte. La población total se conformó por 395 profesores de nivel licenciatura, de ambos sexos, con un rango de edad comprendido entre los 20 y 60 años.

La distribución de dicha población incluyó 28 docentes pertenecientes a la Facultad de Trabajo Social, 72 a la Facultad de Derecho y Ciencia Política, 115 a la Unidad Académica de Negocios, 53 a la Facultad de Ingeniería y 127 a la Facultad de Enfermería.

A partir de este universo, se procedió a la selección de una muestra mediante un proceso aleatorio simple, integrando a 28 docentes como participantes del estudio, lo que representa aproximadamente el 8.0 % del total de la población. Esta selección permitió contar con una fracción representativa para el análisis del fenómeno investigado, en concordancia con los objetivos planteados.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el ámbito de la investigación, Martínez (2022) señala que entre las estrategias más empleadas para la obtención de información se encuentran la observación, las entrevistas, los cuestionarios y las escalas de medición. En particular, los cuestionarios se estructuran a partir de un conjunto de ítems diseñados para evaluar una o varias variables previamente definidas en el estudio. Dichos reactivos pueden presentarse en formato abierto o cerrado, y su aplicación puede realizarse mediante distintos medios, como entrevistas telefónicas. Por su parte, las escalas constituyen instrumentos orientados a medir actitudes a través de opciones de respuesta graduadas, lo que permite cuantificar la intensidad de las percepciones de los participantes.

En cuanto al instrumento utilizado en la presente investigación, este fue diseñado con un total de diez reactivos de carácter objetivo, dirigidos a identificar diversas variables relacionadas con la percepción docente respecto a la capacitación para la atención de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Asimismo, se consideró una segunda variable enfocada en determinar el nivel de habilidades que poseen los docentes para atender a este grupo de estudiantes. Finalmente, se incorporó una tercera variable orientada a

evaluar el grado de formación continua o actualización profesional con la que cuentan los docentes para responder a las demandas educativas de alumnos que presentan NEAE.

El instrumento de recolección de datos fue estructurado en dos apartados para facilitar su análisis e interpretación. En la primera sección se abordaron aspectos relacionados con la formación y las competencias que poseen los docentes para la atención de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). La segunda sección estuvo orientada a identificar las oportunidades de capacitación continua que la institución educativa brinda al profesorado para atender a este tipo de alumnado.

En cuanto al sistema de medición, se emplearon escalas diseñadas para valorar las percepciones de los participantes, consideradas un elemento clave en el desempeño docente frente a estudiantes con NEAE. Para ello, se utilizó la escala de Likert, organizada de manera jerárquica en cinco niveles de respuesta, que van de mayor a menor grado de acuerdo: "totalmente de acuerdo" con un valor de cinco, "de acuerdo" con cuatro, "indiferente o neutro" con tres, "en desacuerdo" con dos y "totalmente en desacuerdo" con un valor de uno.

La aplicación del instrumento se llevó a cabo de manera presencial y directa. Posteriormente, la información recopilada en campo fue procesada mediante el programa Microsoft Excel, con el propósito de elaborar tablas comparativas. Asimismo, se utilizó el software estadístico IBM SPSS Statistics para realizar el análisis correspondiente, enfocado en la verificación y comparación de las variables planteadas en el estudio. Finalmente, se construyeron tablas de contingencia y se aplicó la prueba de Chi cuadrada con el fin de determinar la significancia estadística y evaluar la independencia entre las variables analizadas.

Resultados y conclusiones

El universo de estudio estuvo integrado por un total de 360 docentes de nivel licenciatura pertenecientes a seis unidades académicas previamente identificadas. A partir de esta población, se seleccionó una

muestra de 28 participantes mediante un procedimiento aleatorio, lo que representa el 8.0% del total.

Para estimar la confiabilidad y la probabilidad asociada a la muestra seleccionada, se empleó un modelo de cálculo estadístico, en el cual se consideraron las siguientes variables: *m* como tamaño de la muestra, *N* como el total de la población o universo, y *K* como el margen de error permitido. La expresión utilizada fue:

$$m = N / [(N - 1) * K^2 + 1]$$

Los resultados obtenidos evidencian un 90% en indicadores cualitativos (KPI), con un margen de error estimado de 14.44% y un nivel de confianza del 85.56%, lo cual respalda la consistencia de la muestra seleccionada.

En este sentido, la elección de la muestra se sustenta en el método de muestreo probabilístico aleatorio simple, el cual, según López (2004), se distingue por su facilidad de aplicación y por garantizar que cada elemento de la población tenga la misma probabilidad de ser seleccionado. Este procedimiento, también conocido como selección al azar, sorteo o tómbola, resulta pertinente en poblaciones finitas y puede complementarse con variantes como el muestreo estratificado.

En cuanto a la consistencia interna del instrumento, la prueba de fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach arrojó valores de 0.988 para la variable de capacitación individual, 0.979 para la variable de habilidades individuales y 0.971 en la variable de habilitación laboral. Estos resultados indican un alto nivel de confiabilidad del instrumento aplicado.

A partir de lo anterior, se infiere que el estudio de los factores que influyen en la percepción docente respecto a la atención de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), en seis unidades académicas de la Universidad Autónoma de Sinaloa, zona norte, resultó pertinente y metodológicamente adecuado, permitiendo obtener un análisis cualitativo estructurado sobre la situación predominante en el contexto investigado.

La aplicación de esta fórmula permitió obtener indicadores relevantes para la validación del estudio, arrojando un 90% en términos de indicadores cualitativos (KPI), un margen de error estimado de 14.44% y un nivel de confianza equivalente al 85.56%. Estos resultados respaldan la consistencia de la muestra seleccionada y su pertinencia para el análisis de las variables planteadas en la investigación.

Ilustraciones y tablas

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en el presente estudio de enfoque cualitativo y alcance exploratorio, derivados de la aplicación de un proceso metodológico sistemático y estructurado.

Tabla 1.
Distribución de frecuencias correspondiente a las dimensiones de las variables habilitación laboral y capacitación individual.

Categorías	Habilitación laboral (r)	Habilitación laboral (%)	Capacitación individual (r)	Capacitación individual (%)
Totalmente de acuerdo	4	19.98	4	13.32
De acuerdo	5	16.65	5	19.98
Indiferente o neutro	2	6.66	5	19.98
En desacuerdo	8	26.64	5	15.65
Totalmente en desacuerdo	9	29.97	9	29.97
Total	28	100.0 %	28	100.0 %

Nota: Elaboración propia

En el análisis de la Tabla 1, se observa que, dentro de la dimensión habilitación laboral, la categoría con mayor frecuencia corresponde a “totalmente en desacuerdo”, con la participación de 9 docentes, lo que representa el 29.97% del total. En contraste, la menor frecuencia se ubica en la categoría “indiferente o neutro”, con 2 participantes, equivalente al 6.66%. Por su parte, la opción “totalmente de acuerdo” alcanza un 19.98%, correspondiente a 4 docentes que manifiestan contar con una habilitación adecuada para la atención de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en la zona norte de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

En relación con estos hallazgos, Gómez (2020) sostiene que la formación del profesorado universitario se encuentra estrechamente vinculada con la calidad educativa, constituyéndose como un elemento clave para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza en el nivel superior, así como para la mejora continua del desempeño docente.

En relación con la dimensión de *habilitación laboral* vinculada con la percepción sobre la *capacitación individual*, los resultados evidencian que la categoría con mayor frecuencia corresponde a "totalmente en desacuerdo", con un 29.97%, lo que refleja una tendencia hacia una valoración negativa respecto a la preparación docente para la atención de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). En contraste, la menor proporción se identifica en la categoría "totalmente de acuerdo", con un 13.32%, equivalente a 4 docentes que consideran adecuada su formación individual para atender a este grupo de estudiantes.

En este sentido, la capacitación individual se entiende como el conjunto de competencias y conocimientos que el docente ha desarrollado a partir de su formación profesional. De acuerdo con Arévalo (2020), la formación docente implica un compromiso activo con los procesos pedagógicos, así como una participación consciente en la labor educativa, orientada al desarrollo integral del estudiante y a la capacidad de enseñar en contextos diversos de aprendizaje.

Tabla 2.
Categorización de frecuencia de las dimensiones de la variable ambiente laboral.

Categorías	Habilitación laboral (r)	Habilitación laboral (%)	Capacitación individual (r)	Capacitación individual (%)
Totalmente de acuerdo	4	19.98	5	26.64
De acuerdo	5	16.65	4	19.98
Indiferente o neutro	2	6.66	4	13.32
En desacuerdo	8	26.64	6	23.31

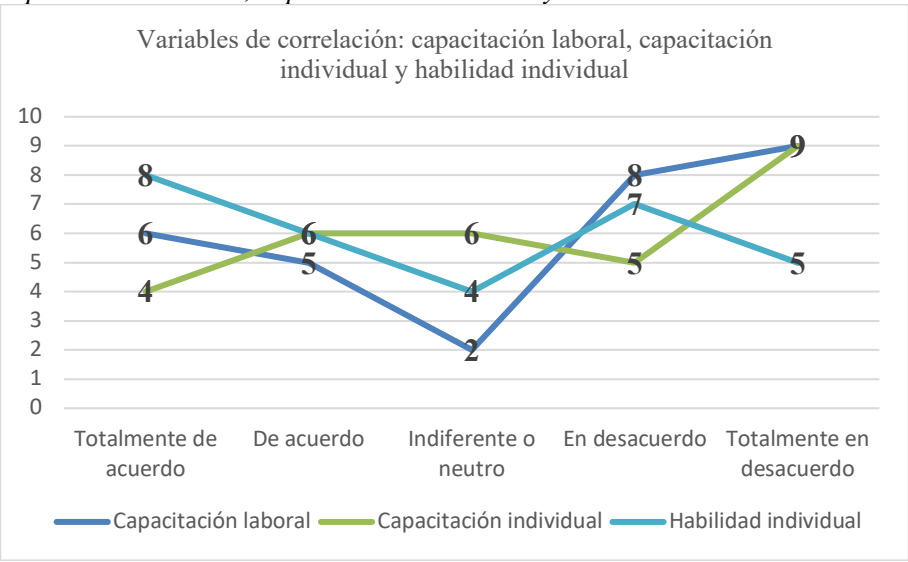
Totalmente en desacuerdo	9	29.97	9	16.65
Total	28	100.0 %	28	100.0 %

Nota: Elaboración propia

En la Tabla 2, correspondiente al examen de la variable habilidad individual en relación con la categorización de habilitación laboral, se identifica una mayor concentración en la categoría "totalmente de acuerdo", con un 26.64%, equivalente a 5 docentes que consideran que sus competencias individuales son adecuadas para la atención de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). En contraste, la menor frecuencia se ubica en la categoría "indiferente o neutro", con un 13.32%, representada por 4 participantes.

Tabla 3.

Categorización de frecuencia de las dimensiones en correlación de capacitación laboral, capacitación individual y habilidad individual.



Nota: Elaboración propia

En este contexto, Flores (2020) señala que el desempeño laboral se refleja en la manera en que el trabajador ejecuta las funciones y responsabilidades inherentes a su puesto, las cuales resultan fundamentales para el logro de los objetivos organizacionales, y pueden ser evaluadas a partir de las competencias individuales y su nivel de

desarrollo. En concordancia, Arévalo (2020) complementa esta perspectiva al destacar que la formación docente implica un compromiso constante con los procesos pedagógicos, una participación activa en la práctica educativa, así como la capacidad de adaptarse a distintos contextos de enseñanza, con un enfoque orientado al desarrollo integral de los estudiantes.

En la Tabla 3 se presenta el análisis de la correlación de frecuencias entre las dimensiones de capacitación laboral*,* capacitación individual *y* habilidad individual. A partir de los resultados, se observa que el valor más elevado entre las tres variables corresponde a la dimensión de capacitación individual, específicamente en la categoría "totalmente en desacuerdo", con un 29.97%. Este hallazgo permite inferir la existencia de una necesidad significativa de fortalecer los procesos de formación docente orientados a la atención de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

En este sentido, Pedroza (2010) señala que el logro académico es resultado de la interacción de diversos factores, tales como habilidades, competencias, estrategias de aprendizaje y condiciones personales, los cuales convergen tanto en estudiantes como en docentes al momento de desarrollarse el proceso educativo dentro del aula.

En contraste, el análisis de la correlación de frecuencias entre las dimensiones muestra que el valor más bajo corresponde a la variable de capacitación laboral, con únicamente dos respuestas ubicadas en la categoría "indiferente o neutro", lo que equivale al 6.66%. Este resultado sugiere que el nivel de desinterés por parte de los docentes hacia los procesos de capacitación orientados a la atención de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) es reducido en comparación con el resto del grupo analizado.

En concordancia con lo anterior, Rodríguez (2020) señala que el rol docente en contextos educativos contemporáneos se ha transformado hacia una función más innovadora, en la cual el profesor actúa como facilitador del aprendizaje, orientando y motivando al estudiante para favorecer el logro exitoso de los objetivos educativos y contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

Tabla 4.
Categorización de frecuencia de las dimensiones de las variables desempeño y el ambiente laboral, a través de Chi-cuadrado de Pearson

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23.381[a]	9	.004
Razón de verosimilitudes	29.185	8	.000
Asociación lineal por lineal	10.112	1	.001
N de casos válidos	28		

a. 15 casillas (94.2%) tienen una frecuencia esperada inferior a p>5. La frecuencia mínima esperada es el valor de .17.

Nota: Elaboración propia

El análisis estadístico mediante la prueba de Chi-cuadrado de Pearson, aplicado a las variables de capacitación laboral, capacitación individual y habilidad individual, arrojó un valor de significancia de 0.004. Este resultado permite aceptar la hipótesis nula (H_0), indicando la existencia de independencia entre las variables analizadas, dado que el valor obtenido cumple con el criterio establecido ($p < 0.05$).

En consecuencia, los datos derivados del estudio respaldan la consistencia del modelo analítico empleado, evidenciando que la investigación presenta condiciones metodológicas adecuadas, lo que la posiciona como factible y pertinente para la interpretación de los resultados obtenidos.

Consideraciones finales

A partir del análisis factorial de la correlación entre las variables capacitación laboral, capacitación individual y habilidad individual, orientadas a la atención de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en seis instituciones de nivel superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa, zona norte, se determinó que la percepción predominante del profesorado encuestado refleja niveles insuficientes. Con base en los resultados de confiabilidad obtenidos mediante la prueba de Chi-cuadrado de Pearson ($p < 0.05$), se identifica que el 29.97% de los 30 docentes participantes manifiesta requerir mayor capacitación para atender a este grupo de estudiantes. En términos proporcionales, esto representa aproximadamente uno de cada

tres docentes, lo que evidencia una necesidad significativa de fortalecimiento en la formación para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con la variable de capacitación individual, el mayor porcentaje se concentró en la categoría "totalmente en desacuerdo", con la participación de 9 docentes (29.97% del total). Este resultado pone de manifiesto una carencia en la preparación individual del profesorado, lo que se traduce en la necesidad de implementar estrategias de formación que favorezcan el desarrollo de competencias docentes para la atención efectiva de estudiantes con NEAE.

A partir del proceso de validación del instrumento, se llevó a cabo el análisis de consistencia interna mediante la aplicación del coeficiente Alfa de Cronbach a las tres variables consideradas en el estudio. Los resultados obtenidos reflejan valores de 0.975 en la dimensión de *capacitación laboral*, 0.967 en capacitación individual y 0.948 en habilidad individual, alcanzando un índice global aproximado de 0.976. Estos coeficientes indican un alto grado de fiabilidad, lo cual evidencia que los ítems del instrumento presentan una adecuada coherencia interna y miden de manera consistente los constructos propuestos. En este sentido, se confirma la robustez del diseño metodológico, así como la pertinencia de los instrumentos utilizados para la recolección de datos en el contexto de la investigación.

Por otra parte, en lo que respecta al contraste de la hipótesis, se realizó un análisis estadístico mediante la correlación de Pearson, cuyo nivel de significancia resultó inferior a 0.05. Este hallazgo permite aceptar la hipótesis de investigación, lo que implica que los resultados obtenidos poseen validez estadística y sustentan las relaciones planteadas entre las variables analizadas. En consecuencia, se reafirma la coherencia entre los objetivos del estudio, el marco metodológico empleado y los resultados alcanzados, fortaleciendo la credibilidad y rigor científico del trabajo desarrollado.

El objetivo planteado en la presente investigación fue alcanzado satisfactoriamente, logrando establecer relaciones significativas entre las variables de capacitación laboral*,* capacitación individual *y*

habilidad individual, en el contexto de la atención docente dirigida a estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Este análisis se desarrolló con base en la información recabada de seis instituciones de nivel superior pertenecientes a la Universidad Autónoma de Sinaloa, zona norte, durante el año 2023. Los resultados obtenidos permiten evidenciar la interdependencia existente entre dichas variables, así como su influencia en el desempeño docente dentro del proceso educativo inclusivo.

Asimismo, el presente estudio se configura como un aporte relevante dentro del campo de la investigación educativa, al constituirse como un referente teórico y metodológico que puede ser retomado en futuros trabajos. En este sentido, ofrece una base analítica que facilita la profundización en el estudio de los procesos de formación docente, particularmente en lo relacionado con la capacitación laboral, el desarrollo de habilidades individuales y la preparación profesional para la atención de estudiantes con NEAE. De esta manera, se abre la posibilidad de ampliar y enriquecer investigaciones posteriores, fortaleciendo el conocimiento en torno a la educación inclusiva y la mejora continua de la práctica docente.

Referencias

Arévalo, D. J., & Burgos, J. M. (2020). *Capacitación a docentes del nivel inicial sobre la inclusión de niños con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad física intelectual, auditiva y visual en dos centros de desarrollo infantil público de la ciudad de Cuenca* (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay). URL: https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/10339/1/15968.pdf

Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica ENADID (2018). México. https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2018/

Flores, T. M. P. (2020). Gestión educativa y la mejora del desempeño laboral de los docentes. *Ciencia y educación*, *1*(4), 15-26. URL: https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/21/35

García, M., (2009). Clima Organizacional y su Diagnóstico: Una

aproximación. *Conceptual Cuadernos de Administración*, núm. 42, julio-diciembre, 2009, pp. 43-61 Universidad del Valle Cali,

Gómez, M., & Gómez, D. (2020). Formación docente en educación superior inclusiva. URL:https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/17858/15/GomezMilady_2020_FormaciondocenteInclusion.pdf

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación, México, Mc Graw-Hill Interamericana. URL: https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). Metodología de la investigación, México, Mc Graw-Hill Interamericana. URL: https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática INEGI (2018). México. https://www.inegi.org.mx/programas/cngf/2018/

López, M. E. C., & Mendoza, L. P. V. (2021). Motivación laboral y su relación con el nivel de compromiso organizacional en las escuelas de conducción. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 6(4), 88-107.

López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto cero*, *9*(08), 69-74.URL: PUNTO CERO final2_PUNTO CERO finales (scielo.org.bo)

Martínez, D. V. S. (2022). Técnicas e instrumentos de recolección de datos en investigación. *TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*, *9*(17), 38-39.

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Universidad Sur colombiana. Programa de comunicación social y periodismo. Colombia.

Pedroza, A. V., & Infante, T. D. J. M. (2010). Una perspectiva sobre las actitudes y el deber ser de los docentes en el aula escolar. *Revista de Educación y Desarrollo [Revista en línea]*, *14*. URL: https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/actitudes-y-el-deber-ser-de-los-docentes.pdf

Rodríguez, M., & Mendivelso, F. (2018). Diseño de investigación de corte transversal. Revista médica sanitas, 21(3), 141-146.

Rodríguez, M. R. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Revista Multi-Ensayos*, *6*(12), 28-37. URL:

https://camjol.info/index.php/multiensayos/article/view/10117
Romo, H. L. (1998). La metodología de la encuesta. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, 33-74. URL: Microsoft Word - lectura1.rtf (marco.edu.mx)
Ruiz, L. (2018). ¿Qué es el diseño de investigación y cómo se realiza? Asociación Catalana del Síndrome X Frágil. Editorial Círculo Rojo-España. URL: https://psicologiaymente.com/miscelanea/diseno-de-investigacion
Sánchez, M. (2019). Liderazgo directivo y clima organizacional en una institución educativa pública del Callao. Universidad San Ignacio de Loyola, 1-113.
Universidad Autónoma de Sinaloa (2022). México. https://www.uas.edu.mx/
Vázquez, I. (2005). Tipos de estudio y métodos de investigación. Red universitaria de aprendizaje. México. URL: https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2016/05/Tipos-de-estudio-y-m%C3%A9todos-de-investigaci%C3%B3n.pdf
Veiga de Cabo, J., & Zimmermann, M. (2008). Modelos de estudios en investigación aplicada: conceptos y criterios para el diseño. *Medicina y seguridad del trabajo*, *54*(210), 81-88. URL: https://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v54n210/aula.pdf

Múltiples roles docentes y su impacto en el bienestar académico

Lorenia Lizeth Villasana Álvarez
Tomás Silva Montealegre
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Resumen

La educación superior contemporánea enfrenta un escenario de creciente complejidad donde los docentes universitarios desempeñan múltiples roles de manera simultánea, como la docencia, la investigación, la tutoría, la gestión académica y la vinculación social. Esta diversificación de funciones incrementa las exigencias laborales y genera una necesidad de comprender su impacto en el bienestar y el desempeño docente, particularmente en relación con el síndrome de burnout.

El presente trabajo tiene como objetivo sistematizar teóricamente la relación entre los múltiples roles académicos, el burnout, la inteligencia emocional y el clima organizacional en docentes universitarios, mediante una búsqueda bibliográfica en bases y buscadores de datos, utilizando palabras clave relacionadas con los múltiples roles académicos, burnout docente, inteligencia emocional, bienestar docente y clima organizacional. Posteriormente, se organizó la información recopilada en cuatro categorías para su análisis: múltiples roles académicos, síndrome de burnout, inteligencia emocional (y bienestar docente) y clima organizacional.

Los resultados muestran que la multiplicidad de roles incrementa la carga laboral y el desgaste emocional, favoreciendo la aparición del burnout. Asimismo, se identifica que la inteligencia emocional y el bienestar docente actúan como factores protectores, mientras que el

clima organizacional funciona como un elemento contextual que puede intensificar o mitigar estos efectos.

Introducción

Actualmente la educación superior ha tenido importantes transformaciones nacidas de los cambios sociales, tecnológicos y económicos. Estas transformaciones han modificado de forma significativa el papel o rol del docente universitario, porque ya no solo se limita a transmitir conocimientos, sino que también asume las funciones de investigación, la gestión académica, la tutoría y la vinculación social.

Todo esto ha generado nuevas exigencias que impactan en el bienestar y el desempeño de los docentes, ya que la multiplicidad de roles académicos puede provocar sobrecarga laboral, estrés y desgaste emocional (Saavedra Rey, 2008; Olivares-Fong et al., 2021; García-Avalos et al., 2024).

Diversos autores han señalado que estas condiciones favorecen la aparición del síndrome de burnout, entendido como una consecuencia del estrés laboral crónico (Freudenberger, 1974; Maslach & Jackson, 1981; Vallejo, 2021). Al mismo tiempo, el bienestar docente se ha convertido en un eje central para garantizar la calidad educativa, ya que depende no solo de factores individuales, sino también de las condiciones organizacionales y emocionales (Marchesi, 2007).

Este trabajo tiene como objetivo sistematizar la teoría revisada y su relación con los roles académicos en los docentes universitarios.

Metodología

Este trabajo fue desarrollado desde un enfoque cualitativo, a través de la estrategia de investigación documental, la cual se entiende como un proceso sistemático que es orientado a la recopilación, análisis e interpretación de fuentes de información. Para ello se realizó una revisión documental por medio de una búsqueda bibliográfica en buscadores y bases de datos; utilizando palabras clave como “múltiples

roles académicos", "burnout docente", "inteligencia emocional", "bienestar docente", y "clima organizacional" enfocándose en los resultados de educación superior. De los resultados obtenidos, la selección de las fuentes incluyó artículos científicos, libros y documentos académicos relevantes por su aporte al análisis teórico del bienestar docente universitario, dándole prioridad a las publicaciones relacionadas con el contexto educativo y organizacional.

Considerando los cambios sociales, tecnológicas y organizacionales que han impactado en la educación, y enfocándose en la universitaria, se les dio prioridad a las publicaciones entre 2000 y 2025 relacionadas con el bienestar docente y los múltiples roles académicos, en especial los estudios empíricos y las revisiones teóricas desarrolladas en los contextos latinoamericanos.

La evolución del rol docente

En la actualidad, el rol del docente ha evolucionado para ser multifuncional. Según Saavedra Rey (2008), la profesión docente implica una diversidad de funciones que van más allá de la enseñanza, incluyendo actividades de investigación, gestión y compromiso social.

La globalización, el avance de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), así como las nuevas exigencias por parte de las instituciones que buscan la calidad educativa y la productividad académica han transformado de forma significativa las funciones del docente universitario (Saavedra Rey, 2008; González Callejas, 2022; Rico-Gómez & Ponce Gea, 2022). Todos estos cambios han modificado las funciones de los docentes universitarios, ya que ahora no solo responden a sus actividades de enseñanza, sino también se tienen actividades de la investigación, la tutoría, la gestión académica, y la vinculación social, así como en el uso de herramientas tecnológicas en los procesos educativos (Saavedra Rey, 2008; Rico-Gómez & Ponce Gea, 2022).

También, las universidades han incrementado las demandas hacia los docentes, por medio de los procesos de evaluación, acreditación, y de generación de indicadores académicos, lo que contribuye a que sus

responsabilidades laborales aumenten (Beltrán Poot, 2015; Domingo Roget, 2019). Siguiendo el contexto universitario, el docente debe desarrollar competencias pedagógicas, digitales, emocionales y organizacionales para poder adaptarse a los escenarios educativos que son cada vez más complejos y cambiantes.

Esto ha ocasionado que la docencia como profesión ya no se centre en la transmisión de conocimientos, sino que se convirtió en una actividad multifuncional que se caracteriza por sus altos niveles de exigencia. En consecuencia, diversos estudios señalan que la acumulación de funciones y la presión institucional puede generar sobrecarga laboral, estrés y desgaste profesional, lo que afecta de forma directa el bienestar docente e incrementa el riesgo de desarrollar el síndrome de burnout (Olivares-Fong et al., 2021; García-Avalos et al., 2024).

Multiplicidad de roles y sobrecarga laboral

Para los docentes universitarios la multiplicidad de roles representa uno de los principales retos, como mencionan Olivares-Fong et al. (2021) que la acumulación de funciones académicas es un factor determinante en el desarrollo del burnout.

Entre los efectos consultados en esta situación se encuentran: Sobrecarga laboral, conflicto de roles, falta de equilibrio entre vida personal y profesional, así como el estrés constante. Lo anterior deja en evidencia que las universidades contemporáneas han trasladado mayores responsabilidades a los docentes de forma progresiva, sin que se tengan necesariamente mecanismos institucionales suficientes para poder prevenir el desgaste profesional (Saavedra Rey, 2008; Rico-Gómez & Ponce Gea, 2022). Como consecuencia, el docente universitario enfrenta exigencias que en muchos casos pueden superar su capacidad de respuesta, lo que tiende a generar un desgaste físico y emocional progresivo.

Por ello, El Sahili González (2015) en su libro “Burnout: Consecuencias y soluciones”, explica que el desgaste profesional es resultado de la interacción entre factores laborales, personales y

sociales, destacando la sobrecarga de trabajo como uno de los principales detonantes. Así como García-Avalos et al. (2024) evidencian que la fatiga laboral es un factor determinante en el desarrollo del burnout.

La Tabla 1 presenta la matriz de análisis teórico de los múltiples roles académicos, donde se describen las transformaciones del rol docente en la educación superior; además de permitir identificar la relación directa entre la diversificación de funciones y el incremento de la carga laboral docente.

Tabla 1.
Matriz de análisis teórico: Múltiples roles académicos

Autor (es)	Año	Concepto	Definición / Enfoque teórico	Relación con Burnout	Aporte
Saavedra-Rey	2008	Rol docente	Multiplicidad de funciones	Sobrecarga laboral conlleva burnout	Base del problema
Beltrán-Poot	2015	Cuerpos académicos	Transformación del rol docente	Incremento de exigencias	Cambio estructural
Domingo-Roget	2019	Profesión docente	Complejidad del rol	Demandas múltiples generan desgaste	Enfoque integral
Olivares-Fong et al.	2021	Roles docentes	Multiplicidad de roles	Relación directa con burnout	Núcleo del problema
Rico-Gómez & Ponce	2022	Docente siglo XXI	Nuevas competencias	Aumento de exigencias laborales	Actualización
Lobo	2025	Rol docente	Desafíos actuales	Incremento de responsabilidades	Contexto actual

Nota: Elaboración propia

La matriz de múltiples roles académicos constituye el núcleo central del análisis, ya que permite comprender la transformación del trabajo docente en la educación superior. Por ello, los estudios incluidos ponen

en evidencia que el docente universitario ha pasado de desempeñar una función centrada en la enseñanza a asumir una diversidad de responsabilidades, como lo son la investigación, gestión académica y vinculación social, por nombrar algunas. En resumen, esta matriz permite identificar a los múltiples roles académicos como la principal causa estructural del desgaste docente.

El síndrome de burnout en docentes universitarios

Para poder comprender mejor el impacto que se tiene en los docentes, es necesario revisar su conceptualización, cuál es su contexto, la relación que tiene con el clima organizacional, y algunas de sus consecuencias.

El síndrome de burnout fue definido por primera vez por Freudenberger en 1974 como un estado de agotamiento derivado del trabajo prolongado; y posteriormente, Maslach & Jackson (1981) lo conceptualizaron como un síndrome de 3 dimensiones: Agotamiento emocional; Despersonalización; y Baja realización personal.

En el contexto que lo ubicamos es el de la educación superior o universitario, donde se presenta con alta frecuencia por las exigencias académicas y laborales. En estos casos, Alvarado-Peña et al. (2024) señalan que en Latinoamérica este fenómeno está relacionado con la sobrecarga laboral y la falta de reconocimiento por parte de la institución. Mientras que García-Avalos et al. (2024) destacan la relación entre fatiga laboral y el burnout en docentes universitarios, lo que deja en evidencia que el desgaste físico y mental incrementan el riesgo de padecer o desarrollar este síndrome.

Cuando se habla de burnout y de clima organizacional, el segundo desempeña un papel clave en el desarrollo del primero. Como menciona Fuster et al. (2024) que encontraron que un clima laboral negativo se asocia con mayores niveles de agotamiento y con una menor satisfacción laboral.

Las consecuencias del síndrome de burnout son múltiples, pero para efectos del capítulo se mencionarán tres tipos: Psicológicas (ansiedad,

depresión, desmotivación); Físicas (fatiga crónica, trastornos del sueño); y Laborales (bajo rendimiento, ausentismo, deterioro de la calidad educativa). Esteve (1994) describe a este fenómeno como parte del "malestar docente", lo que lo vuelve una problemática que afecta a la profesión en su conjunto. Como resalta Vallejo (2021) que el síndrome de burnout no solo afecta al individuo, sino también a las organizaciones y a la sociedad en general.

La tabla 2. presenta la matriz de análisis teórico del síndrome de burnout, en la cual se sintetizan los principales aportes conceptuales y empíricos de diversos autores, así como su relación con los múltiples roles académicos en los docentes universitarios.

Tabla 2.
Matriz de análisis teórico: Síndrome de burnout

Autor(es)	Año	Concepto	Definición / Enfoque teórico	Relación con roles académicos	Aporte
Freudenberger	1974	Burnout	Agotamiento por sobrecarga laboral	Exceso de funciones genera desgaste	Base teórica inicial
Maslach & Jackson	1981	Burnout	Síndrome tridimensional	Roles múltiples afectan dimensiones del burnout	Referencia principal
Blase	1982	Estrés docente	Enfoque psicosocial	Interacción entorno-roles genera estrés	Explicación Causal
Esteve	1994	Malestar docente	Crisis estructural	Cambios en rol docente generan desgaste	Antecedente
El Sahili	2015	Burnout docente	Fenómeno multicausal	Sobrecarga de roles como causa principal	Enfoque aplicado
Vallejo	2021	Burnout	Fenómeno social contemporáneo	Exigencias laborales intensifican roles	Marco actual
Alvarado-Peña et al.	2024	Burnout docente	Evidencia empírica	Roles múltiples llevan a mayor prevalencia de burnout	Sustento regional

García-Avalos et al.	2024	Fatiga Laboral	Desgaste físico y mental	Sobrecarga de funciones conlleva fatiga y posteriormente a burnout	Evidencia reciente

Nota: Elaboración propia

La matriz de análisis teórico que corresponde al síndrome de burnout permite identificar la evolución conceptual de este fenómeno, así como su relación con el trabajo docente. Los estudios incluidos muestran que el burnout no es un fenómeno aislado, sino el resultado de la interacción entre los factores laborales, personales y organizacionales. Con esto se puede apreciar que la literatura coincide en que la sobrecarga de funciones derivadas de los múltiples roles académicos constituye uno de los principales factores de riesgo. En conjunto, esta matriz permite comprender el síndrome de burnout como una consecuencia directa de las condiciones laborales de los docentes, en especial las asociadas a la acumulación de responsabilidades y a la presión por el desempeño académico.

Inteligencia emocional en los docentes

Hablar del malestar docente hace que se busquen formas de manejar, disminuir, y/o prevenirlo, por lo cual se incluye a la inteligencia emocional. Goleman (1995) la define como la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas; mientras que Marchesi (2007) destaca que las emociones son un componente central en la práctica docente, ya que influyen en la motivación, la identidad profesional y la relación con los estudiantes. Tomando en cuenta lo anterior, se puede deducir que, en el ámbito educativo, el desarrollar esta competencia es fundamental para el manejo del estrés y de la interacción con los estudiantes y compañeros.

Por ello, es importante incorporar el concepto de bienestar docente, entendiéndolo como un estado integral que abarca dimensiones emocionales, profesionales y sociales del docente. Según Marchesi (2007), el bienestar docente depende de factores como el reconocimiento social, las condiciones laborales, el apoyo institucional

y la satisfacción personal al ejercer la docencia. El autor señala que el bienestar no es solo la ausencia de malestar, sino la presencia de condiciones que favorecen el desarrollo profesional y personal del docente. Con esto se puede entender que el bienestar docente se vincula con la calidad educativa, ya que un docente con equilibrio emocional y satisfacción tiende a desempeñar mejor sus funciones.

El bienestar docente tiene una relación con el síndrome de burnout y con la inteligencia emocional. Con el burnout es una relación inversa donde el burnout representa el desgaste emocional y profesional, el bienestar implica equilibrio, motivación y satisfacción laboral. Donde Marchesi (2007) sostiene que la falta de bienestar en los docentes puede derivar en desmotivación, pérdida de identidad profesional y agotamiento emocional, por ello el bienestar docente se convierte en un factor para prevenir el burnout. Con la inteligencia emocional contribuye directamente, ya que permite regular el estrés, manejar conflictos y fortalecer las relaciones interpersonales; como mencionan Durán et al. (2006) que demostraron que los docentes con mayor inteligencia emocional presentan menores niveles de burnout y mayor bienestar laboral.

La inteligencia emocional tiene una relación estrecha con el síndrome de burnout, Durán et al. (2006) demostraron que la inteligencia emocional tiene un efecto significativo en la reducción del burnout, incluso cuando se controlan las variables como el estrés percibido. Por lo cual, se destaca que la inteligencia emocional tiene funciones como factor protector, estrategia de afrontamiento y recurso personal.

Como estrategia complementaria, que puede ser revisada en futuras redacciones, se tiene el incorporar prácticas como el mindfulness, que Escudero-Vilca et al. (2025) evidencian que contribuye a reducir el estrés y el burnout en docentes de educación superior.

La Tabla 3 presenta la matriz de análisis teórico de la inteligencia emocional y el bienestar docente, destacando su papel como factores protectores frente al síndrome de burnout; la cual muestra las principales aportaciones teóricas que explican cómo la regulación

emocional permite a los docentes enfrentar las demandas y exigencias derivadas de sus múltiples funciones.

Tabla 3.
Matriz de análisis teórico: Inteligencia emocional y bienestar docente.

Autor(es)	Año	Concepto	Definición / Enfoque teórico	Relación con roles académicos	Aporte
Goleman	1995	Inteligencia emocional	Capacidad de reconocer, comprender y regular emociones propias	Permite afrontar múltiples demandas laborales y gestionar el estrés derivado de los roles académicos	Base teórica
Durán et al.	2006	Inteligencia emocional	Regulación Emocional	Mejora manejo de múltiples roles	Factor protector
Marchesi	2007	Bienestar docente	Equilibrio emocional y profesional	Permite afrontar demandas laborales	Eje educativo
Escudero-Vilca et al.	2025	Mindfulness	Regulación emocional	Reducción de estrés por sobrecarga de roles	Estrategia preventiva

Nota: Elaboración propia

La matriz de inteligencia emocional y de bienestar docente integra a aquellos estudios que abordaron los recursos personales del docente para poder enfrentar las demandas laborales. Retomando lo que menciona Goleman (1995) sobre la inteligencia emocional, se puede entender que resulte fundamental en contextos de alta exigencia como lo es la educación superior.

Por lo cual, esta matriz muestra que la inteligencia emocional y el bienestar docente funcionan como recursos personales esenciales para afrontar la multiplicidad de roles académicos, lo que puede mitigar sus efectos negativos.

Clima organizacional en la educación superior

El clima organizacional se refiere a la percepción que tienen los trabajadores sobre el ambiente laboral, incluyendo factores como las relaciones interpersonales, el liderazgo y las condiciones de trabajo. Se puede deducir que este constructo influye directamente en la motivación y el desempeño de los docentes.

Diversos estudios han demostrado que el clima organizacional está vinculado con la satisfacción laboral y el bienestar profesional; por lo cual Fuster et al. (2024) señalan que un clima organizacional positivo contribuye a mejorar la satisfacción laboral y a reducir los niveles de burnout en el personal universitario. Al tener un clima organizacional positivo, esto influye en el bienestar laboral, la motivación, y el compromiso institucional; mientras que cuando se tiene un clima organizacional negativo se generan estrés, conflictos, y desgaste profesional.

¿Cuál es la relación entre el burnout, la inteligencia emocional y el clima organizacional? Al hablar de un contexto en el cual los docentes interactúan con alumnos, compañeros, administrativos y externos, es importante resaltar cómo se relacionan, ya que esta interacción permite comprender el impacto de los roles académicos en los docentes universitarios: si se tiene un clima organizacional negativo, se incrementa la posibilidad de desarrollar burnout; si se tiene una alta inteligencia emocional esto reduce y previene el burnout; y si se tiene un buen clima organizacional, se tiene una mejora en el bienestar docente.

La Tabla 4 presenta a la matriz de análisis teórico del clima organizacional, en la cual se destacan los principales factores institucionales que influyen en el bienestar docente. Los resultados muestran que el clima laboral puede actuar como un elemento que modula el impacto de los múltiples roles académicos.

Tabla 4.
Matriz de análisis teórico: Clima organizacional

Autor(es)	Año	Concepto	Definición / Enfoque teórico	Relación con Burnout	Aporte
Arnold-Cathalifaud	1998	Sistemas sociales	Interacción social	Contextualiza el entorno laboral	Marco contextual
González-Callejas	2022	Educación superior	Complejidad institucional	Influye indirectamente en el burnout	Contexto educativo
Fuster et al.	2024	Clima organizacional	Ambiente laboral	Clima negativo conlleva burnout	Factor clave
Salazar-Guamán	2024	Pensamiento teórico	Evolución conceptual	Contexto explicativo	Marco teórico

Nota: Elaboración propia

La matriz de clima organizacional agrupa a los estudios revisados que analizan el contexto institucional en el que se desarrolla la labor docente; refiriéndose a la percepción del ambiente laboral, incluyendo factores como las relaciones interpersonales, el liderazgo y las condiciones de trabajo. Por lo cual, los estudios revisados muestran que el clima organizacional tiene un impacto significativo en el bienestar docente; ya que actúa como un elemento que puede amortiguar o intensificar los efectos de la sobrecarga laboral. Esta matriz permite comprender que el impacto de los múltiples roles académicos no depende únicamente de la cantidad de funciones, sino también de las condiciones organizacionales en las que se desarrollan.

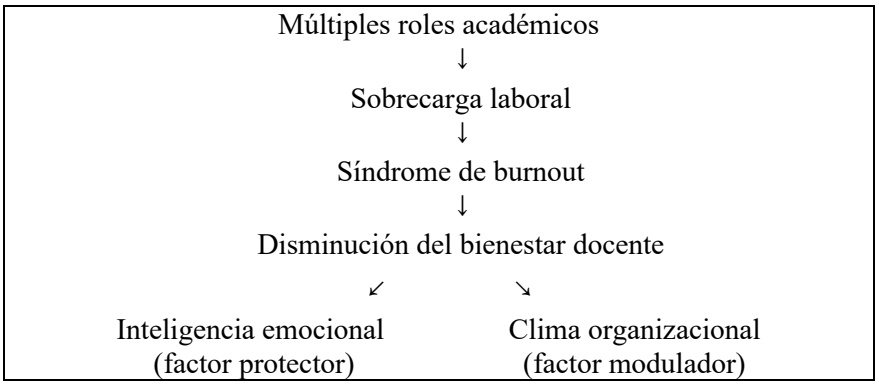
Al analizar en conjunto las cuatro matrices mencionadas, se puede identificar que los múltiples roles académicos no actúan de forma aislada, sino que estos interactúan con los factores emocionales y organizacionales que influyen directamente en el bienestar de los docentes; mientras que la sobrecarga laboral y la acumulación de responsabilidades de los docentes incrementan el riesgo de desarrollar el síndrome de burnout, pero al contar con mecanismos de protección y adaptación frente a estas exigencias, como lo son la inteligencia

emocional y un clima organizacional positivo (Durán et al., 2006; Marchesi, 2007; Fuster et al., 2024).

En este contexto, los múltiples roles académicos son uno de los principales factores asociados al desgaste del docente, en especial cuando las instituciones educativas no cuentan con estrategias que favorezcan el bienestar laboral y emocional de los docentes (Olivares-Fong et al., 2021; Alvarado-Peña et al., 2024). Por lo cual, el hacer un análisis integral de estos cuatro constructos permite comprender que el bienestar docente depende tanto de los recursos personales de cada persona como de las condiciones organizacionales, que dependen de su carácter favorable o desfavorable.

A raíz de la revisión teórica realizada, debajo se propone la siguiente figura como un modelo integrador que permita visualizar la relación entre los múltiples roles académicos, el síndrome de burnout, la inteligencia emocional y el clima organizacional en los docentes universitarios. La Figura 1 muestra cómo la sobrecarga laboral que se deriva de la multiplicidad de las funciones puede favorecer el desgaste profesional, mientras que la inteligencia emocional y un clima organizacional positivo actúan como factores protectores que contribuyen al bienestar docente.

Figura 1.
Modelo conceptual sobre los múltiples roles académicos y su impacto en el bienestar docente.



Nota: Elaboración propia con base en la literatura revisada.

Conclusión

Con este análisis y revisión de la literatura se puede concluir que los roles académicos en la educación superior son indispensables para la comprensión del bienestar docente; donde la multiplicidad de las funciones asignadas a los docentes, lejos de ser un indicador de desarrollo profesional, también representa una fuente de presión y desgaste.

Primero, el síndrome de burnout emerge como una consecuencia directa de estas condiciones, en especial cuando se combinan con la sobrecarga laboral, la fatiga, y un clima organizacional desfavorable, recordando que la evidencia empírica revisada confirma que estos elementos influyen de forma significativa en el bienestar y el desempeño de los docentes universitarios.

Segundo, la inteligencia emocional se volvió un recurso clave para afrontar estas demandas, lo que les permite a los docentes el gestionar sus emociones y el reducir el impacto del estrés. Sin embargo, hay que resaltar que su efectividad es limitada si no se acompañan de mejoras en las condiciones institucionales.

Aquí es importante reconocer que el bienestar docente no depende únicamente de las capacidades individuales, sino también de las condiciones organizacionales en las que los docentes desarrollan su práctica educativa. Por ello, se resalta la necesidad de promover políticas institucionales que favorezcan un clima organizacional positivo, que reduzcan la sobrecarga laboral y fortalezcan el desarrollo profesional del docente.

Concluyendo que el mejorar la calidad de la educación superior implica el cuidar del bienestar de los docentes, lo que requerirá un enfoque integral que logre articular los factores individuales, organizacionales y laborales.

Por último, el estudio del bienestar docente en la educación superior requiere de enfoques integrales que consideren de forma simultánea las dimensiones laborales, emocionales y organizacionales. Por ello, comprender la complejidad de los múltiples roles académicos es

fundamental para en un futuro diseñar estrategias institucionales que estén orientadas no solo a mejorar el desempeño docente, sino el también garantizar que las condiciones de trabajo sean más saludables y sostenibles.

Referencias

Alvarado-Peña, L. J., Amaya Sauceda, R. A., Muñoz Castorena, R. V., Reyes Alvarado, S., Ramos Farroñán, E., & Sansores-Guerrero, E. A. (2024). Síndrome de burnout en profesores universitarios de latinoamérica: una revisión de literatura. *Telos: Revista De Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, *25*(3), 802-818. https://doi.org/10.36390/telos253.15

Arnold-Cathalifaud, M., & Osorio, F. (1998). Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de sistemas. *Cinta de Moebio*, (3). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100306

Beltrán P, A. D. (2015). Los cuerpos académicos: el nuevo imaginario del profesor universitario de México. *Opción*, 31(3), 182–204.

Blase, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93–113. https://doi.org/10.1177/0013161X82018004008

Domingo R, À. (2019). La profesión docente desde una mirada sistémica. Revista *Panamericana de Pedagogía*, (28), 15–35. https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1618

Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., & Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158–164. https://www.redalyc.org/pdf/727/72709524.pdf

El Sahili, L. F. A. (2015). *Burnout: Consecuencias y soluciones*. Editorial El Manual Moderno.

Escudero, C. L., Espichan, Z. L., Illescas, M. del S., Condori Agramonte, M. G., Tarazona Pajuelo, J. I., Queque Luque, E. F., & Pilloca Moyna, R. E. (2025). Mindfulness y su relación con el

síndrome de burnout en docentes de educación superior. *Revista InveCom*, 6(1). https://doi.org/10.5281/zenodo.15238376
Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente* (3.ª ed.). Paidós.
Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159–165. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
Fuster, J. K., Hermoza, A. F., Romero, L. M., & Fuster, N. L. (2024). *Clima organizacional, satisfacción laboral y burnout en el personal administrativo en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión*. Investigación & Desarrollo, 32(2), 157–184. https://doi.org/10.14482/indes.32.02.005.224
García, M. E., Carrera, E. R., & Peralta, Álvaro R. (2024). Relación entre la fatiga laboral y el síndrome de burnout en el personal docente universitario. *Gestio Et Productio. Revista Electrónica De Ciencias Gerenciales, 6*(1), 404-422. https://doi.org/10.35381/gep.v6i1.103
Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Kairós.
González, J. L. (2022). La teoría de sistemas y las ciencias sociales o espacios en educación superior. *EnlacesX*, 3(6). https://doi.org/10.4067/s0717-554x2022000200051
Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial.
Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205
Olivares, L. C., Nieto, G., Velázquez, K. I., & López, A. (2021). Síndrome de burnout: La multiplicidad de roles y su impacto en la labor docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 203–219.
Rico, M. L., & Ponce, A. I. (2022). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 77–101.
Saavedra, L. (2008). La profesión docente, sus múltiples funciones y campos de acción: aproximación a la resignificación pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (29), 65–72. https://doi.org/10.17227/01212494.29pys65.72
Salazar, X. (2024). *Trayectoria histórica, exponentes y perspectivas del pensamiento sistémico: una revisión integradora. 593 Digital*

Publisher CEIT, 9(3), 297–311. https://doi.org/10.33386/593dp.2024.3.2352

Vallejo, C. R. (Ed.). (2021). *El síndrome burnout: riesgo laboral de nuestro tiempo*. Mawil Publicaciones.

Educación social como acción transformadora en la atención de Personas niñas en contexto de movilidad

Omar González Jiménez[1]
Carmen Gabriela Ruíz Serrano[2]
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El capítulo recupera la experiencia de un proceso de profesionalización desarrollado durante 2024 en el Centro para la Atención de Niñez en Contexto de Migración del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), mediante la colaboración académica con la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Desde la perspectiva de la educación social, se analiza la formación y actualización de equipos multidisciplinarios responsables de atender a niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad humana, particularmente aquellos que enfrentan condiciones de violencia, desigualdad y vulnerabilidad.

La principal aportación del capítulo consiste en presentar el "*Acompañamiento social en clave niña*" como un enfoque crítico y transformador de la intervención profesional*, sustentado en relaciones horizontales, el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos y protagonistas de sus propios procesos, así como en una perspectiva antiadultista e interdisciplinaria. Finalmente, se

[1] Omar González Jiménez. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional Autónoma de México. Mtro. en Trabajo Social. omar.gonzalez510@ents.unam.mx
[2] Carmen Gabriela Ruíz Serrano. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora Titular A de Tiempo Completo. Doctorado en Trabajo Social. carmen.ruiz319@ents.unam.mx

recuperan los aprendizajes, desafíos y resultados de la experiencia formativa, destacando la importancia de la vinculación entre academia y territorio, así como el papel del Trabajo Social en la construcción de prácticas de acompañamiento que favorezcan la protección de derechos, la participación y el bienestar integral de la niñez en contextos de movilidad humana.

Introducción

A lo largo del presente capítulo las y los lectores encontrarán parte de la recuperación de la experiencia de un proceso de profesionalización que se llevó a cabo en el Centro para la Atención de Niñez en contexto de Migración, perteneciente al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF) -organismo público descentralizado que coordina la asistencia social y promueve la protección integral de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA), así como, el bienestar de familias y personas en situación de vulnerabilidad en México-, el cual se diseñó e implementó como estrategia de Educación social, desde el proyecto académico "Problemáticas de la Niñez en el México Contemporáneo[3]" durante el año 2024.

En apego a la tarea sustantiva de difusión en la UNAM, es que se arropa esta iniciativa, a partir de la cual se promueven, diseñan y ejecutan espacios de actualización y profesionalización de los equipos multidisciplinares, encargados de la atención de personas en situación de movilidad, poniendo especial énfasis en la incorporación del enfoque-ruptura "Acompañamiento social en clave niña". La actividad académica fue desarrollada gracias al convenio de colaboración establecido entre la -hoy- Facultad de Trabajo Social (FacTs) y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF).

El texto se encuentra dividido en cuatro apartados: en el primero se documenta el proceso de Educación social realizado en formato

[3] El proyecto "Problemáticas de la Niñez en el México Contemporáneo" (PNMC) configura un proyecto académico-formativo centrado en promover procesos de investigación, docencia y difusión relativos al fenómeno de la Trata de Personas, línea de investigación de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México (2016-2026).

presencial, exponiendo las características generales del curso, los contenidos, los objetivos y las estrategias pedagógicas. En el segundo apartado las personas lectoras encontrarán el recorrido metodológico a través del cual se exponen: perfil de participantes, fuentes de información, procedimiento y estrategia de análisis.

Para el tercer apartado, se exponen los elementos epistemológicos y ontológicos que dan cuerpo al "Acompañamiento Social" como enfoque-ruptura para la transformación de trayectorias con personas niñas[4] afectadas por la violencia y en contextos de desigualdad que, además, se encuentran en situación de movilidad humana, encaminando la práctica profesional hacia la transformación en el actor singular, familiar y comunitario desde la interdisciplina. Este enfoque apuesta por una resignificación respecto de la llamada "intervención profesional", situando el desafío por construir encuentros horizontales, en donde convergen las voces del profesional que acompaña y del sujeto de decisión que se hace acompañar (Ruíz, 2024a) y desde la "clave niña", recolocando y centrando el papel co-protagónico de niñas, niños y adolescentes desde una postura antiadultista y sobre la base de relaciones seguras, consistentes y predecibles para revertir los efectos de la violencia y el maltrato.

Finalmente, en el cuarto momento, se compartirán los aprendizajes, retos, desafíos y conclusiones recuperadas a partir del curso-taller, reflexionando al mismo tiempo, el papel del Trabajo Social en la sinergia academia-territorio y, los resultados que se logran advertir dado el proceso de Educación social como función disciplinar y responsabilidad universitaria.

[4] La categoría Persona niña, se integra en este capítulo, como construcción epistemológica de reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como actores sociales, políticos y productores de cultura, la profundidad epistemológica se observa en el tercer apartado. Cuando se habla de personas menores de edad y se utiliza la abreviación NNA, se respeta la enunciación jurídica, normativa o procedimental de las instituciones.

Planteamiento metodológico

El presente texto se sustenta en un proceso de sistematización que en Barragán y Torres "aparece como una posibilidad de construir conocimiento riguroso sobre las experiencias de los profesionales, para mejorar su intervención y la acción social transformadora" (2017, p. 16).

Participantes

El curso-taller estuvo dirigido al personal operativo, administrativo y directivos del Centro, entre los que se cuentan: profesionistas de las disciplinas del trabajo social, psicología, pedagogía, nutrición, medicina, enfermería; de igual forma, se integraron cuidadoras y cuidadores que asisten a la población en actividades rutinarias y; jefaturas de las áreas mencionadas y la directora de la institución.

En lo relativo al diseño e implementación del espacio formativo, éste se encontró a cargo de 2 personas académicas adscritas a la Facultad de Trabajo Social de la UNAM y 3 egresadas de la formación de licenciatura, todas integrantes del Proyecto PNMC.

Fuentes de información

Las técnicas e instrumentos recuperados para la descripción y análisis de la experiencia:

Cuadro 1.
Metodología aplicada

Técnicas	Instrumentos
Grupo focal	Crónicas, cartas descriptivas, organizadores gráficos, persona significativa
Observación no participante	Diario de campo
Entrevistas informales	Fotografías
Sesión comunitaria	Cuestionario de preguntas abiertas y escala de Likert

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento:

- Ordenamiento y clasificación de fuentes de información
- Descripción cronológica de la experiencia del curso-taller por sesión
- Análisis de la experiencia a la luz de los objetivos
- Elaboración del informe
- Socialización de resultados

Estrategia de análisis

Se recuperan los testimonios con fundamento en los objetivos planteados para cada sesión mismos que se plasmaron en los instrumentos señalados, una vez identificadas las viñetas narrativas se esquematizaron en organizadores visuales para su análisis integral, en lo relativo a la aplicación de los cuestionarios de evaluación, se utilizan gráficas que permitieron reconocer los aprendizajes desde las mismas participantes.

El análisis derivado de este proceso permite identificar desde la percepción de las cursantes, la utilidad de los elementos teórico-conceptuales y de enfoque, para la atención integral de las personas niñas en contexto de movilidad y sus familias, sobre la base de una mirada crítica, sensible y encaminada a la transformación de trayectorias, coadyuvando así, en el desplace de la adversidad y el padecer a la resiliencia y el escenario seguro.

Niñez en contexto de movilidad. Procesos formativos de implicación profesional

El curso-taller "*Enfoques para la atención singular y familiar de la niñez en contexto de movilidad humana*" ha sido una iniciativa diseñada e impartida por quienes integramos el proyecto académico "Problemáticas de la Niñez en el México Contemporáneo" (PNMC), adscrito a la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México, impulsado por la Dirección General de Integración Social (DGIS) y el Centro para la Atención de Niñez en contexto de Migración, pertenecientes al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF).

Lo que se lee a continuación es parte de esa experiencia, la cual obligó una inmersión presencial, así como, el diseño y elaboración de materiales de apoyo en formato digital, a través de los cuales, se desplegó el proceso de profesionalización del equipo interdisciplinar responsable de trazar y ejecutar los planes de intervención familiar e individual de NNA en contexto de movilidad.

Para ello se desarrolla una estrategia de educación social, función del Trabajo Social que la reconoce como,

> "aquella acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve" (Riera Romaní citado en Bermúdez, 2008, p. 9).

Programación didáctica. Aproximaciones teóricas al contexto de movilidad

Las políticas migratorias y de protección de NNA en México, incorporan principios como la unidad familiar, la no detención de menores de edad por motivos migratorios, el acceso a medidas de protección especial y la prioridad del interés superior, lo cual exige de las instancias involucradas, intervenciones públicas coordinadas, fundamentadas en protocolos estatales pertinentes, así como, la asistencia y atención que se brinda a esta población.

Dichas consideraciones reposan y obligan al aparato institucional encomendado para ello a trabajar de forma informada y oportuna. Instancias como: el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), la Procuraduría Federal de Protección de NNA (PFPNNA) y las Procuradurías estatales, así como, los DIF estatales responsables de la asistencia, el alojamiento temporal y la restitución de derechos, operan -a efecto de dar respuesta a la encomienda- con equipos profesionales integrados por las áreas de: Trabajo Social, Psicología, Médica, Jurídica, Nutrición, entre otras.

En febrero del año 2024, se apertura el Centro para la Atención de Niñez en contexto de Migración, el cual, "brindará atención integral, humanitaria y de protección de los derechos humanos a personas en situación de movilidad humana, con el modelo Círculo de Protección en el que participan diversas dependencias del Gobierno de México" (SNDIF, 2024), mismo que, pertenece al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia y se encuentra ubicado al sur de la Ciudad de México. Nuria Fernández Exprésate, titular del organismo, aseguró en el evento de inauguración del recinto que,

> No se trata sólo de este centro, sino de todos los centros que está haciendo el DIF Nacional y el esfuerzo que se hace para levantar nuevas estaciones con una visión de derechos humanos y cambiar los planes de refugio; todo, para que la Ciudad de México brinde protección no sólo a las personas que transitan por territorio mexicano sino para migrantes que vienen a hacer una vida en nuestro país (SNDIF, 2024)

Es por ello que, con la intención de fortalecer la intervención interdisciplinar que se brinda, se diseña un espacio de profesionalización, denominado: Curso-taller "Enfoques para la atención singular y familiar de la niñez en contexto de movilidad humana" cuyo objetivo central fue reflexionar la labor profesional en el cuidado de niñas, niños y adolescentes, dotando de enfoques y herramientas para la atención singular y familiar que, a su vez, fomentará el acompañamiento sensible y competente a la población en situación de movilidad humana que transita por México y es atendida en la institución de referencia.

El Curso-taller se llevó a cabo de marzo a junio del año 2024, colocando cinco contenidos temáticos con 2 sesiones presenciales cada uno, mismas que se realizaron en las instalaciones del Centro con una asistencia aproximada de 30 personas, todas ellas, integrantes de las diferentes áreas de atención y que a su vez constituyen el equipo interdisciplinar.

La programación didáctica definida para su implementación, se sostiene en una metodología de trabajo denominada "Narrativa" (Arias

y Alvarado, 2015) y traslada los principios de la investigación cualitativa, hacia la formación y capacitación de personas profesionales, en la utilización de técnicas orales, interactivas y escritas, viabilizando la profundización de los temas.

Esta metodología tiene como característica el uso de diversas fuentes de información que recuperan: la literatura, los documentales, los podcasts, así como, el uso de técnicas de implicación en territorio de carácter lúdico y vivencial, la apertura de espacios colaborativos -como encuentros conversacionales- que promueven el intercambio, la sintonía y los procesos de intersubjetividad.

Curso taller. "Enfoques para la atención singular y familiar de la niñez en contexto de movilidad humana"

El curso-taller, se define a partir de la construcción diagnóstica emanada de la experiencia operativa e investigativa que, el proyecto PNMC ha realizado desde el año 2016 en los Centros de Asistencia Social (CAS) del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, situada y vigente (necesario destacar que la labor de restitución de derechos, cuidado y atención de las NNA en contextos de movilidad hasta 2024, se realizaba en estos CAS).

Entre los hallazgos más relevantes del diagnóstico social 2024 y realizado como parte del proceso de Práctica de Intervención en Instituciones, se obtiene que,

> […] en la institucionalización, la condición de vulnerabilidad se remarca ya que en estos entornos, por sus características constitutivas, se tiende al cuidado despersonalizado […] la debilidad estructural de las instituciones alimentado por una falta de homologación en los enfoques que orientan la capacitación del personal, así como la insuficiente supervisión, constituyen una situación problemática determinante en la seguridad y bienestar de NNA que se encuentran inmersos en una institución (Ruíz, 2024b, p. 27)

Es así que, para el trazo de la propuesta académica, se toman en consideración las necesidades teórico-metodológicas, los

requerimientos de la población a atender, así como, los procesos singulares del equipo profesional-interdisciplinar que labora en el recientemente aperturado: Centro para la Atención de Niñez en contexto de Migración. A continuación, se exponen los contenidos, objetivos y descripción por sesión realizada.

Secuencia temática, objetivos pedagógicos y descripción por sesión del Curso-Taller

Tabla 1.
Módulos del Curso Taller

Módulo 1. Impacto de la violencia y la migración en niñas, niños y adolescentes	
Objetivo: Realizar una revisión respecto de las afectaciones biopsicosocioculturales del maltrato en la niñez y el papel que juegan las instituciones responsables de su cuidado desde el enfoque informado en Trauma, Apego y Resiliencia Social.	
Sesión 1 Impacto de las situaciones adversas en las personas niñas: Trauma, Maltrato Infantil y contextos de movilidad	Las personas participantes reflexionaron en torno a las historias de niñas y niños receptores de violencia y el impacto que las experiencias adversas en la infancia dejan a nivel biopsicosocial. Para desarrollar dicho objetivo se revisaron temas como: Maltrato y violencia (estrés tóxico y trauma), así como, el contexto de movilidad humana (motivos, experiencias y desarrollo).
Sesión 2 Construcción de espacios seguros: Procesos de resiliencia social	En esta sesión se buscó analizar los procesos de resiliencia en niñas niños y adolescentes y sus familias, lo que contribuye en la construcción de escenarios seguros desde el apego y el adulto disponible. El contenido trabajado implicó la revisión teórica del Apego como la posibilidad para reparar desde el vínculo y el papel trascendental de las figuras de apego y personas adultas disponibles, así como, la resiliencia social, entendiéndola como, el proceso de relación social y colectiva que sostiene la respuesta emocional y ayuda a resignificar una experiencia adversa.
Módulo 2. Niñez en contextos de movilidad	
Objetivo: Aproximarse a identificar el contexto social, económico y cultural que afecta a las personas niñas en el territorio nacional, reconociendo las diversas violencias estructurales y domésticas que les atraviesan	
Sesión 3. Marcos jurídicos de protección a niñas, niños y adolescentes	El objetivo de esta sesión fue identificar los marcos jurídicos de actuación para la atención y protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes y con ello analizar el cumplimiento de los mismos en México. Entre los temas revisados se encontraron: Marco de protección internacional (Convención de los Derechos del Niño); Marco de protección nacional (Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes) y Marco Institucional (procedimientos internos).

Sesión 4. Realidad de las niñeces en México: contexto de movilidad humana	Necesario distinguir las diversas realidades que sitúan a las niñas, los niños y los adolescentes desde su ámbito microsocial y estructural: contextos de movilidad humana. El contenido se centró fundamentalmente, en reconocer la situación de cumplimiento de Derechos en México respecto de las y los menores de edad, condiciones de la Niñez en contextos de movilidad y finalmente, la incorporación de la categoría de Persona niña, que resultó de la diferencia entre asumirles como objetos de protección y trasladarnos a su reconocimiento como actores de decisión y acción.
Módulo 3. Trata de Personas	
Objetivo: Identificar el delito de la Trata de Personas (TdP) desde los marcos jurídico-normativos y su desplace a entenderle como fenómeno social complejo a partir de su profundización desde las perspectivas sociales y antropológicas, como fenómeno vinculado a la movilidad humana	
Sesión 5. Trata de Personas: la expresión del delito	En este momento se buscó reflexionar la Trata de Personas desde su expresión como delito, las determinantes sociales y las condiciones de vulnerabilidad que lo sostienen, identificando la importancia y responsabilidad de atención como servidores públicos. Los temas que se profundizaron: antecedentes y concepto de la TdP, Marco jurídico internacional y nacional, determinantes sociales y condiciones de vulnerabilidad.
Sesión 6. Trata de personas como fenómeno social: más allá de la explotación	La centralidad en este contenido ha sido reflexionar la Trata de Personas como fenómeno social complejo, colocando el foco en el reclutamiento de niñas y niños por parte del crimen organizado, dada su intersección y relación estrecha con el fenómeno de movilidad humana. Para desarrollar el objetivo de la sesión se trabajó: Trata de Personas como fenómeno social, relaciones de poder y dominación, mercantilización de la vida, reclutamiento de niñas, niños y adolescentes por el crimen organizado, actividades, medios, fines y sentido de pertenencia.
Módulo 4. Acompañamiento Social en clave niña	
Objetivo: Acercar a las y los profesionales a la propuesta de enfoque-ruptura Acompañamiento social en clave niña y reconocerle como proceso de implicación disciplinar con personas niñas receptoras de violencia, encaminado a la transformación de trayectorias en el actor singular, familiar y comunitario, identificando sus elementos constituyentes	
Sesión 7. Enfoque-ruptura Acompañamiento Social en clave niña	Se realizó una aproximación al enfoque-ruptura Acompañamiento social en clave niña, como proceso de implicación disciplinar con personas niñas receptoras de violencia, encaminado a la transformación de trayectorias singulares, familiares y comunitarias. Para desarrollar dicho objetivo se abordaron: diferencias entre los campos epistemológicos: Intervención y Acompañamiento social, desde los campos contextuales,

	antecedentes y el recorrido metodológico de donde emana la propuesta
Sesión 8. Elementos constitutivos del Acompañamiento social	En esta sesión, se buscó reconocer la reflexividad como un componente fundamental en el Acompañamiento social, dado su carácter crítico-situado, en el reconocimiento de la subjetividad que interpela a las y los profesionales frente a la implicación con personas niñas receptoras de violencia. Se revisaron los enfoques: Interseccional, Niñez, Triángulo de las violencias y Fortalezas, para su recuperación como marcos interpretativos y de comprensión compleja frente a la experiencia adversa.
Módulo 5. Recuperación de la experiencia en el abordaje de casos	
Objetivo: Recuperar la experiencia del equipo interdisciplinario a partir de la elaboración de rutas críticas que permitan identificar fortalezas y oportunidades para el abordaje de caso de la población.	
Sesión 9. Recuperación de la estructura interna y cultura organizacional	Las últimas dos sesiones, se crearon para identificar los componentes de la estructura interna y los procesos desarrollados en la intervención disciplinar de abordaje de casos a través de la elaboración de rutas críticas y organizadores gráficos que permitieran fortalecer el trabajo colectivo y detectar las áreas de oportunidad. Para cumplir dicho objetivo se abordaron temas como: la Cultura organizacional, la ruta de atención con familias y la ruta de atención con niñas, niños y adolescentes no acompañados.
Sesión 10. Análisis interno de los procesos	Para concluir se solicitó a las y los integrantes del equipo interdisciplinario de atención del Centro, realizará sus propuestas de ajuste en el procedimiento y la atención de casos, mediante el análisis e intercambio colegiado, para así, visibilizar las áreas de oportunidad e incorporar las experiencias de atención integral basadas en las buenas prácticas. Para cumplir el objetivo de la sesión se identificaron e integraron las propuestas de ajuste para el procedimiento y atención de los casos.

Nota: Elaboración propia

Acompañamiento social en clave niña. Consideraciones epistémicas y ontológicas

La propuesta Acompañamiento social en clave niña, que sirvió como referencia para el Curso-taller hasta ahora expuesto, tiene como fundamento la investigación doctoral "Del dispositivo de la intervención al proceso de acompañamiento social. El Trabajo Social y su implicación con la niñez en condición de institucionalización" (Ruíz,

2021), misma que profundizó en la intervención profesional que se realiza con la niñez albergada en los CAS del SNDIF específicamente desde la disciplina del Trabajo Social (TS).

En dicha investigación -de cara a los hallazgos emanados del trabajo de campo- se exploran otras enunciaciones epistemológicas de implicación en la realidad, cuestionando desde su ontología, el ejercicio interventivo, disciplinar y de punición, sobre el cual, se colocan algunas propuestas de corte positivista y tradicional en donde las niñas, niños y adolescentes, configuran "víctimas pasivas", "sujetos de derecho" o bien "usuarios" frente a los que se despliegan -mayoritariamente- estrategias de política pública, centradas en las necesidades institucionales, dejando de lado su carácter protagónico y activo.

En las líneas siguientes, se abordan algunos de los campos epistemológicos que sostienen la proposición del enfoque-ruptura, mismos que se inspiran en epistemes[5] del sur del continente americano y que dan cabida a los conocimientos, saberes y experiencias, en una apuesta crítica, deconstructiva, decolonial y -sobre todo- antiadultista, para así, reconocer en las niñas y los niños su carácter como actores sociales, políticos y productores de cultura.

Tomar la decisión de exponer en este capítulo dichas configuraciones epistemológicas, deriva de reconocer que las matrices conceptuales, dotan de visión a la persona profesionista del Trabajo Social o disciplinas afines, por lo que se espera, contribuir en la construcción de un marco interpretativo, ontológico, ético y metodológico, situado en las personas niñas y su rol coprotagónico.

El Acompañamiento social, supone una apuesta por devolver a los actores sociales -singulares, familiares y/o comunitarios-, su centralidad en el proceso, reconociendo la experiencia y "conocimiento científico" de la o el profesional que, en convergencia con los saberes de dichos actores, sostiene -desde el mapa teórico-metodológico- el desplace de las condiciones de adversidad a escenarios seguros,

[5] Entenderemos por episteme al conjunto de conocimientos científicos que tranzan un marcos teórico, conceptual y referencial para una disciplina.

contribuyendo a la dignidad humana y la transformación de trayectorias, apostando a la clave niña, como la construcción de otros caminos posibles e inéditos, desde las y los expertos en su historia: las personas niñas -nunca en solitarias, siempre en relación-.

El *Acompañamiento social*, configura un enfoque-ruptura que compromete el

> […] reconocimiento de un encuentro horizontal, en donde convergen las voces del profesional que acompaña y el sujeto de decisión que se hace acompañar, en el reconocimiento de sus saberes e identidades y cuyo punto de encuentro detona la posibilidad de resignificación de la historia, ampliando los horizontes para la reconstrucción del tejido familiar y socio-comunitario (Ruíz, 2021, p.300)

Dicho acompañamiento se encamina a resignificar la llamada "intervención" disciplinar que, usualmente responde a la definición de actividades diseñadas por la persona profesional tendientes a la transformación social, en un lugar jerarquizado y determinado por marcos jurídico-normativos apegados al "perfil de usuario", "paciente" o "víctima". *El acompañamiento social en clave niña* entonces,

> ocupa escarbar una forma de trabajo […] que implique el reconocimiento de la relación dialógica, horizontal, de intercambio e implicación humana, en donde quien se acompaña no quede por fuera en una suerte de pasividad, objetivación y exclusión. Se trata de una "acción paraguas" que acoge sin distinción formas diversas de trabajar en lo social, implica ponerse junto al otro (Ruíz, 2021, p. 297).

Para la incorporación del enfoque es necesario advertir tres elementos constitutivos: Realidad situada, Enfoques epistémicos y Reflexividad.

La Realidad situada […] habrá de considerar el adentro y el afuera; el pasado, presente y futuro del niño y sus sistemas próximos (familia, comunidad); la condición jurídica, las interrelaciones en su contexto, él como actor individual con potestad de decisión y en su accionar colectivo, como parte de ese núcleo que ha sido determinado

generalmente por una historia de violencias, duelos y carencias, (Ruíz, 2021, p. 301).

Por su parte, los Enfoques epistémicos, aluden a la incorporación de nuevas y otras narrativas, comprendiendo que el padecer emerge no solo en la dimensión individual sino familiar, comunitaria y social, reconociendo el entramado biopsicosociocultural y espiritual que define la condición humana.

Finalmente, la Reflexividad se recupera de Guber (2014) quien la entiende como […] la capacidad de "reflexionar", "objetivar" o "concebir" el propio lugar del investigador en el trabajo de campo y con ello elegir e idear propuestas éticamente procedentes sin desestimar la subjetividad implícita en toda relación.

En el acompañamiento damos cabida a esta dimensión, apostando a procesos Sentipensantes, que no separan la razón de la emoción. Para Fals Borda -citado en Villa Holguín- son seres Sentipensantes, quienes "[…] saben combinar el corazón y la cabeza y saben ejercer la empatía y la simpatía con los otros, respetar, apreciar e incluir las diferencias. De allí se resalta y potencia el trabajo en colectivo, el apoyo mutuo, la solidaridad, la cooperación y la confianza en el saber propio" (Villa Holguín, 2019, p. 460).

Para lo concerniente a la incorporación de la *Niñez*, no como un tiempo finito, sino como una geografía, se propone asumirla como

> […] la experiencia humana dinámica, relacional y contextual de los primeros años de vida, resultante de un trayecto histórico situado que supone un proceso de humanización que se construye subjetiva e intersubjetivamente en relación con los otros, en el entendido de una interseccionalidad en donde lo individual y colectivo convergen, lo íntimo y lo público se encuentran (Ruíz, 2021, p.112).

Para así tomar distancia de la percepción históricamente difundida que la supone homogénea y limitada a un grupo poblacional en un rango de edad determinado.

Esta propuesta advierte una diferencia entre: Niñez, NNA (como grupo de atención prioritaria construido en los marcos jurídicos y foco de atención de la política pública) y las Personas niñas.

Persona niña, como campo epistemológico que,

> propone reconocer el carácter protagónico, político, de producción de cultura y con capacidad de agencia: "Seres humanos activos en un espacio social constituido y constituyente a partir del entramado de intersubjetividades que dan forma al tejido social (Ruíz, 2024a, p.66).

En el marco de una perspectiva niña, que no tiene nada que ver con la tendencia adult(ist)a de hablar en nombre de las niñas, los niños y adolescentes.

> Ninguna persona adulta puede arrogarse ser "la voz de la infancia". Hacer algo así es sumamente contradictorio. Porque nadie puede arrogarse hablar en nombre de nadie. Perspectiva niña es un modo de mirar, un enfoque, una óptica crítica. Perspectiva niña, es una invitación a nombrar afirmativamente aquello a lo que nos oponemos: el adultocentrismo y el adultismo. Dicho de otra manera, es un modo propositivo de nombrar el antiadultismo (Morales, 2024)

En lo tocante a la *clave niña* como adjetivo del acompañamiento social, éste permite pensar lo inédito como posible, caminos no habitados con linternas para ser recorridos, una apuesta profundamente Freiriana:

> En mi primera visita a Managua, en noviembre de 1979, hablando con un grupo grande de educadores en el Ministerio de Educación les decía cómo la revolución nicaragüense me parecía era una revolución niña. Niña, no por "recién-llegada", sino por las pruebas que estaba dando de su curiosidad, de su inquietud, de su gusto por preguntar, por no temer soñar, por querer crecer, crear, transformar. […] (Freire & Faundez, 1985, p. 158).

Es así que este enfoque-paraguas, que dota de miradas "otras" para la implicación profesional, nos invita a "pararnos en el hielo" a "tirarnos al vacío", dando paso a maneras inéditas, no estandarizadas ni homogéneas, de afrontar los fenómenos que derivan en problemáticas

sociales inesperadas, sobre la base de los saberes del actor social y su potencia transformadora.

Finalmente, el acompañamiento social habrá de encaminarse en procesos de *sintonía*,

> […] la idea de intersubjetividad como sintonía en las relaciones sociales explorando en los elementos señalados por el autor, como la dimensión temporal, el cara a cara y la sincronización con el Otro. Se abre así una posibilidad de comprensión de los procesos intersubjetivos, en la perspectiva del reconocimiento de la alteridad (Levinas) como constitutiva de intersubjetividad […] (Cubillan, 2010, p. 27)

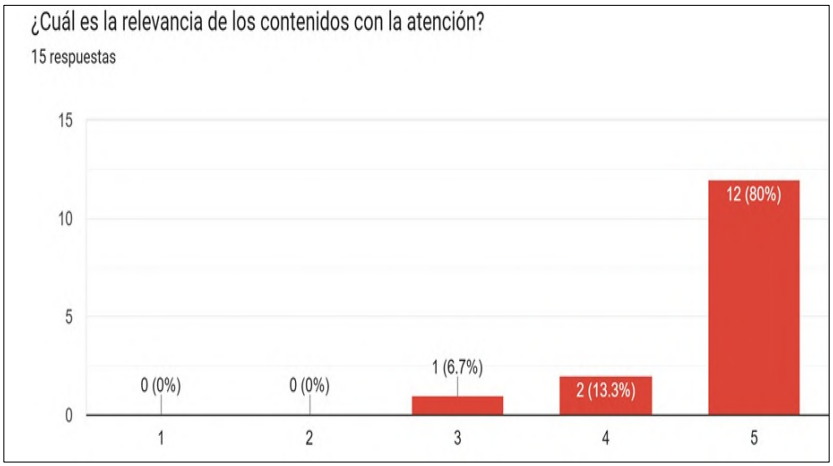
Es decir, tener cuidado en no usurpar la realidad del "Otro", comprometer el cuerpo en la relación, la mente y las emociones que interpelan los encuentros, para declarar escenarios de comprensión que permitan: interactuar para comprender, comprender para acompañar.
Las claves conceptuales hasta ahora descritas, buscan robustecer una mirada "niñista" como referente onto-epistemológico, que abone a interpretar la realidad no supeditada a la teoría sino fundamentada en la realidad situada, mismas que fueron reflexionadas y discutidas durante el Curso-taller.

Percepción, resonancias y propuestas del equipo interdisciplinario de atención a las personas niñas en contexto de movilidad

El cierre del curso-taller se llevó a cabo en julio del año 2024 y ocupó la definición de una sesión de evaluación desde un encuentro dialógico. A las personas que asistieron se les entregó un instrumento de evaluación con preguntas concretas respeto del contenido y didáctica del espacio formativo. Las personas que contestaron el instrumento de evaluación fueron 15, correspondiendo al total de asistentes a la última sesión.

Con respecto a la relevancia de los contenidos, se expresa a través de la escala de Likert (en donde 0 corresponde a poco necesario y 5 muy necesario) el 80% respondió que son muy necesarios.

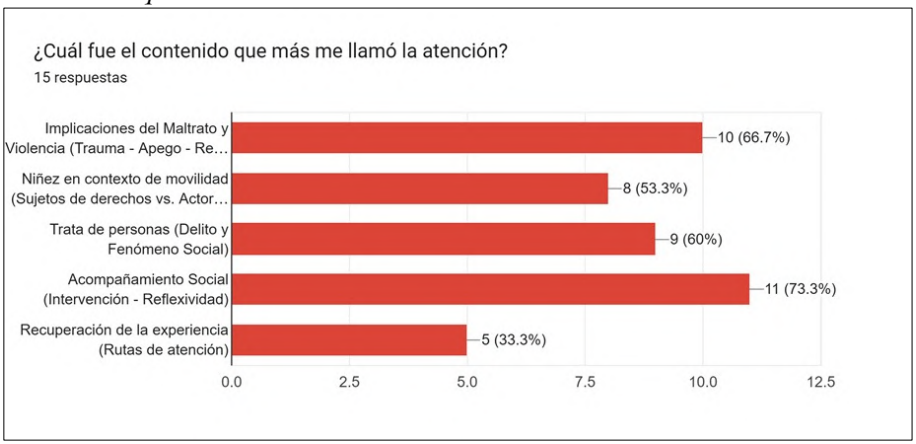
Figura 1.
Relevancia de los contenidos



Nota: Elaboración propia

Entre los contenidos que más llamaron la atención en las personas participantes, se resaltan: las implicaciones del maltrato y la violencia recuperando la teoría del Trauma, el Apego y la Resiliencia Social, además el enfoque de Acompañamiento social en clave niña que implica romper con la intervención jerárquica y objetiva.

Figura 2.
Contenidos que llamaron más la atención



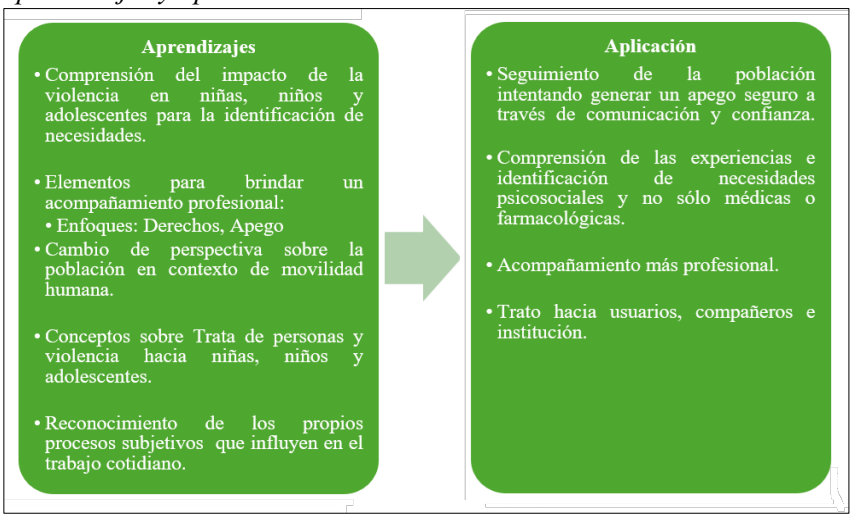
Nota: Elaboración propia

Las y los asistentes al Curso-taller, expresaron que el espacio favoreció la comunicación entre el equipo, así como, retroalimentación y claridad en los procesos realizados dentro del Centro.

Para un análisis cualitativo se preguntó sobre cuáles fueron sus aprendizajes durante estos meses de capacitación, en donde las y los las asistentes comentan haber vivenciado una mayor comprensión sobre la complejidad de la atención con población en movilidad humana, al requerir una atención especializada por tratarse de niñas, niños y adolescentes, así como sus familias quienes, generalmente, testifican historias de violencia, maltrato y precariedad cuya alternativa "es salir de sus países en búsqueda de bienestar".

Dichos contenidos han tenido una percepción de evaluación favorable en la labor profesional cotidiana, la intervención, seguimiento y trato hacia la población usuaria, intentando poner en práctica la construcción de un vínculo de base segura que integra la sensación de seguridad y el buen trato dentro del Centro.

Figura 1.
Aprendizajes y aplicación

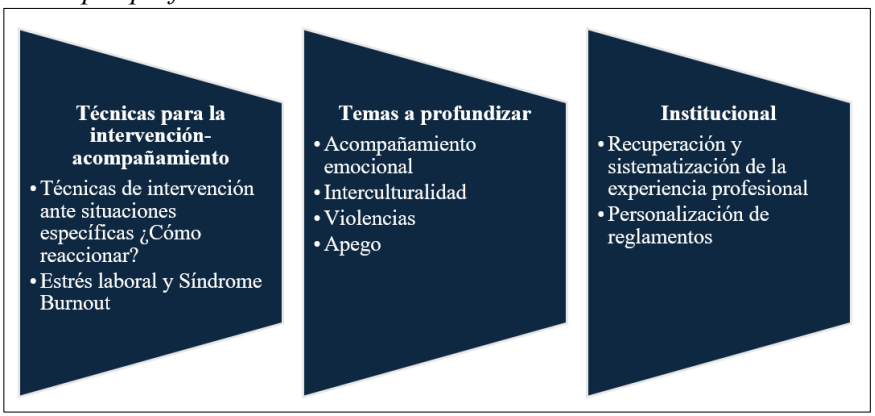


Nota: Elaboración propia

En cuanto a los temas o contenidos que quisieran profundizar para mejorar la atención del Centro para la Atención de Niñez en contexto

de Migración, se identifican tres categorías: Técnicas para la intervención-acompañamiento, temas a profundizar y la labor Institucional.

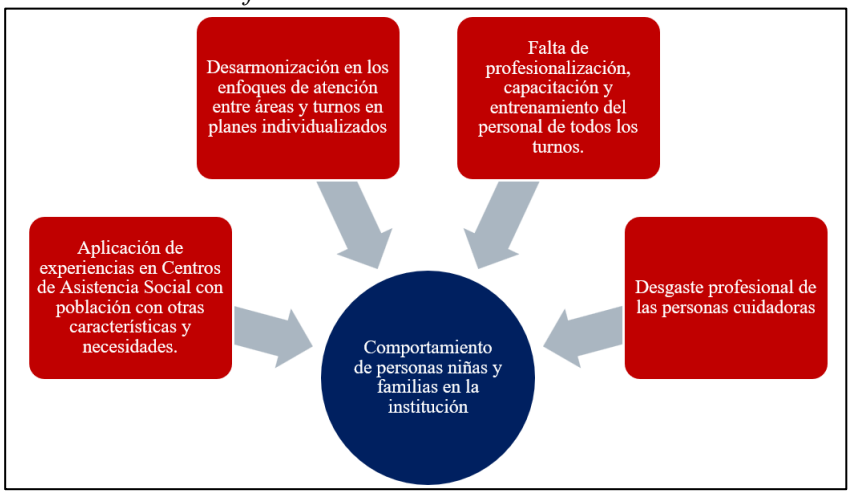
Figura 2.
Temas por profundizar



Nota: Elaboración propia

En ese sentido, haciendo un ejercicio de análisis de los instrumentos, así como de las participaciones en plenaria durante las sesiones presenciales, se identifican algunas problemáticas que más les preocupan:

Figura 3.
Problemáticas identificadas



Nota: Elaboración propia

La mayoría de las personas asistentes manifestó su interés por la continuidad y mayor frecuencia de estos escenarios de Educación social, ya que les brindan herramientas para el acompañamiento con las niñas, niños y adolescentes que atienden. Este ejercicio de evaluación de resultados, confirma la necesidad y los beneficios de llevar a cabo espacios de profesionalización centrados en las necesidades del equipo operativo y las características de la población y problemática social a atender, al tratarse de un proceso formativo situado.

A continuación, se enlistan algunas de las necesidades expresadas por el equipo interdisciplinario durante el proceso de profesionalización que, a su vez, trazan la puerta para la continuidad de acciones, que habrán de impactar en la atención institucional:

- Necesidad por facilitar espacios de comunicación abierta y directa entre turnos y áreas, proponiendo además la realización de una junta interdisciplinaria con la finalidad de armonizar los enfoques de atención, el establecimiento de reglas y límites con sensibilidad que, permita la construcción de un espacio seguro, predecible y consistente para la población.
- Fortalecer la incorporación de una mirada en sintonía, que impacte en el despliegue de procesos de Acompañamiento social en clave niña, con las y los profesionales del Centro, apuntando no sólo a la restitución de derechos -que se interpreta en muchas ocasiones como la satisfacción de necesidades básicas- sino al fortalecimiento de habilidades sociales y construcción conjunta de proyectos de vida con base en las necesidades y expectativas de cada caso.
- Establecer y normar las responsabilidades entre las instancias participantes, Procuraduría Federal de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, Instituto Nacional de Migración y el Centro para la Atención de Niñez en contexto de Migración con la finalidad de fortalecer y especializar las funciones que le tocan al personal de las diferentes áreas del Centro.
- Recuperar diferentes experiencias nacionales con instituciones gubernamentales y Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) cuyo modelo se centre en el Acogimiento Residencial dirigido a la población en contexto de movilidad, incorporando las buenas prácticas en el Manual de Procedimientos y Reglamento Interno

del Centro con enfoques como: el informado en Trauma, Apego, Resiliencia Social, Derechos e Interculturalidad, con la intención de establecer un Modelo de atención especializado para la atención singular y familiar de población en contexto de movilidad a nivel nacional.

- Continuar con los espacios de Educación social para el personal adscrito al Centro de todos los turnos y con ello homologar la incorporación del enfoque: Acompañamiento social en clave niña
- Favorecer el autocuidado y cuidado institucional del personal adscrito al Centro, bajo el principio "cuidar al que cuida", mediante espacios que incluyan los procesos de reflexividad y resonancia emocional, como estrategia frente al desgaste profesional por la constante exposición a los contextos e impactos de la violencia.
- Generación de coordinaciones interinstitucionales para la construcción de convenios que permitan contar con diferentes opciones de actividades, capacitación, educación y salud para la población, favoreciendo la inclusión de población en contexto de movilidad que muchas veces por documentos en los trámites administrativos no se permite la inscripción o atención sin un convenio de colaboración previo.

Reflexiones finales

El Curso-taller configuró una estrategia de Educación social, encaminada a fortalecer los procesos de implicación profesional desde el enfoque-ruptura Acompañamiento social en clave niña, propiciando un espacio de compartición de saberes y construcciones colectivas, al tiempo que deja tareas pendientes, reconociendo en este espacio formativo, un escenario propicio para la expresión de saberes, necesidades y propuestas.

Las personas profesionistas comprometidas en la atención de personas niñas en situación de movilidad, requieren ser fortalecidas en los enfoques, los modelos y las metodologías, además de cuidar de sus procesos singulares y el impacto que advierte la permanente exposición a las violencias, como territorio que pisan cotidianamente.

Compartir la propuesta del enfoque-ruptura: Acompañamiento Social en clave niña con los equipos responsables de la atención, permite llevar a la reflexión ¿qué características tienen los actores sociales singulares o colectivos que transitan en movilidad humana? ¿qué historias encarnan, qué sueños les inspiran? Ocupando implicarse intersubjetivamente en la realidad de cada una de las personas a las que se atiende. No todas y todos pasan por lo mismo y por eso es importante interactuar para situar.

Así mismo, pone en juego la formación profesional y disciplinar al conocer, dominar e implementar enfoques que permitan comprender y luego acompañar para -idealmente-transformar una trayectoria, pero no hay pasos rigurosos ni secuenciales, lo que importa es nuestra mirada, esos lentes teóricos y metodológicos que potencien la agencia de las personas, no centrándose únicamente en los problemas ni en las deficiencias.

Por último, en el Acompañamiento social en clave niña, se hace necesario desvelar que la persona profesional del Trabajo Social también pone en juego su propia subjetividad al encontrarse en constante tensión, en contradicciones y por ello se propone actuar desde una geografía sentipensante, dispuesta a construir vínculos de base segura, desde la confianza, el sentir colectivo y una relación recíproca, la que habrá de permitir que la persona acompañada genere su propio proceso, visualice y detone su camino.

De esta manera, la Educación social como función del Trabajo social, configura un espacio no solo de transmisión de información o bien de profesionalización, en realidad constituye una estrategia de reconstrucción del tejido social y cohesión comunitaria, al promover relaciones bientratantes, convivencia, toma de acuerdos y proyectos transformadores que hacen del entorno, un espacio predecible y competente.

Finalmente, y en congruencia con la propuesta de Acompañamiento social trabajada en este capítulo, la replicabilidad de este curso-taller, amerita una mirada sensible y singularizada que, considere las características de las personas cursantes y los grupos de atención, para

con ello, inhibir una réplica lineal que entorpezca los procesos de implicación profesional, recibiendo acríticamente los contenidos desarrollados en la propuesta.

Referencias

Arias Cardona, A. M., & Alvarado Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. CES Psicología, 8(2). https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf

Bermúdez Peña, C. (2008). La dimensión pedagógica de la intervención del Trabajo Social. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social, (13), 1–18. https://www.redalyc.org/pdf/5742/574261796002.pdf

Cubillán, J. (2010). La intersubjetividad en el contexto del choque generacional. Polis. Revista Latinoamericana, (27). https://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n27/art14.pdf

Freire, P., & Faundez, A. (1985). Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Guber, R. (2014) (comp.) Prácticas Etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social (Ides)-Miño y Dávila Editores.

Morales, S & Magistris, G. (2024) Reinventar el mundo con las niñeces. Ed. Almacigo.

Ruíz, C. (2021). Del dispositivo de la intervención al proceso de acompañamiento social. El Trabajo Social y su implicación con la niñez en condición de institucionalización [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/120674/Documento_completo.%20El%20Trabajo%20Social%20y%20su%20implicaci%C3%B3n2b.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ruíz, C. (2024a) Acompañamiento social en clave niña. Entramados teóricos en contextos de violencia. Ed. Cuarta República.

Ruíz, C. (2024b). Las familias adoptivas: cuidado colectivo y resiliente.

Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF). (2024, 29 de febrero). Inaugura DIF Nacional centro para la atención a la niñez en contexto de migración. Gobierno de México.

https://www.gob.mx/difnacional/articulos/inaugura-dif-nacional-centro-para-la-atencion-a-la-ninez-en-contexto-de-migracion?idiom=es
Villa Holguín, E. (2019). “Sentir, pensar, actuar, camino del científico social”. Fals Borda y la construcción del sujeto de la transformación. Kavilando.

Factores individuales y sociales en estudiantes foráneos de la UATSCDH-UAT: Una experiencia de intervención socioemocional desde el Trabajo Social

Sandra Lorena Ortiz Maldonado
Blanca Guadalupe Cid de León Bujanos
Francisca Elizabeth Pérez Tovar
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Resumen

En el contexto de la educación superior, los estudiantes que migran de sus lugares de origen para cursar estudios universitarios enfrentan diversos desafíos asociados con su adaptación académica, social y emocional. En este sentido, el estudiantado foráneo puede experimentar condiciones de estrés, nostalgia por la distancia familiar, dependencia económica y dificultades de integración al entorno universitario, factores que pueden incidir en su bienestar socioemocional y en su permanencia escolar.

El objetivo del presente estudio fue identificar los factores individuales y sociales que influyen en la adaptación académica de estudiantes foráneos de la Licenciatura en Trabajo Social de la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, así como diseñar una propuesta de intervención socioemocional desde el Trabajo Social.

La investigación se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y diseño transversal. Para la recolección de información se aplicó un instrumento digital mediante la plataforma Microsoft Forms a una muestra de 61 estudiantes foráneos. Los resultados evidenciaron una alta dependencia económica del núcleo

familiar, la presencia de estrés académico y sentimientos de nostalgia, así como limitaciones en la integración universitaria. Estos factores repercuten en el bienestar emocional y en el rendimiento académico, destacándose además la percepción de necesidad de apoyos institucionales de carácter económico y psicosocial.

A partir del diagnóstico obtenido se implementó un taller de intervención socioemocional de tres sesiones orientado al fortalecimiento de la regulación emocional y de las estrategias de afrontamiento. Esta experiencia permitió generar evidencia empírica y consolidar una propuesta de intervención desde el Trabajo Social con potencial de réplica en contextos universitarios.

Introducción

Resulta pertinente señalar que los estudiantes foráneos constituyen un sector estratégico dentro de la educación superior en México, al tratarse de una población que se desplaza desde sus lugares de origen hacia otras ciudades con el propósito de continuar su formación profesional. Este proceso de movilidad interna no solo implica un cambio geográfico, sino también una reconfiguración profunda de sus condiciones de vida, en la medida en que enfrentan el desarraigo, la separación de sus redes familiares, la dependencia económica y la necesidad de construir nuevos vínculos sociales (Álvarez-García et al., 2020; García-Cué, 2021). En consecuencia, estas experiencias inciden directamente en su bienestar integral, influyendo tanto en su rendimiento académico como en su permanencia dentro de los programas educativos.

Diversas investigaciones han evidenciado que el bienestar socioemocional del estudiantado universitario constituye un factor clave para el logro académico y la continuidad escolar. Cuando las demandas emocionales asociadas al estrés, la nostalgia o la dificultad de integración no son atendidas oportunamente, se incrementa el riesgo de bajo desempeño, reprobación e incluso abandono escolar (Rodríguez & Guzmán, 2019; Martínez et al., 2020). Particularmente, en el caso de los estudiantes foráneos, estas condiciones suelen intensificarse debido a la ausencia de redes de apoyo cercanas, la incertidumbre económica y la limitada disponibilidad de servicios institucionales de

acompañamiento (ANUIES, 2019), lo que coloca a este grupo en una situación de mayor vulnerabilidad dentro del entorno universitario.

En el plano internacional, se ha documentado que los procesos de integración universitaria desempeñan un papel fundamental en la construcción de trayectorias académicas exitosas. Al respecto, Vincent Tinto (2017) sostiene que la participación en actividades académicas y extracurriculares favorece la generación de vínculos significativos que fortalecen la adaptación universitaria. De manera complementaria, Pérez-González (2022) enfatiza que los apoyos psicosociales y la atención a la salud mental actúan como factores protectores frente a la deserción. Estos planteamientos adquieren especial relevancia en contextos latinoamericanos, donde las desigualdades socioeconómicas limitan el acceso a recursos y profundizan las condiciones de vulnerabilidad del estudiantado foráneo.

Por otra parte, en el contexto mexicano, distintos análisis coinciden en que el acompañamiento institucional, particularmente en los ámbitos económico, social y emocional, representa una condición esencial para garantizar trayectorias escolares más estables. En esta línea, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2019) ha señalado la necesidad de diseñar políticas universitarias que contemplen de manera explícita la movilidad estudiantil interna, reconociendo que este fenómeno no es exclusivo de grandes centros urbanos, sino que también impacta a universidades estatales y regionales.

En este marco, el Plan de Desarrollo Institucional 2024-2028 de la Universidad Autónoma de Tamaulipas establece como ejes estratégicos la equidad, la inclusión y la permanencia estudiantil, subrayando la importancia de promover trayectorias educativas más humanas y justas (Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2024). No obstante, aunque dicho instrumento incorpora lineamientos generales para la atención del estudiantado, no contempla de manera específica acciones diferenciadas dirigidas a la población foránea, la cual enfrenta desafíos particulares en términos de integración social, bienestar socioemocional y continuidad académica. En este sentido, la presente investigación se

posiciona como un aporte relevante para fortalecer dichas políticas institucionales desde evidencia empírica situada.

Desde esta perspectiva, el Trabajo Social universitario adquiere un papel fundamental en la identificación de necesidades, la generación de diagnósticos y el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, especialmente en contextos atravesados por condiciones de vulnerabilidad. En esta línea, Ander-Egg (2018) proporciona un referente teórico clásico para comprender la intervención social en el ámbito educativo, mientras que Ortega-García (2022) resalta la importancia de atender los factores de riesgo psicosocial y de fortalecer los recursos de afrontamiento como elementos clave para la permanencia y el bienestar del estudiantado.

Por consiguiente, el presente estudio tiene como objetivo identificar los factores individuales y sociales que influyen en la experiencia de los estudiantes foráneos de la UATSCDH-UAT, así como generar insumos analíticos que orienten el diseño de estrategias de acompañamiento socioemocional desde el Trabajo Social. De este modo, se busca articular la formación académica con la práctica profesional, aportando evidencia que contribuya al desarrollo de acciones institucionales orientadas a la permanencia estudiantil, el bienestar socioemocional y la equidad en el acceso a la educación superior.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un diseño descriptivo y de corte transversal, con un enfoque cuantitativo orientado a identificar los factores individuales y sociales que influyen en la experiencia universitaria de estudiantes foráneos. Este tipo de diseño resulta pertinente cuando se busca caracterizar una población en un momento específico, permitiendo identificar tendencias y patrones generales de comportamiento y percepción (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes de las licenciaturas en Trabajo Social, Psicología y Nutrición de la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano

(UATSCDH) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. La muestra quedó integrada por 61 estudiantes foráneos, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando a aquellos que accedieron de manera voluntaria a participar en la investigación. Si bien este tipo de muestreo limita la generalización de los resultados, permite una aproximación inicial al fenómeno desde un contexto específico.

El instrumento de recolección de información consistió en un cuestionario digital elaborado en la plataforma Microsoft Forms, diseñado de manera ad hoc a partir de categorías teóricas relacionadas con la adaptación universitaria, el bienestar socioemocional y los recursos de apoyo.

El cuestionario estuvo conformado por 30 reactivos de tipo cerrado, estructurados en formato de opción múltiple y escalas de frecuencia, organizados en cuatro dimensiones analíticas: (1) datos sociodemográficos, que incluyeron edad, género, estado civil y lugar de procedencia; (2) factores individuales, tales como estado emocional, niveles de estrés, nostalgia y percepción del bienestar académico; (3) factores sociales, que consideraron redes de apoyo, integración universitaria y fuentes de financiamiento; y (4) condiciones de vida, relacionadas con alimentación, transporte y necesidades de apoyo institucional. Cabe señalar que el instrumento fue revisado mediante juicio de expertos para asegurar su pertinencia y claridad.

En cuanto al procedimiento, la aplicación del instrumento se realizó en línea durante el periodo académico 2024-3, garantizando en todo momento la confidencialidad y el anonimato de las personas participantes. Asimismo, previo a la aplicación, se proporcionó información clara sobre los objetivos del estudio, solicitando el consentimiento informado de manera voluntaria, en apego a los principios éticos de la investigación social.

Finalmente, el análisis de los datos se llevó a cabo mediante estadística descriptiva, empleando frecuencias absolutas y relativas para la identificación de tendencias en la población estudiada. Los hallazgos obtenidos permitieron reconocer necesidades recurrentes en

el ámbito socioemocional y académico, las cuales sirvieron como base para el diseño e implementación de un taller de intervención socioemocional orientado al fortalecimiento de la regulación emocional, el autocontrol y el desarrollo de estrategias de afrontamiento.

En este sentido, el estudio no solo se limitó a la descripción del fenómeno, sino que incorporó un componente aplicado desde el Trabajo Social, orientado a la generación de respuestas institucionales contextualizadas.

Resultados

Con el propósito de caracterizar la experiencia de los estudiantes foráneos de la UATSCDH-UAT, los resultados se estructuran en dos ejes analíticos:

- Características sociodemográficas y económicas,
- Factores psicosociales y académicos vinculados con la adaptación universitaria.

Características sociodemográficas y situación económica

Tabla 1.
Características sociodemográficas de los estudiantes foráneos (n=61)

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
Edad	18–20 años	40	65.6
	21–23 años	20	32.8
	Menos de 18 años	1	1.6
Género	Femenino	47	77.0
	Masculino	14	23.0
Estado civil	Soltero/a	59	96.7
	Unión libre	2	3.3

Nota: Elaboración propia con base en encuesta aplicada en Microsoft Forms (2024).

La muestra estuvo conformada por 61 estudiantes foráneos, predominando el grupo etario de 18 a 23 años, lo cual corresponde a la etapa típica de formación universitaria (véase Tabla 1). Asimismo, se identificó un predominio del sexo femenino, en congruencia con la composición de la matrícula en programas como Trabajo Social.

Por otra parte, en cuanto al estado civil, la mayoría de las y los participantes se identificaron como solteros/as, lo que sugiere que se encuentran en una etapa de transición hacia la autonomía personal. No obstante, esta autonomía se ve limitada por la alta dependencia económica del núcleo familiar, ya que la mayor parte de los estudiantes reportó que su principal fuente de ingreso proviene del apoyo familiar (véase Tabla 2).

Tabla 2.
Características económicas de los estudiantes foráneos (n-61)

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
Forma principal de financiamiento	Apoyo familiar	57	93.4
	Trabajo	2	3.3
	Apoyo familiar + trabajo	2	3.3
Cuenta con beca o apoyo institucional	Sí	23	37.7
	No	38	62.3
Trabaja mientras estudia	Sí	9	14.8
	No	52	85.2

Nota: Elaboración propia con base en encuesta aplicada en Microsoft Forms (2024).

De manera complementaria, aunque un grupo reducido combina el respaldo familiar con actividades laborales, se observa que únicamente poco más de un tercio cuenta con algún tipo de beca o apoyo institucional. Este hallazgo evidencia restricciones en el acceso a

recursos económicos formales, lo cual incrementa la vulnerabilidad financiera de esta población.

En consecuencia, esta situación adquiere particular relevancia, considerando que los estudiantes foráneos enfrentan gastos adicionales asociados a la movilidad, alojamiento, alimentación y transporte, lo cual puede incidir directamente en su estabilidad académica y emocional.

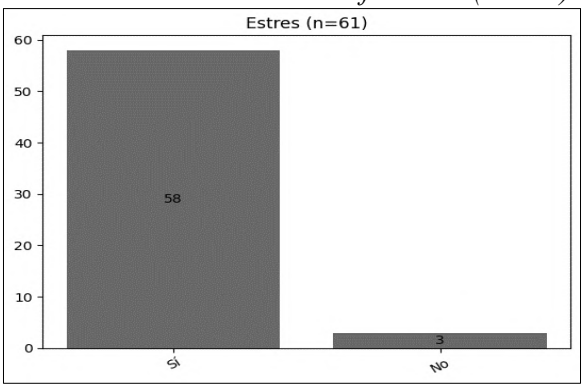
En síntesis, los resultados sociodemográficos y económicos permiten identificar que la población estudiantil foránea presenta un perfil caracterizado por juventud, predominio femenino y una alta dependencia económica del entorno familiar. Estas condiciones configuran un escenario de vulnerabilidad estructural que puede influir en los procesos de adaptación universitaria, particularmente cuando se presentan limitaciones en el acceso a apoyos institucionales.

Factores psicosociales y académicos asociados a la adaptación universitaria

Los factores psicosociales permiten comprender con mayor profundidad las experiencias emocionales y sociales del estudiantado foráneo, particularmente en relación con el estrés, la nostalgia, la integración universitaria y su impacto en el rendimiento académico.

Figura 1.

Nivel de estrés en estudiantes foráneos (n = 61)

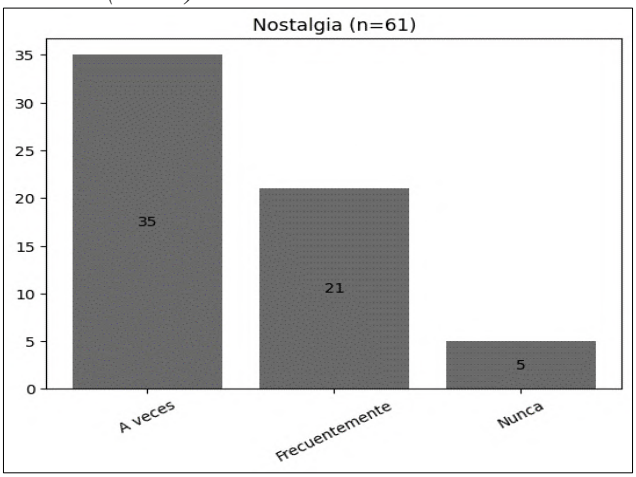


Nota: Elaboración propia con base en encuesta aplicada en Microsoft Forms (2024).

En este sentido, como se observa en la Figura 1, el 95.1% de los estudiantes (n = 58) reporta haber experimentado estrés durante su proceso universitario, lo que evidencia su carácter generalizado en esta población.

Asimismo, en relación con la nostalgia o soledad, la Figura 2 muestra que el 57.4% de los estudiantes la experimenta “a veces” y el 34.4% de manera frecuente, lo que refleja el impacto emocional asociado al desarraigo y a la distancia del entorno familiar.

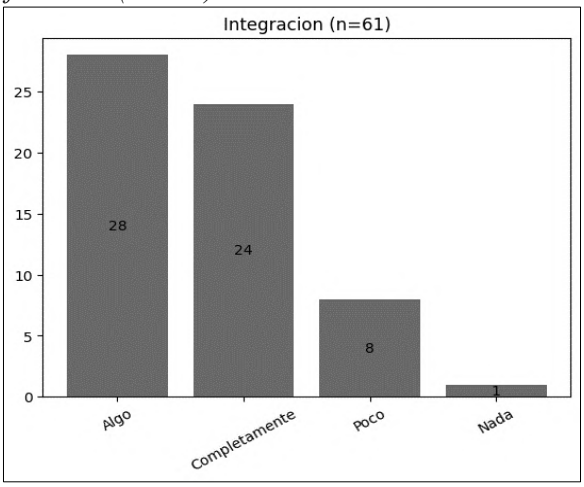
Figura 2.
Frecuencia de nostalgia o soledad en estudiantes foráneos (n= 61)



Nota: Elaboración propia con base en encuesta aplicada en Microsoft Forms (2024).

Por otra parte, en cuanto al nivel de integración universitaria, la Figura 3 indica que, aunque el 39.3% de los estudiantes se percibe completamente integrado, la mayoría se ubica en niveles intermedios (45.9% “algo”), lo que sugiere que los procesos de inserción social aún se encuentran en construcción.

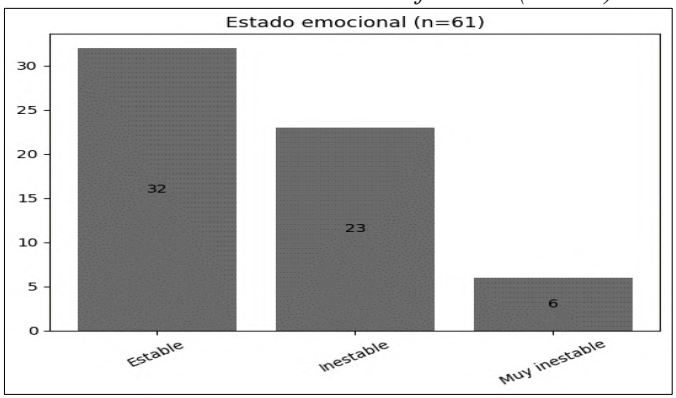
Figura 3.
Nivel de integración universitaria en estudiantes foráneos (n = 61)



Nota: Elaboración propia con base en encuesta aplicada en Microsoft Forms (2024).

En lo que respecta al estado emocional, la Figura 4 evidencia que, si bien el 52.5% de los estudiantes reporta estabilidad emocional, un porcentaje relevante presenta condiciones de inestabilidad (37.7% inestable y 9.8% muy inestable), lo cual pone de manifiesto la necesidad de fortalecer el acompañamiento socioemocional en esta población.

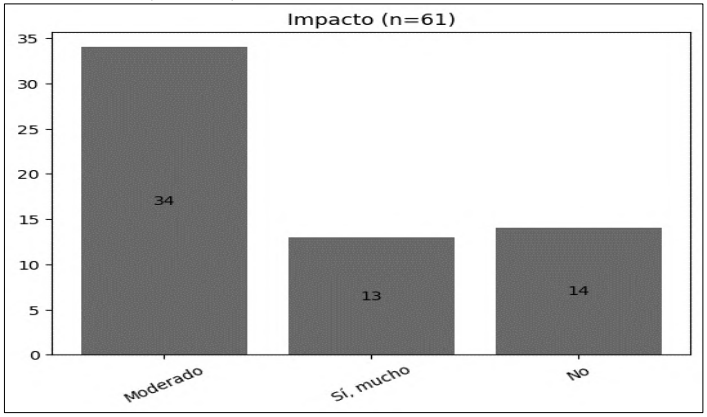
Figura 4.
Estado emocional del estudiantado foráneo (n = 61)



Nota: Elaboración propia con base en encuesta aplicada en Microsoft Forms (2024).

Finalmente, la Figura 5 muestra que el bienestar emocional tiene un impacto relevante en el rendimiento académico, ya que el 55.7% de los estudiantes señala una afectación moderada y el 21.3% indica que esta es significativa, lo que confirma la relación entre factores emocionales y desempeño escolar.

Figura 5.
Impacto del bienestar emocional en el rendimiento académico (n = 61)



Nota: Elaboración propia con base en encuesta aplicada en Microsoft Forms (2024).

Intervención socioemocional desde el Trabajo Social

En este sentido, a partir del diagnóstico obtenido mediante la aplicación del instrumento, se identificó la presencia de problemáticas socioemocionales relevantes en el estudiantado foráneo, particularmente relacionadas con el estrés, la nostalgia y la inestabilidad emocional, así como dificultades en los procesos de integración universitaria.

En consecuencia, y como respuesta a estas necesidades identificadas, se diseñó e implementó un taller de intervención socioemocional desde el Trabajo Social, dirigido a un grupo de 20 estudiantes foráneas de la Licenciatura en Trabajo Social de la UATSCDH-UAT.

El taller se desarrolló en tres sesiones, estructuradas de la siguiente manera: la primera sesión se orientó al reconocimiento y expresión de emociones asociadas al proceso de adaptación universitaria; la segunda sesión se centró en el fortalecimiento de habilidades de regulación emocional y técnicas de autocontrol; finalmente, la tercera sesión abordó estrategias de afrontamiento y construcción de redes de apoyo, promoviendo la reflexión colectiva y el acompañamiento entre pares.

Desde el enfoque metodológico del Trabajo Social, la intervención se fundamentó en principios de participación, escucha activa y contención emocional, generando un espacio seguro donde las participantes pudieron compartir sus experiencias, identificar sus necesidades y fortalecer recursos personales para afrontar los desafíos de la vida universitaria.

En términos de resultados cualitativos, las estudiantes manifestaron sentirse escuchadas, acompañadas y comprendidas, destacando la utilidad de las herramientas adquiridas para el manejo del estrés y la nostalgia. Asimismo, la convivencia final favoreció la construcción de vínculos entre las participantes, consolidando la intervención como una experiencia significativa dentro de su proceso de adaptación universitaria.

Lo anterior permite identificar el potencial de este tipo de intervenciones como estrategia institucional para la atención del estudiantado foráneo, favoreciendo su bienestar socioemocional y su permanencia en la educación superior.

Discusión

Los hallazgos evidencian que los estudiantes foráneos de la UATSCDH-UAT enfrentan condiciones estructurales que inciden de manera significativa en su proceso de adaptación universitaria. La alta dependencia económica del núcleo familiar y la limitada cobertura de apoyos institucionales coinciden con lo señalado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2019), en cuanto a que las restricciones económicas

constituyen un factor que puede afectar la permanencia y la calidad de la experiencia educativa.

Asimismo, en el plano psicosocial, la elevada prevalencia de estrés y la presencia recurrente de nostalgia y soledad confirman que el desarraigo impacta directamente en el bienestar emocional del estudiantado. Estos resultados son consistentes con lo planteado por Martínez et al. (2020), quienes señalan que las demandas académicas, sumadas a cambios en el entorno social, intensifican el estrés en estudiantes universitarios. En este sentido, la evidencia obtenida reafirma la necesidad de abordar los factores emocionales como parte central de las estrategias institucionales de acompañamiento.

Por otra parte, los niveles intermedios de integración universitaria identificados en el estudio refuerzan lo planteado por Tinto (2017), quien destaca que la construcción de vínculos significativos dentro del entorno educativo es un elemento clave para la permanencia estudiantil. No obstante, los resultados muestran que estos procesos de integración no se consolidan plenamente, lo que puede derivar en experiencias de aislamiento que afectan tanto el bienestar como el rendimiento académico.

En este contexto, la intervención socioemocional implementada adquiere particular relevancia, ya que representa una respuesta directa a las necesidades identificadas en el diagnóstico. A diferencia de estudios que se limitan a la descripción del fenómeno, la presente investigación incorpora una acción concreta desde el Trabajo Social, orientada al fortalecimiento de habilidades de regulación emocional y estrategias de afrontamiento. Esta experiencia se alinea con los planteamientos de Ander-Egg (2018), quien sostiene que la intervención social en el ámbito educativo debe traducirse en acciones que promuevan el bienestar y la inclusión.

Asimismo, los resultados cualitativos derivados de la intervención permiten observar que la generación de espacios de escucha, acompañamiento y contención emocional favorece la construcción de redes de apoyo entre pares, lo cual constituye un recurso protector frente a las condiciones de vulnerabilidad identificadas. En este sentido,

el Trabajo Social se posiciona como un actor clave no solo en la identificación de problemáticas, sino también en la implementación de estrategias de intervención con impacto directo en la experiencia estudiantil.

Finalmente, los hallazgos adquieren relevancia en el marco de las políticas institucionales, particularmente en relación con el Plan de Desarrollo Institucional 2024-2028 de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, el cual plantea la equidad, la inclusión y la permanencia estudiantil como ejes estratégicos. En consecuencia, este estudio no solo aporta evidencia empírica sobre la situación del estudiantado foráneo, sino que también ofrece una propuesta de intervención con potencial de replicabilidad, contribuyendo al diseño de estrategias institucionales más pertinentes y contextualizadas.

Conclusiones

Los resultados del estudio permiten afirmar que la experiencia de los estudiantes foráneos en la UATSCDH-UAT se encuentra condicionada por la interacción de factores económicos, sociales y emocionales que inciden directamente en su proceso de adaptación universitaria. La alta dependencia económica del entorno familiar, aunada a la limitada disponibilidad de apoyos institucionales, configura un escenario de vulnerabilidad que puede afectar la permanencia estudiantil.

Asimismo, en el ámbito psicosocial, se confirma la relevancia de los factores emocionales, particularmente el estrés y la nostalgia, como elementos que impactan el bienestar del estudiantado. Estas condiciones, junto con niveles intermedios de integración universitaria, evidencian la necesidad de fortalecer estrategias institucionales orientadas al acompañamiento socioemocional.

Por otra parte, uno de los principales aportes de este estudio radica en la incorporación de una experiencia de intervención socioemocional desde el Trabajo Social, la cual permitió responder de manera directa a las necesidades identificadas en el diagnóstico. La implementación del taller de tres sesiones con estudiantes foráneas evidenció la pertinencia de generar espacios de escucha, contención y fortalecimiento de

habilidades emocionales, contribuyendo a mejorar su proceso de adaptación universitaria.

En este sentido, la investigación no solo aporta evidencia empírica sobre las condiciones del estudiantado foráneo, sino que también demuestra el potencial del Trabajo Social en el diseño e implementación de estrategias de intervención en el ámbito educativo, consolidando su papel en la promoción del bienestar, la inclusión y la permanencia estudiantil.

Finalmente, en el plano institucional, los hallazgos se articulan con los ejes estratégicos del Plan de Desarrollo Institucional 2024-2028 de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, particularmente en lo referente a equidad, inclusión y permanencia estudiantil. En consecuencia, este estudio ofrece insumos relevantes para el diseño de políticas y programas dirigidos a la atención específica de la población foránea.

No obstante, se reconoce como limitación el tamaño reducido de la muestra y el alcance descriptivo del diseño metodológico, así como la naturaleza autoinformada de los datos. Por ello, se sugiere que futuras investigaciones incorporen enfoques longitudinales y comparativos que permitan profundizar en el análisis del fenómeno y evaluar el impacto de intervenciones socioeducativas en distintos contextos.

Referencias

Álvarez, D., Núñez, J. C., Rodríguez, C., & Álvarez, L. (2020). Factores de ajuste académico y social en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 101–115. https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.187

Ander-Egg, E. (2018). *El trabajo social en el ámbito educativo*. Lumen.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2019). *Inclusión con responsabilidad social: 2018-2030*. http://www.anuies.mx/inclusion-con-responsabilidad-social

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2021). *Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación en México*. https://www.siicyt.gob.mx/index.php/estadisticas/informes

Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project*. Sage.

García-Cué, J. L. (2021). Bienestar universitario y factores asociados a la permanencia escolar en estudiantes foráneos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 45–64. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.592

Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Martínez, A., Pérez, M., & Sánchez, R. (2020). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52(1), 23–33. https://doi.org/10.14349/rlp.2020.v52.n1.3

Ortega, L. (2022). El Trabajo Social en el ámbito educativo: Retos y perspectivas. *Trabajo Social Hoy*, 96(2), 45–59. https://doi.org/10.5209/tsh.79234

Pérez, J. C. (2022). Salud mental y permanencia en la educación superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 12–25. https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.31285

Rodríguez, M., & Guzmán, J. (2019). Bienestar emocional y rendimiento académico en universitarios. *Revista Colombiana de Psicología*, 28(1), 87–103. https://doi.org/10.15446/rcp.v28n1.69945

Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254–269. https://doi.org/10.1177/1521025115621917

Universidad Autónoma de Tamaulipas. (2024). *Plan de Desarrollo Institucional 2024-2028*. https://www.uat.edu.mx/Documents/PDI2024-2028-Digital.pdf

Educación inclusiva, Trabajo Social y movimientos sociales: una lectura crítica de las prácticas socioeducativas en contextos de autismo

Evelyn Clarissa Zúñiga Rivera
Marisela Rivera Montoya
Zulae Marisela Zúñiga Rivera
Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

La educación inclusiva constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos, particularmente en contextos latinoamericanos marcados por desigualdades sociales, económicas y culturales. Aunque los marcos normativos internacionales y nacionales reconocen el derecho a la educación de todas las personas, persisten brechas entre el discurso jurídico de la inclusión y las prácticas institucionales desarrolladas en las escuelas.

Esta situación se complejiza en el caso de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), quienes enfrentan barreras asociadas con modelos pedagógicos homogeneizantes, prácticas de normalización y limitaciones institucionales para reconocer la diversidad neurocognitiva. La ponencia analiza críticamente prácticas socioeducativas relacionadas con la inclusión de estudiantes autistas en escuelas primarias públicas de Sinaloa, particularmente en contextos de intervención de los Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

El estudio se sustenta en un enfoque cualitativo interpretativo y retoma aportes de la teoría crítica, los estudios sobre discapacidad y el paradigma de la neurodiversidad para examinar relaciones de poder

presentes en los procesos de inclusión educativa. La metodología incluyó entrevistas semiestructuradas a docentes, madres de familia y personal de apoyo educativo, así como revisión documental de políticas públicas, normativas educativas y literatura científica. Los hallazgos muestran que la inclusión escolar suele operar como integración condicionada, donde la permanencia del estudiantado autista depende de su adaptación a normas institucionales de comportamiento y rendimiento académico.

También emergen prácticas de resistencia impulsadas por familias, docentes y profesionales comprometidos con el derecho a una educación inclusiva. Se concluye que el Trabajo Social adquiere relevancia estratégica como praxis crítica orientada a la transformación socioeducativa, la articulación escuela-familia-comunidad y la promoción de justicia educativa.

Introducción

Durante las últimas décadas, la inclusión educativa se ha consolidado como uno de los principios fundamentales de los sistemas educativos contemporáneos. Organismos internacionales como la UNESCO y la Organización de las Naciones Unidas han promovido de manera sistemática políticas orientadas al reconocimiento del derecho universal a la educación, enfatizando la necesidad de construir entornos escolares capaces de garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todas las personas, independientemente de sus condiciones sociales, culturales, económicas o cognitivas.

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) representó un punto de inflexión en la discusión internacional sobre educación inclusiva al establecer que las escuelas deben acoger a todos los niños y niñas, reconociendo la diversidad como una condición inherente a la experiencia humana y no como una excepción que requiere segregación institucional. Posteriormente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) fortaleció este marco jurídico al reconocer la educación inclusiva como un derecho humano fundamental.

Sin embargo, a pesar de los avances normativos, diversos estudios han señalado que persiste una profunda distancia entre los discursos institucionales sobre inclusión y las prácticas concretas desarrolladas en los contextos escolares. En numerosos sistemas educativos latinoamericanos, la inclusión continúa siendo entendida desde perspectivas limitadas que privilegian la integración física del estudiantado dentro de las aulas regulares sin transformar las estructuras pedagógicas, culturales y organizativas que históricamente han producido exclusión.

Esta problemática adquiere especial relevancia en el caso de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Aunque en los últimos años ha aumentado el reconocimiento social del autismo, aún predominan enfoques medicalizados y normalizadores que interpretan las diferencias neurocognitivas desde una lógica de déficit. Como consecuencia, muchas instituciones educativas continúan desarrollando prácticas centradas en la adaptación del estudiante a las normas escolares tradicionales, en lugar de transformar los entornos pedagógicos para responder a la diversidad.

En México, los procesos de inclusión educativa se encuentran atravesados por múltiples tensiones estructurales vinculadas con desigualdades territoriales, limitaciones presupuestarias, insuficiente formación docente y persistencia de modelos pedagógicos tradicionales. En este contexto, los Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) desempeñan un papel relevante en la atención de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Sin embargo, diversos estudios han evidenciado que estos servicios operan frecuentemente en condiciones de sobrecarga laboral y limitaciones institucionales que dificultan la consolidación de prácticas inclusivas sostenibles.

Desde una perspectiva crítica, la inclusión educativa no puede reducirse únicamente a un problema técnico o pedagógico. Se trata también de un fenómeno político y cultural relacionado con las formas en que las instituciones producen normalidad, diferencia y exclusión. La escuela constituye un espacio donde se reproducen relaciones de poder, mecanismos de clasificación y procesos de regulación del

comportamiento; pero también puede convertirse en un escenario de resistencia y transformación social.

En este sentido, el Trabajo Social adquiere una relevancia estratégica en los procesos de inclusión educativa. Históricamente, esta disciplina ha desarrollado intervenciones orientadas a la defensa de derechos, la atención a grupos en situación de vulnerabilidad y la construcción de procesos colectivos de participación social. En el ámbito educativo, el Trabajo Social puede desempeñar un papel fundamental en la articulación entre escuela, familia y comunidad, contribuyendo a problematizar las desigualdades presentes en los sistemas educativos y promoviendo prácticas socioeducativas más democráticas.

La presente investigación tiene como propósito analizar críticamente las prácticas socioeducativas vinculadas con la inclusión de estudiantes con autismo en escuelas primarias públicas del estado de Sinaloa. Se busca comprender cómo operan las dinámicas de inclusión y exclusión en los contextos escolares, cuáles son las tensiones que enfrentan docentes y familias, y qué papel puede desempeñar el Trabajo Social en la construcción de procesos educativos orientados a la justicia social.

La relevancia de esta ponencia radica en la necesidad de fortalecer discusiones académicas y profesionales sobre inclusión educativa desde perspectivas críticas que trasciendan enfoques asistencialistas o meramente normativos. Asimismo, se pretende aportar elementos teóricos y metodológicos que permitan reflexionar sobre la importancia de construir modelos educativos centrados en el reconocimiento de la diversidad humana y en la transformación de las estructuras institucionales que producen exclusión.

Marco teórico

Educación inclusiva y justicia social

La educación inclusiva ha sido definida por diversos organismos internacionales como un proceso orientado a garantizar el derecho de todas las personas a participar plenamente en los sistemas educativos. Sin embargo, el concepto de inclusión educativa ha evolucionado

significativamente a lo largo del tiempo, transitando desde enfoques centrados en la integración escolar hacia perspectivas más amplias relacionadas con la justicia social, la equidad y los derechos humanos.

Inicialmente, las políticas de integración educativa se enfocaban en incorporar a estudiantes con discapacidad en escuelas regulares, aunque manteniendo estructuras pedagógicas tradicionales que exigían la adaptación del estudiante a las normas institucionales existentes. En contraste, la educación inclusiva propone transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado, reconociendo que las barreras para el aprendizaje no se encuentran únicamente en las características individuales de los estudiantes, sino también en las condiciones sociales, culturales e institucionales.

Autores como Ainscow y Booth (2011) sostienen que la inclusión implica desarrollar culturas, políticas y prácticas escolares capaces de eliminar barreras para la participación y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la inclusión no constituye una estrategia dirigida exclusivamente a estudiantes con discapacidad, sino un principio orientado a democratizar los sistemas educativos en su conjunto.

Asimismo, Echeita (2014) plantea que la inclusión educativa debe entenderse como un proceso ético y político relacionado con la construcción de sociedades más justas. La exclusión educativa no solo limita oportunidades académicas, sino que reproduce desigualdades sociales y restringe la participación ciudadana de amplios sectores de la población.

Teoría crítica y educación

La presente investigación se sustenta en aportes de la teoría crítica para analizar las relaciones de poder presentes en los procesos de inclusión educativa. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas no son espacios neutrales, sino escenarios atravesados por dinámicas de dominación, reproducción social y disputa cultural.

Pierre Bourdieu (1990) señaló que la escuela contribuye a reproducir desigualdades sociales mediante mecanismos de legitimación cultural

que privilegian determinados saberes, formas de comunicación y estilos de comportamiento asociados con grupos sociales dominantes. El sistema educativo presenta como universales ciertos códigos culturales que, en realidad, responden a intereses históricos y relaciones de poder específicas.

En el caso de estudiantes con autismo, estas dinámicas pueden manifestarse en prácticas escolares que valoran determinadas formas de interacción, comunicación y regulación emocional mientras consideran problemáticas o inadecuadas otras formas de comportamiento vinculadas con la diversidad neurocognitiva.

Por su parte, Michel Foucault (1975) analizó cómo las instituciones modernas producen sujetos disciplinados mediante dispositivos de vigilancia, clasificación y normalización. En el ámbito escolar, estos mecanismos se expresan a través de evaluaciones, diagnósticos, reglamentos y prácticas pedagógicas orientadas al control del comportamiento.

Desde esta perspectiva, la inclusión educativa puede convertirse paradójicamente en una forma de regulación institucional donde la aceptación de estudiantes con discapacidad depende de su capacidad para ajustarse a las normas escolares dominantes. Las prácticas de intervención dirigidas a estudiantes con autismo frecuentemente priorizan la corrección conductual y la adaptación normativa antes que el reconocimiento de la diversidad.

Paulo Freire (1970) aporta también elementos fundamentales para esta discusión al proponer una pedagogía crítica orientada a la transformación social. Freire cuestiona los modelos educativos bancarios basados en la transmisión pasiva de contenidos y plantea la necesidad de construir procesos pedagógicos dialógicos, participativos y emancipadores.

Desde esta mirada, la inclusión educativa implica reconocer a los estudiantes como sujetos de derechos y no únicamente como receptores de intervención institucional. La educación inclusiva requiere

desarrollar prácticas pedagógicas capaces de valorar las experiencias, voces y saberes de las personas históricamente excluidas.

Discapacidad, autismo y neurodiversidad

Los estudios contemporáneos sobre discapacidad han cuestionado fuertemente los modelos médicos tradicionales que interpretan la discapacidad exclusivamente como un problema individual o biológico. El modelo social de la discapacidad sostiene que las limitaciones experimentadas por las personas no derivan únicamente de condiciones corporales o cognitivas, sino de barreras sociales, culturales e institucionales que restringen la participación.

En relación con el autismo, el paradigma de la neurodiversidad ha adquirido creciente relevancia durante los últimos años. Este enfoque reconoce las diferencias neurológicas como parte natural de la diversidad humana y cuestiona perspectivas patologizantes que presentan el autismo únicamente desde categorías de déficit.

El movimiento de la neurodiversidad plantea que las personas autistas poseen formas particulares de percepción, comunicación y procesamiento de información que no deben interpretarse necesariamente como anomalías. Desde esta perspectiva, el problema no reside en la diferencia neurocognitiva en sí misma, sino en contextos sociales y educativos diseñados desde parámetros de normalidad restrictivos.

Diversos autores han señalado que las escuelas suelen funcionar sobre modelos pedagógicos basados en la homogeneización del aprendizaje, privilegiando determinadas formas de comunicación, interacción social y regulación conductual. Estas dinámicas pueden generar exclusión para estudiantes autistas cuyos modos de participación no coinciden con las expectativas institucionales dominantes.

Asimismo, investigaciones recientes han evidenciado que las experiencias escolares de estudiantes con autismo frecuentemente están marcadas por procesos de estigmatización, aislamiento social y

violencia simbólica. La falta de comprensión sobre la diversidad neurocognitiva puede producir prácticas educativas orientadas a corregir comportamientos considerados inadecuados en lugar de promover ambientes inclusivos y accesibles.

Trabajo Social y educación inclusiva

El Trabajo Social ha mantenido históricamente una estrecha relación con los procesos educativos, especialmente en contextos de desigualdad social y exclusión. Desde sus orígenes, esta disciplina ha desarrollado intervenciones orientadas a garantizar derechos sociales, fortalecer procesos comunitarios y acompañar a grupos en situación de vulnerabilidad.

En el ámbito educativo, el Trabajo Social puede desempeñar funciones relacionadas con la mediación institucional, el acompañamiento familiar, la intervención comunitaria y la construcción de redes de apoyo. Sin embargo, diversos autores han señalado que el potencial crítico del Trabajo Social en educación frecuentemente se ve limitado por modelos institucionales centrados en la gestión administrativa de problemáticas escolares.

Desde perspectivas críticas, el Trabajo Social educativo debe orientarse no solo a atender dificultades individuales, sino también a problematizar las estructuras sociales e institucionales que producen exclusión. Esto implica reconocer que fenómenos como el fracaso escolar, la segregación educativa o la exclusión de estudiantes con discapacidad no pueden explicarse únicamente desde factores personales o familiares.

En contextos de inclusión educativa, el Trabajo Social puede contribuir a fortalecer procesos colectivos orientados a la defensa de derechos, la participación comunitaria y la transformación de prácticas institucionales excluyentes. Asimismo, puede desempeñar un papel estratégico en la articulación entre escuela, familia y comunidad, promoviendo modelos de intervención basados en el reconocimiento de la diversidad.

Contexto socioeducativo

Conceptualización del contexto socioeducativo

El contexto socioeducativo puede comprenderse como el conjunto de condiciones sociales, culturales, económicas, políticas e institucionales que influyen de manera directa en los procesos educativos y en las experiencias de aprendizaje de las personas. No se trata únicamente del espacio físico donde ocurre la enseñanza, sino de una estructura compleja de relaciones sociales, dinámicas culturales, prácticas institucionales y condiciones materiales que configuran las posibilidades de acceso, participación y permanencia en los sistemas educativos.

Desde una perspectiva sociológica crítica, el contexto socioeducativo constituye un escenario donde convergen factores estructurales relacionados con desigualdad social, distribución del poder, acceso a recursos y producción de subjetividades. La escuela no opera de manera aislada, sino que reproduce y al mismo tiempo puede cuestionar las dinámicas sociales presentes en la comunidad y en la sociedad en general.

Autores como Bourdieu (1990) sostienen que los contextos educativos están profundamente atravesados por relaciones de poder y mecanismos de reproducción cultural que favorecen determinados capitales sociales y culturales sobre otros. En este sentido, las experiencias escolares del estudiantado no dependen únicamente de capacidades individuales, sino también de las condiciones estructurales que determinan oportunidades de participación y reconocimiento dentro de las instituciones educativas.

Asimismo, el contexto socioeducativo incluye elementos relacionados con:

- Las políticas públicas educativas,
- Las condiciones económicas de las familias,
- Los modelos pedagógicos predominantes,
- Las dinámicas de convivencia escolar,
- Las representaciones culturales sobre diversidad, y las formas de organización institucional.

En el caso de la educación inclusiva, el análisis del contexto socioeducativo resulta fundamental porque las barreras para el aprendizaje y la participación no se encuentran exclusivamente en las características individuales del estudiantado, sino también en las condiciones sociales e institucionales que limitan la construcción de entornos accesibles y democráticos.

Desde esta perspectiva, el contexto socioeducativo relacionado con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista debe analizarse considerando no solo aspectos pedagógicos, sino también factores culturales y políticos vinculados con las representaciones sociales sobre discapacidad, las prácticas de normalización y las posibilidades reales de participación dentro de las escuelas.

En América Latina, los contextos socioeducativos se encuentran marcados por profundas desigualdades sociales y territoriales que influyen directamente en las experiencias educativas. Factores como pobreza, exclusión social, precarización institucional y acceso desigual a recursos educativos generan escenarios complejos para la implementación de políticas de inclusión.

Por ello, comprender el contexto socioeducativo implica reconocer que la inclusión escolar no depende únicamente de la voluntad individual de docentes o estudiantes, sino de condiciones estructurales más amplias relacionadas con justicia social, políticas públicas y transformación institucional.

Inclusión educativa en México

Durante las últimas décadas, México ha desarrollado diversos marcos normativos orientados al fortalecimiento de la educación inclusiva. La reforma educativa y la incorporación de principios internacionales relacionados con derechos humanos han impulsado políticas dirigidas a garantizar el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares.

Sin embargo, diversos estudios han señalado que la implementación de estas políticas enfrenta importantes limitaciones estructurales. Persisten

desigualdades territoriales significativas entre zonas urbanas y rurales, así como diferencias en el acceso a recursos educativos, infraestructura y servicios especializados.

En muchos contextos escolares, la inclusión continúa operando desde modelos de integración condicionada donde la presencia de estudiantes con discapacidad depende de la disponibilidad de apoyos externos y de la disposición individual de docentes y directivos. Esto genera procesos desiguales donde el derecho a la educación inclusiva no se garantiza de manera homogénea.

Asimismo, las políticas educativas suelen enfatizar indicadores de cobertura y permanencia escolar sin transformar de manera profunda las prácticas pedagógicas y culturales presentes en las instituciones educativas.

Los Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Los Servicios de Apoyo a la Educación Regular constituyen uno de los principales mecanismos institucionales para la atención de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en México. Los equipos USAER están integrados generalmente por profesionales de educación especial, psicología, comunicación y Trabajo Social.

Su función consiste en brindar acompañamiento a escuelas regulares mediante estrategias de asesoría docente, evaluación psicopedagógica, intervención individual y orientación familiar. No obstante, investigaciones recientes han señalado que estos servicios frecuentemente operan en condiciones de sobrecarga laboral, insuficiencia de recursos y limitaciones institucionales.

En muchos casos, un mismo equipo USAER atiende numerosas escuelas y una gran cantidad de estudiantes, lo cual dificulta la construcción de procesos de acompañamiento sostenidos. Además, persisten tensiones entre modelos inclusivos y enfoques tradicionales de educación especial centrados en el diagnóstico y la intervención individualizada.

El personal de apoyo educativo suele enfrentar expectativas contradictorias. Por un lado, se espera que promuevan prácticas inclusivas; por otro, las instituciones frecuentemente demandan soluciones rápidas orientadas a regular el comportamiento estudiantil y reducir conflictos escolares.

Contexto educativo en Sinaloa

El estado de Sinaloa presenta importantes desafíos en materia de inclusión educativa relacionados con desigualdades sociales, diversidad territorial y limitaciones institucionales. Aunque existen avances normativos en reconocimiento de derechos, numerosas escuelas continúan enfrentando dificultades para atender la diversidad estudiantil.

En contextos rurales y zonas de alta vulnerabilidad social, las condiciones materiales de las escuelas suelen limitar el desarrollo de prácticas inclusivas sostenibles. La insuficiencia de infraestructura, la falta de personal especializado y las limitaciones en formación docente generan barreras adicionales para estudiantes con discapacidad.

Asimismo, diversos actores educativos han señalado que persisten representaciones sociales estigmatizantes relacionadas con el autismo y otras condiciones neurodivergentes. Estas representaciones influyen en las expectativas escolares, las prácticas pedagógicas y las dinámicas de convivencia dentro de las instituciones educativas.

En este escenario, las familias desempeñan frecuentemente un papel central en la defensa del derecho a la educación de sus hijos e hijas. Muchas madres y padres desarrollan procesos de organización, acompañamiento y exigencia institucional orientados a garantizar condiciones mínimas de inclusión.

Metodología

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo orientado a comprender las experiencias, percepciones y significados construidos por distintos actores educativos en relación

con los procesos de inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.

El enfoque cualitativo resultó pertinente debido a que permitió explorar dimensiones subjetivas, institucionales y culturales vinculadas con las prácticas socioeducativas desarrolladas en contextos escolares. Más que medir variables cuantificables, el interés de la investigación consistió en analizar críticamente las relaciones de poder, las tensiones institucionales y las dinámicas de inclusión y exclusión presentes en las escuelas.

Desde el paradigma interpretativo, se reconoce que las experiencias educativas no pueden comprenderse de manera aislada de los contextos sociales e históricos donde se producen. Las prácticas escolares son construcciones sociales atravesadas por discursos institucionales, relaciones culturales y estructuras de desigualdad.

Técnicas de investigación

La investigación incorporó entrevistas semiestructuradas dirigidas a:

- Docentes de educación primaria.
- Personal de apoyo educativo perteneciente a USAER.
- Madres de familia de estudiantes con autismo.

Las entrevistas permitieron explorar experiencias relacionadas con:

- Procesos de inclusión escolar,
- Barreras institucionales,
- Dinámicas de convivencia,
- Prácticas pedagógicas,
- Estrategias de acompañamiento, y percepciones sobre el autismo.

Asimismo, se realizó un análisis documental de:

- Políticas públicas,
- Marcos normativos nacionales e internacionales,
- Programas educativos,
- Lineamientos institucionales, y literatura científica especializada.

Proceso de análisis

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de codificación temática orientado a identificar categorías emergentes relacionadas con inclusión, exclusión, normalización, resistencia y participación comunitaria.

La información obtenida fue organizada en matrices analíticas que permitieron establecer relaciones entre discursos institucionales y experiencias concretas de los actores educativos.

El proceso analítico se desarrolló desde una perspectiva crítica orientada no solo a describir prácticas escolares, sino también a problematizar las estructuras sociales e institucionales que producen desigualdad educativa.

Consideraciones éticas

La investigación respetó principios éticos relacionados con confidencialidad, consentimiento informado y protección de la identidad de las personas participantes.

Asimismo, se reconoció la importancia de desarrollar procesos investigativos sensibles a las experiencias de familias y estudiantes históricamente expuestos a prácticas de discriminación y estigmatización.

Resultados

Inclusión como integración condicionada

Uno de los principales hallazgos de la investigación consiste en que la inclusión educativa frecuentemente opera como un proceso de integración condicionada. Aunque los estudiantes con autismo son incorporados físicamente en aulas regulares, su permanencia suele depender de su capacidad para ajustarse a normas institucionales relacionadas con comportamiento, comunicación y rendimiento académico.

Diversos docentes señalaron que enfrentan dificultades para atender la diversidad dentro de grupos numerosos y con limitados recursos pedagógicos. En este contexto, las estrategias institucionales frecuentemente priorizan la regulación conductual antes que la transformación de prácticas pedagógicas.

Algunas familias manifestaron que sus hijos e hijas experimentan situaciones de exclusión simbólica relacionadas con:

- Aislamiento social,
- Rechazo de compañeros,
- Incomprensión docente, y sanciones disciplinarias.

Estas dinámicas reflejan la persistencia de modelos educativos centrados en la homogeneización del aprendizaje y el control institucional.

Prácticas de normalización

La investigación identificó múltiples prácticas escolares orientadas a regular el comportamiento de estudiantes con autismo. Estas prácticas incluyen:

- Exigencia de adaptación conductual,
- Regulación emocional obligatoria,
- Limitación de formas alternativas de comunicación, y uso de estrategias disciplinarias frente a conductas consideradas disruptivas.

Desde una perspectiva foucaultiana, estas dinámicas pueden interpretarse como mecanismos de normalización mediante los cuales las instituciones educativas producen determinados modelos de estudiante legítimo.

Las diferencias neurocognitivas frecuentemente son interpretadas como problemas individuales que deben corregirse para garantizar el funcionamiento institucional. Como consecuencia, muchas estrategias de intervención se enfocan en modificar al estudiante antes que transformar el entorno escolar.

Barreras estructurales para la inclusión

Los participantes señalaron diversas barreras institucionales que dificultan la construcción de prácticas inclusivas:

- Falta de formación docente especializada,
- Insuficiencia de recursos pedagógicos,
- Grupos escolares numerosos,
- Sobrecarga laboral del personal de apoyo,
- Escasa coordinación institucional, y ausencia de políticas sostenidas de acompañamiento.

Asimismo, docentes y personal USAER expresaron que frecuentemente enfrentan presiones administrativas relacionadas con cumplimiento de indicadores escolares y control disciplinario, lo cual limita posibilidades de innovación pedagógica.

Las familias señalaron también dificultades relacionadas con acceso a diagnósticos, servicios terapéuticos y acompañamiento institucional.

Experiencias de resistencia y transformación

A pesar de las limitaciones identificadas, la investigación también permitió reconocer experiencias positivas impulsadas por docentes, familias y profesionales comprometidos con la construcción de entornos educativos más inclusivos.

Algunos docentes desarrollan estrategias pedagógicas flexibles orientadas a reconocer distintos ritmos y formas de aprendizaje. Asimismo, diversas madres de familia han construido redes de apoyo y procesos colectivos de defensa de derechos educativos.

El personal de Trabajo Social y apoyo educativo desempeña frecuentemente funciones de mediación institucional orientadas a fortalecer la comunicación entre escuela y familia.

Estas experiencias muestran que, incluso en contextos institucionales restrictivos, pueden emerger prácticas transformadoras

basadas en solidaridad, participación comunitaria y reconocimiento de la diversidad.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación permiten afirmar que la inclusión educativa constituye un proceso profundamente complejo atravesado por dimensiones pedagógicas, políticas, culturales y éticas.

Aunque los marcos normativos internacionales reconocen ampliamente el derecho a la educación inclusiva, las prácticas institucionales continúan reproduciendo mecanismos de exclusión vinculados con modelos escolares homogeneizantes.

Desde la teoría crítica, puede sostenerse que las escuelas funcionan como espacios donde se producen y legitiman determinadas formas de normalidad. Las diferencias neurocognitivas asociadas al autismo frecuentemente son interpretadas desde perspectivas deficitarias que privilegian la adaptación del estudiante a las normas institucionales.

La inclusión, en consecuencia, corre el riesgo de convertirse en un discurso institucional que no transforma realmente las estructuras escolares. La mera incorporación física del estudiante al aula regular no garantiza participación plena ni reconocimiento de la diversidad.

Los hallazgos coinciden con investigaciones internacionales que señalan que muchas políticas de inclusión operan desde modelos de integración condicionada. En estos escenarios, el acceso educativo depende de la capacidad individual del estudiante para ajustarse a expectativas normativas. Asimismo, la investigación evidencia que las barreras para la inclusión no pueden entenderse únicamente como problemas individuales o técnicos. Se trata también de fenómenos estructurales relacionados con desigualdades sociales, limitaciones institucionales y formas históricas de organización escolar.

El paradigma de la neurodiversidad ofrece elementos relevantes para cuestionar perspectivas patologizantes del autismo. Reconocer las diferencias neurocognitivas como parte de la diversidad humana

implica transformar las prácticas educativas para construir ambientes más accesibles, flexibles y participativos. En este escenario, el Trabajo Social puede desempeñar un papel estratégico como praxis crítica orientada a la transformación socioeducativa. La intervención profesional no debe limitarse a funciones administrativas o asistenciales, sino contribuir a:

- Fortalecer procesos colectivos,
- Visibilizar desigualdades institucionales,
- Promover participación comunitaria, y defender el derecho a una educación inclusiva.

Asimismo, el Trabajo Social puede contribuir a desarrollar procesos de sensibilización y formación orientados a cuestionar representaciones estigmatizantes sobre discapacidad y autismo.

La articulación entre escuela, familia y comunidad constituye un elemento central para la construcción de procesos inclusivos sostenibles. Las experiencias de resistencia identificadas muestran que las transformaciones educativas frecuentemente emergen desde prácticas colectivas impulsadas por actores comprometidos con la justicia social.

Conclusiones

La presente investigación evidencia que la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista continúa enfrentando importantes desafíos en los contextos escolares analizados.

Aunque existen avances significativos en materia normativa y reconocimiento de derechos, persisten prácticas institucionales centradas en la homogeneización del aprendizaje y la regulación del comportamiento estudiantil. Los hallazgos muestran que la inclusión frecuentemente opera como un proceso de integración condicionada donde la permanencia de estudiantes con autismo depende de su capacidad para ajustarse a normas escolares tradicionales.

Asimismo, la investigación permitió identificar múltiples barreras estructurales relacionadas con insuficiente formación docente,

limitaciones institucionales y persistencia de modelos pedagógicos excluyentes. Desde una perspectiva crítica, la inclusión educativa no puede reducirse a la incorporación física de estudiantes con discapacidad en aulas regulares. Se requiere transformar profundamente las culturas escolares, las prácticas pedagógicas y las estructuras institucionales que históricamente han producido exclusión.

El paradigma de la neurodiversidad aporta elementos relevantes para construir modelos educativos basados en el reconocimiento de múltiples formas de aprendizaje, comunicación y participación. En este contexto, el Trabajo Social puede desempeñar un papel estratégico como disciplina orientada a la defensa de derechos, la articulación comunitaria y la transformación socioeducativa.

Fortalecer procesos de inclusión requiere:

- Promover formación docente crítica,
- Desarrollar políticas institucionales sostenidas,
- Garantizar recursos adecuados,
- Fortalecer servicios de apoyo, y construir prácticas pedagógicas centradas en la diversidad.

Asimismo, resulta fundamental reconocer el papel de las familias y movimientos sociales en la defensa del derecho a una educación verdaderamente inclusiva. Finalmente, la investigación subraya la necesidad de continuar desarrollando estudios críticos sobre inclusión educativa en contextos latinoamericanos, particularmente desde perspectivas que articulen discapacidad, justicia social y transformación institucional.

Referencias

Ainscow, M., & Booth, T. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Apple, M. W. (2008). Ideología y currículo. Akal.

Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusive education: International policy and practice. International Journal of Inclusive Education, 15(1), 29–39.
Bourdieu, P. (1990). The logic of practice. Stanford University Press.
De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Trilce.
Echeita, G. (2014). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea.
Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, 12, 26–46.
Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar. Siglo XXI.
Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI.
Giroux, H. A. (2011). On critical pedagogy. Continuum.
Goodley, D. (2017). Disability studies: An interdisciplinary introduction. Sage.
Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Taurus.
Míguez Passada, M. N. (2018). Neurodiversidad y educación inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.
Oliver, M. (1990). The politics of disablement. Macmillan.
Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
Runswick-Cole, K. (2014). "Us" and "them": The limits and possibilities of a "politics of neurodiversity" in neoliberal times. Disability & Society, 29(7), 1117–1129.
Skliar, C. (2017). Pedagogías de las diferencias. Noveduc.
Slee, R. (2011). The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education. Routledge.
UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. UNESCO.
UNESCO. (2020). Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. UNESCO.

Condiciones socioeducativas en niños de prescolar en contextos de vulnerabilidad en Mazatlán, Sinaloa: Alternativas de intervención desde el Trabajo Social

Lilia Teresa Lucero Cárdenas
Marisela Rivera Montoya
Silvia Elizabeth Maciel Soto
Universidad Autónoma De Sinaloa

Resumen

El presente trabajo constituye una revisión teórica y contextual que forma parte de un proyecto de investigación en desarrollo. Se centra en el análisis documental y reflexivo de las condiciones socioeducativas de la infancia en contextos de vulnerabilidad, con el propósito de sentar las bases para una futura investigación empírica.

El problema central radica en las limitaciones y carencias de recursos económicos de las familias, y de las propias instituciones educativas, que afectan el proceso y el acceso a una educación de calidad y generan riesgos de exclusión social.

Los objetivos de este trabajo buscan identificar las condiciones socioeducativas que enfrentan los niños en situación de vulnerabilidad; analizar el papel de las instituciones de educación y de las instancias familiares en tal contexto; y proponer acciones desde el trabajo social que contribuyan a mejorar la atención integral en la etapa preescolar.

La metodología se fundamenta en un enfoque de tipo teórico, aunque contextualizado y que pretendemos desarrollar más adelante con apoyo de recursos cuantitativos, en virtud de la intervención de quien observa

y estudia, mediante la aplicación y el uso de técnicas como encuestas, entrevistas semiestructuradas y relación con grupos focales, así como observación especial en un centro preescolar, que nos permitan relacionar la información sobre contexto social, dinámicas familiares y prácticas socioeducativas, en un espacio geográfico y educativo particular, ubicado en la colonia Infonavit Playas de Mazatlán.

En nuestro proyecto buscaremos destacar los principales factores que influyen en el contexto de los niños que limitan su desarrollo integral, y que tienen que ver con barreras como las económicas, la baja participación de las familias en procesos educativos, insuficiencia de recursos institucionales y didácticos y falta de programas de apoyo psicosocial.

Desde el trabajo social propondremos acciones que vinculen escuela, familia y población, trabajando en acompañamiento con docentes, colegas trabajadores sociales, grupos familiares y comunidad que favorezcan el desarrollo integral de la niñez.

Introducción

En este trabajo se tiene como propósito estudiar y reflexionar sobre las condiciones socioeducativas de niñas y niños de nivel preescolar que residen en contextos de vulnerabilidad. El fenómeno se aborda desde la perspectiva del Trabajo Social, disciplina fundamental para la identificación y la intervención en torno de los obstáculos y barreras que impiden un desarrollo amplio e integral en la primera infancia.

Es preciso subrayar que la naturaleza del presente texto corresponde a un inicial acercamiento teórico, para desarrollarlo posteriormente como investigación de tesis. En este sentido, el trabajo no se deriva de una investigación empírica o de campo, sino que se sustenta en una observación básica sobre el entorno social y sobre todo en la revisión analítica y reflexiva de diversas fuentes documentales, marcos normativos y postulados teóricos vigentes. A través de este ejercicio de síntesis y argumentación, se busca examinar cómo los factores de riesgo social inciden en el acceso y la permanencia escolar en un ámbito poblacional específico.

El estudio de las condiciones socioeducativas de niñas y niños en edad preescolar que habitan en contextos y entornos poblacionales de vulnerabilidad social, como el de la zona urbana señalada que es la colonia Infonavit Playas, donde se encuentra el Jardín de Niños "Revolución", tiene una población aproximada de 12 mil habitantes, constituye una tarea cognoscitiva y académica importante por sí misma, y además un reto fundamental para el diseño de políticas públicas, la promoción de derechos y la intervención profesional, en particular desde el campo del Trabajo Social. El preescolar y su entorno cercano constituyen nuestro objeto esencial de estudio.

En Mazatlán, Sinaloa, como en otras regiones del estado y del país, las infancias que habitan en zonas de riesgo y entre contextos con desafíos estructurales de fondo, derivados del sistema socioeconómico, que se manifiesta en la pobreza, y como consecuencia de la desigualdad social, la marginación, la exclusión y la insuficiencia de servicios urbanos básicos, factores que inciden de manera directa y significativa en el desarrollo integral de vida y en el ejercicio pleno de sus derechos.

Desde una perspectiva teórica, la intervención socioeducativa diseñada e instrumentada desde el Trabajo Social se concibe como un dispositivo que articula dos dimensiones complementarias. Por un lado, la dimensión estructural, que reconoce la necesidad de situar la atención a la primera infancia en el entramado de políticas públicas, instituciones y marcos normativos que garantizan derechos y condiciones de equidad. Por otro, la dimensión práctica, que se materializa en estrategias de mediación y vinculación con las familias y comunidades, trascendiendo los límites del aula y del espacio escolar.

En este sentido, el Trabajo Social es una disciplina universitaria capaz de ser un vínculo entre las estructuras sociales y las prácticas cotidianas, promoviendo que la atención a la infancia no se reduzca a un ámbito pedagógico aislado, sino que se despliegue como un proceso de inclusión y desarrollo social.

En el plano crítico, la educación inicial se enfrenta a desafíos que no pueden comprenderse únicamente desde la dimensión pedagógica, sino que deben analizarse como expresión de desigualdades estructurales

que condicionan el acceso y la obtención de una enseñanza de calidad. Pese a los postulados institucionales orientados a mejorar las condiciones de aprendizaje, persisten barreras y obstáculos que limitan la enseñanza como parte del desarrollo de la infancia.

La carencia de recursos, la precariedad de los entornos escolares y la insuficiencia de infraestructura adecuada revelan un déficit que trasciende lo educativo y se inscribe en el ámbito del sistema socioeconómico, sus estructuras y las políticas públicas. En este sentido, la atención a la primera infancia exige una intervención socioeducativa que articule la acción estatal con la participación comunitaria. Solo mediante la convergencia entre políticas públicas y prácticas sociales se podrá garantizar que la educación inicial se constituya en un derecho efectivo y no en una expectativa limitada por las condiciones y las desigualdades materiales y sociales del entorno.

Cabe puntualizar que la reflexión sobre las condiciones socioeducativas de la infancia en edad preescolar en Mazatlán, resulta importante para advertir respecto de posibles escenarios alternativos que pudieran generarse con la participación de las comunidades. Los problemas socioeducativos suelen ser más notorios ante la ausencia de participación de las familias y comunidad con los centros escolares. En función de tales aspectos resulta trascendente la intervención y la colaboración entre comunidad, escuela, profesores y universitarios participantes.

Delimitación del objeto de estudio

El presente trabajo tiene como unidad de análisis principal al *Jardín de Niños "Revolución"*, ubicado en la colonia Infonavit Playas de Mazatlán. Este centro escolar constituye el núcleo de observación y reflexión, en tanto refleja las condiciones socioeducativas que enfrentan niñas y niños en edad preescolar en contextos de vulnerabilidad.

El contexto inmediato de referencia es la colonia Infonavit Playas, espacio urbano caracterizado por dinámicas socioeconómicas que inciden directamente en la vida escolar y familiar de la población infantil. La descripción de este entorno permite comprender cómo las

condiciones comunitarias repercuten en el desarrollo integral de la niñez.

Finalmente, se incorpora una referencia comparativa a la ciudad de Mazatlán y al estado de Sinaloa, con el propósito de situar el caso en un marco más amplio de desigualdades estructurales y políticas educativas. Sin embargo, el análisis mantiene como eje central al Jardín de Niños "Revolución", evitando la dispersión hacia niveles nacionales o generales.

Contextualización del problema

Entre los factores que inciden en los problemas socioeducativos identificados desde el Trabajo Social se encuentran también las limitaciones culturales y educativas, analfabetismo, subempleo y empleos inestables, así como el escaso apoyo familiar y la falta de motivación, que se traduce en rezago y abandono escolar, por ejemplo, entre otros factores. A ello se suman también contextos y situaciones de violencia y conflictos que deterioran aún más el ambiente social y que requieren intervenciones orientadas a la promoción de una convivencia social más tranquila y pacífica.

Así, este trabajo se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de orientación crítica. En consecuencia, el estudio es de carácter documental-descriptivo, centrado en la reflexión analítica y enfocado en torno a las alternativas prácticas de intervención desde el trabajo social. Y el análisis de la realidad socioeducativa se sustenta en una vinculación teórica que articula dos vertientes complementarias: la ecológica y la dialógica-crítica.

La dimensión de la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987), permite examinar los sistemas que rodean a la niñez, en este caso en lo que concierne a la citada colonia, Infonavit Playas, de Mazatlán, que cuenta con una población de alrededor de 12 mil habitantes, de acuerdo a datos del año 2022. En este marco, el microsistema, conformado por la familia y el aula; el mesosistema, que refiere al vínculo hogar-escuela; y el exosistema, integrado por el entorno urbano y los servicios comunitarios, se analizan como niveles

interdependientes que configuran las condiciones de desarrollo. Esta perspectiva evidencia cómo las carencias estructurales del entorno repercuten de manera directa en el desarrollo biopsicosocial de la infancia, mostrando la necesidad de comprender la educación inicial como un proceso atravesado por factores sociales, culturales y económicos que trascienden el espacio escolar.

La dimensión dialógica y crítica, inspirada en la propuesta de Paulo Freire, se fundamenta en la crítica al modelo de "educación bancaria", caracterizado por relaciones jerárquicas en las que el educador se concibe como sujeto activo y los educandos como receptores pasivos. Este enfoque reproduce dinámicas de poder que limitan la autonomía y la capacidad reflexiva de los estudiantes, al situarlos como objetos del proceso educativo. Frente a ello, Freire plantea la necesidad de una pedagogía emancipadora que fomente la conciencia crítica y la participación activa, entendiendo la intervención socioeducativa como un acto de libertad y diálogo orientado a la transformación de la realidad social (Freire, 1970, Pedagogía del oprimido, págs.75-80).

De modo que el objetivo general de este trabajo consiste en estudiar las condiciones contextuales y socioeducativas que inciden en el desarrollo integral de niños de nivel preescolar en contextos de vulnerabilidad social en un ámbito específico de Mazatlán y reflexionar sobre alternativas de intervención desde el Trabajo Social. Se trata de comprender y trabajar las dinámicas sociales y educativas que afectan a la primera infancia, buscando generar una enseñanza pertinente, en coordinación con las instituciones respectivas (federales, estatales o municipales) y la comunidad.

El trabajo social reconoce que aprender es un derecho, constitucional, que debe garantizarse desde la educación inicial. La relevancia social de las condiciones de precariedad que afectan el desarrollo infantil en los preescolares públicos de Sinaloa y en particular de Mazatlán, permite visibilizar cómo las desigualdades estructurales impactan directamente en el ejercicio de este derecho.

La insuficiencia presupuestal destinada a la primera infancia, aun cuando esta constituye la etapa más decisiva para el desarrollo

cognitivo y socioemocional, se traduce en restricciones que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje de niños en contextos de vulnerabilidad. Desde la perspectiva del Trabajo Social, esta problemática no sólo pone de manifiesto el rezago educativo, sino también la reproducción de desigualdades sociales, socioeconómicas y humanas que han afectado a los pueblos. En este sentido, la atención a la primera infancia se configura como un campo prioritario de intervención, en el cual resulta indispensable articular políticas públicas y estrategias comunitarias que fortalezcan la equidad y promuevan el desarrollo integral.

Se trata de entender también que el desarrollo infantil es un proceso dinámico y multidimensional que abarca transformaciones físicas, cognitivas, emocionales y sociales desde el nacimiento hasta la adolescencia. Específicamente, durante la etapa preescolar (aproximadamente de 3 a 6 años), se consolidan capacidades y habilidades motoras, lingüísticas, cognitivas y socioemocionales, las cuales constituyen la base fundamental para el aprendizaje y la integración social futura.

La coexistencia de barrios y colonias con carencias frente a zonas turísticas con mayor inversión en infraestructura urbana en Mazatlán refleja una desigualdad territorial que incide directamente en el desarrollo infantil. Desde la perspectiva de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987), esta situación puede comprenderse en el nivel del exosistema, donde el entorno urbano y los servicios disponibles condicionan las oportunidades de crecimiento biopsicosocial de los niños en edad preescolar.

Mientras que el Malecón y las áreas turísticas proyectan una imagen de prosperidad y modernidad (alumbrado público, pavimento, medios de transporte, limpieza, esculturas, adornos, sitios de reposo y descanso, etc.), los espacios, calles y barrios vulnerables evidencian la precariedad estructural que constituyen obstáculos por sí mismos para la educación. Este contraste revela cómo las dinámicas económicas y sociales del territorio reproducen desigualdades que afectan de manera diferenciada a los actores más vulnerables, situando la intervención

socioeducativa como un mecanismo indispensable para articular políticas públicas y prácticas comunitarias orientadas a la equidad.

Las familias, predominantemente vinculadas a dinámicas de bajos ingresos o empleos informales, enfrentan serias limitaciones para asegurar una alimentación adecuada, el acceso a materiales escolares y el acompañamiento en los procesos educativos de sus hijos. A esta situación se añade el reducido nivel educativo de gran parte de la población, particularmente de los padres en contextos de vulnerabilidad, lo que restringe su capacidad de apoyar de manera efectiva el aprendizaje infantil.

En el ámbito escolar, se manifiestan deficiencias en infraestructura, insuficiencia de recursos didácticos y tecnológicos, así como docentes con sobrecarga laboral y formación limitada para atender la diversidad cultural y social de los estudiantes. De manera paralela, los entornos comunitarios se ven atravesados por problemáticas como violencia, inseguridad y carencia de espacios recreativos, factores que en conjunto obstaculizan el desarrollo integral de la niñez y reproducen condiciones de desigualdad estructural.

El estudioso e investigador Urie Bronfenbrenner (1979) ha planteado, desde una teoría ecológica del desarrollo humano, que el entorno social y comunitario influye de manera decisiva en las oportunidades educativas de la infancia. El estudio de las condiciones socioeducativas, puede enriquecerse, dice este autor, el cual plantea que el desarrollo infantil está determinado por la interacción entre diversos sistemas que van desde el entorno inmediato hasta las estructuras sociales más amplias. Desde esta perspectiva, factores como la precariedad económica, la desintegración familiar y la débil vinculación entre escuela y comunidad se entienden como elementos interrelacionados que inciden en el bienestar y el aprendizaje de los niños (Bronfenbrenner, 1979).

En este marco, el Trabajo Social se configura como una disciplina estratégica al impulsar acciones orientadas a fortalecer la vinculación entre familia, escuela, comunidad y políticas públicas. Su propósito central es la construcción de entornos inclusivos y equitativos que

favorezcan el desarrollo integral de la infancia, reconociendo que la atención a este grupo de edad requiere de una articulación coherente entre los distintos actores sociales e institucionales. De este modo, la intervención socioeducativa se concibe como un proceso que trasciende lo asistencial y se orienta hacia la transformación estructural de las condiciones que reproducen desigualdad.

En el ámbito de la vulnerabilidad socioeducativa los autores Camacho Sojo, Huepp Ramos y Fornaris Méndez (2023), abordan la temática de los indicadores para determinar situaciones de vulnerabilidad socioeducativa en niños. En la revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Oriente en Cuba, afirman que ésta se manifiesta en la exclusión escolar y proponen indicadores para identificar a la población infantil en riesgo.

De manera complementaria, las autoras Betanzos Lara y Villaseñor Palma (2019) destacan el valor y la significación de las metodologías y las técnicas de intervención socioeducativa, dirigidas a padres y cuidadores de niños en edad preescolar, en la que se subraya la participación y la acción comunitaria, en sus diversas formas, como eje de transformación.

Al abordar las condiciones socioeducativas de la niñez en Mazatlán desde una perspectiva teórico-crítica, los Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia (CCAPI) se plantean como un eje central de la praxis profesional. La vulnerabilidad socioeducativa se encuentra estrechamente relacionada con la precariedad laboral del sector de servicios y con los procesos de movilidad urbana, factores que debilitan el acompañamiento familiar durante la etapa preescolar. Asimismo, la presencia de desnutrición y el déficit en la estimulación temprana en colonias periféricas del puerto, perpetuando así el ciclo de exclusión social y educativa.

De acuerdo a los datos y las evidencias nacionales que muestran iniciativas como los (CCAPI), pueden coadyuvar en atender estas problemáticas mediante la promoción de una crianza positiva, nutrición adecuada y participación comunitaria (Gobierno de México, 2023). En esta perspectiva, el Trabajo Social adquiere un papel valioso al retomar

e impulsar acciones para la articulación entre familia, escuela y comunidad, promoviendo entornos inclusivos y equitativos para el desarrollo integral de las infancias que viven en condiciones de vulnerabilidad.

Dentro del campo del Trabajo Social, diversos autores han resaltado su papel en la educación mexicana. Matus Avendaño, Cornejo Hernández y López Pérez (2021) reconocen la importancia de la disciplina en este ámbito, mientras que Quintero Velásquez (2019) enfatiza su relación con metodologías de intervención derivadas de nuevas disposiciones legales. En este contexto, se ha evidenciado que la ausencia de acompañamiento integral en la primera infancia repercute negativamente en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños. Esta carencia incrementa la exclusión en otros espacios sociales a lo largo de su trayectoria estudiantil.

El estudio de las condiciones socioeducativas de la infancia evidencia la presencia de dos factores decisivos en su desarrollo: el rezago educativo y la exclusión social. La carencia de una base sólida durante los primeros años de vida se traduce en dificultades cognitivas, particularmente en la atención y la memoria, que repercuten en un bajo rendimiento escolar. De manera complementaria, las limitaciones en la etapa inicial restringen la capacidad de los niños para establecer vínculos, gestionar emociones y cultivar relaciones afectivas, generando consecuencias que derivan en su marginación respecto de otros espacios sociales posibles.

De acuerdo con UNICEF México, los primeros años de vida representan una etapa decisiva, lo que exige la presencia de entornos de cuidado y estimulación capaces de prevenir posibles afectaciones derivadas del contexto social y comunitario. El desarrollo infantil temprano se sustenta en factores afectivos, emocionales, sociales y culturales que posibilitan aprendizajes significativos desde la primera infancia, constituyéndose como la base para su trayectoria educativa y social futura (UNICEF México, s.f.).

El presente trabajo se centra en el *Jardín de Niños "Revolución"*, ubicado en la colonia Infonavit Playas de Mazatlán, como unidad de

análisis representativa de las condiciones socioeducativas en contextos de vulnerabilidad. Este espacio escolar refleja problemáticas estructurales que se inscriben en un panorama más amplio de Mazatlán y del estado de Sinaloa. De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2024), el 17% de la población sinaloense se encuentra en situación de pobreza, de los cuales 1.5% vive en pobreza extrema. En el ámbito educativo, la matrícula preescolar en el ciclo 2024-2025 alcanzó 107,025 alumnos, con una tasa neta de escolarización cercana al 90% (INEGI, 2025).

Sin embargo, persisten brechas significativas: el rezago educativo afecta al 25% de la población mayor de 15 años, incluyendo un 2.9% de analfabetismo y un 14.1% sin secundaria concluida (INEGI, 2025). A ello se suma que la deserción escolar, aunque ha disminuido en las últimas décadas, todavía alcanza al 36% de los estudiantes en el estado (INEGI, 2025). Estos indicadores, junto con los reportes del Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA, 2025), que señalan que cerca del 30% de la población sinaloense corresponde a la infancia y adolescencia, evidencian la urgencia de diseñar intervenciones socioeducativas que fortalezcan la equidad y el desarrollo integral desde la primera infancia.

Marco teórico

El análisis de las condiciones socioeducativas en la infancia preescolar en contextos de vulnerabilidad requiere un marco teórico sólido que articule diversas perspectivas. En este trabajo se consideran cuatro ejes fundamentales: la vulnerabilidad socioeducativa, el desarrollo infantil, la ecología del desarrollo humano y la intervención socioeducativa crítica.

Vulnerabilidad socioeducativa

La vulnerabilidad socioeducativa se manifiesta en la exclusión escolar, cuando los niños enfrentan barreras para acceder y permanecer en el sistema educativo debido a la pobreza y la marginación (Camacho Sojo, Huepp Ramos & Fornaris Méndez, 2023). Asimismo, la desigualdad estructural derivada de la precariedad económica y la falta de servicios

básicos reproduce inequidades que afectan directamente el desarrollo infantil (Rojas, Leyva & Rodríguez, 2020). Finalmente, la pobreza y el rezago educativo limitan la atención integral y generan riesgos de exclusión social, como lo advierte UNICEF México (s.f.).

Desarrollo infantil

El desarrollo infantil ha sido explicado desde distintas perspectivas. Para Piaget (1964), el aprendizaje se construye mediante la interacción activa con el entorno, lo que permite la organización progresiva de estructuras cognitivas. Por su parte, Vygotsky (1978) subraya que el desarrollo está condicionado por la mediación cultural y las relaciones sociales, que constituyen el motor esencial de la adquisición de habilidades. En la actualidad, se reconoce también la importancia de las competencias socioemocionales como parte del aprendizaje integral, necesarias para asegurar inclusión y equidad (Guevara Benítez, Rugerio Tapia, Hermosillo García & Corona Guevara, 2020).

Ecología del desarrollo humano

La teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979, 1987) explica el desarrollo infantil como resultado de la interacción entre sistemas interdependientes:

- *Microsistema:* familia y aula.
- *Mesosistema:* vínculo hogar-escuela.
- *Exosistema:* entorno urbano y servicios comunitarios.
- *Macrosistema:* estructuras sociales y políticas públicas. Este enfoque permite comprender cómo las carencias estructurales del entorno repercuten en el desarrollo biopsicosocial de la infancia y cómo la educación inicial está atravesada por factores sociales, culturales y económicos que trascienden el espacio escolar.

Intervención socioeducativa crítica

Desde la perspectiva de Paulo Freire (1970), la educación tradicional reproduce dinámicas de poder que limitan la autonomía de los estudiantes, al situarlos como receptores pasivos en un modelo de "educación bancaria". Frente a ello, Freire propone una pedagogía

emancipadora basada en el diálogo y la conciencia crítica. En este marco, la intervención socioeducativa desde el Trabajo Social se concibe como un acto de libertad y transformación, capaz de articular la participación comunitaria con la construcción de procesos de resistencia frente a la exclusión.

Metodología

El presente trabajo se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de orientación crítica, sustentado en la revisión documental y el análisis teórico de las condiciones socioeducativas que enfrentan niñas y niños en edad preescolar que habitan en contextos de vulnerabilidad social. Su propósito es comprender los factores que influyen en el desarrollo infantil y explorar alternativas de intervención desde el Trabajo Social.

La investigación se concibe como un estudio descriptivo e interpretativo que constituye una primera fase de un proyecto más amplio de tesis de maestría. En esta etapa se realiza una revisión sistemática de literatura especializada, documentos normativos, informes institucionales y estudios previos relacionados con vulnerabilidad social, educación inicial, desarrollo infantil e intervención socioeducativa.

El análisis se apoya en las contribuciones teóricas de Bronfenbrenner (1987), Freire (1970), Piaget (1964) y Vygotsky (1978), las cuales permiten comprender las relaciones entre los contextos familiares, escolares y comunitarios que inciden en el desarrollo integral de la infancia.

Como unidad de análisis contextual se considera el Jardín de Niños “Revolución”, ubicado en la colonia Infonavit Playas de Mazatlán, Sinaloa, espacio que presenta características relevantes para el estudio de las condiciones socioeducativas en entornos urbanos con presencia de vulnerabilidad social.

De manera complementaria, en una segunda fase de la investigación se prevé el desarrollo de trabajo de campo mediante técnicas cualitativas y cuantitativas. Entre ellas destacan la observación

participante, entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes, madres, padres y cuidadores, así como la aplicación de encuestas y grupos focales que permitan identificar factores familiares, escolares y comunitarios asociados al desarrollo infantil.

La información obtenida será organizada mediante categorías de análisis relacionadas con condiciones socioeconómicas, participación familiar, recursos educativos, redes de apoyo comunitario y estrategias institucionales de atención a la infancia. Posteriormente se realizará un proceso de triangulación de información con el propósito de fortalecer la validez interpretativa de los hallazgos.

Desde una perspectiva ética, la investigación se fundamentará en el respeto a los derechos de la infancia, la confidencialidad de la información y la participación voluntaria de los actores involucrados, conforme a los principios de la investigación social y educativa. Además, para que el texto tenga un perfil más sólido para publicación, sugeriría agregar inmediatamente después una sección breve denominada:

Categorías de análisis:

- Condiciones socioeconómicas familiares.
- Participación de madres, padres y cuidadores en el proceso educativo.
- Recursos institucionales y condiciones escolares.
- Entorno comunitario y redes de apoyo.
- Estrategias de intervención socioeducativa desde el Trabajo Social.

Contexto territorial del estudio

El análisis territorial es un componente importante del contexto, pues permite comprender las condiciones espaciales, demográficas y comunitarias que influyen en la vida escolar. En el caso del Jardín de Niños “Revolución”, ubicado en la colonia Infonavit Playas. Describimos de forma general el ámbito urbano, los recursos comunitarios disponibles y los factores que condicionan la dinámica educativa y social.

El Jardín de Niños “Revolución” es un preescolar público situado en la calle Andador Bellavista, número 100, dentro de la colonia Infonavit Playas, Sinaloa. Está registrado oficialmente ante la Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC) con el código CCT25DJN0016Q.

Características del entorno inmediato:

- La Colonia Infonavit Playas tiene una población de más de 12 mil habitantes y alrededor de 3,330 viviendas. Se encuentra ubicada entre las avenidas Ejército Mexicano y Rafael Buelna.
- Áreas de recreación: al centro de la colonia se encuentra un parque público, junto a una escuela primaria. El parque es el único espacio comunitario de convivencia y deporte pues incluye una cancha de basquetbol.
- Comercios y servicios: la colonia concentra más de 700 establecimientos comerciales, incluyendo tiendas de autoservicio, farmacias, papelerías y pequeños negocios, además de comercios como Plaza Andanza y en los alrededores otras tiendas y supermercados.

El entorno del preescolar “Revolución” se configura como un espacio comunitario donde convergen actores educativos, familiares, recreativos y económicos. Esta red de actores podría ofrecer oportunidades para la articulación de estrategias socioeducativas, pero también plantea desafíos derivados de la densidad poblacional y la vulnerabilidad socioeconómica de algunas familias.

Pregunta general:

¿Cuáles son las condiciones socioeducativas que influyen en el desarrollo integral de niñas y niños de educación preescolar en contextos de vulnerabilidad social en la colonia Infonavit Playas de Mazatlán?

Preguntas específicas:

- ¿Qué factores familiares afectan el desarrollo socioeducativo?
- ¿Qué limitaciones institucionales enfrentan los centros preescolares?

- ¿Qué alternativas de intervención pueden impulsarse desde el Trabajo Social?

Vulnerabilidad social y educación infantil

La vulnerabilidad, concebida como una condición compleja que limita la capacidad de individuos, grupos y comunidades para anticipar y superar los efectos de factores estructurales, puede interpretarse a la luz de la propuesta de Paulo Freire. Desde la óptica de la Pedagogía del oprimido, esta vulnerabilidad no debe entenderse como una deficiencia natural, sino como resultado de procesos históricos y sociales que reproducen la opresión y restringen la autonomía de los sujetos.

En este marco, la crítica de Freire a los modelos educativos tradicionales basados en la transmisión pasiva de conocimientos evidencia cómo se perpetúan las desigualdades y se refuerza la subordinación. Frente a ello, la educación dialógica y emancipadora se plantea como una vía para despertar la conciencia crítica y fomentar la participación activa de las comunidades en la transformación de su realidad. De este modo, la intervención socioeducativa desde el Trabajo Social se configura como una práctica crítica, capaz de articular el reconocimiento de la vulnerabilidad con la construcción de procesos de resistencia y emancipación (Freire, 1970).

La etapa preescolar se caracteriza por una marcada exposición a los efectos de la vulnerabilidad social, en tanto constituye un momento decisivo para el desarrollo y se encuentra condicionada por la dependencia hacia los adultos y la limitada capacidad cognoscitiva de los niños. En este contexto, factores como la pobreza, la inseguridad alimentaria, la restricción en el acceso a servicios de salud y educación, junto con la violencia y la discriminación, configuran escenarios de riesgo que pueden generar impactos prolongados en el bienestar y en las oportunidades de vida.

Como resultado, los menores que transitan por estas condiciones tienden a presentar bajo rendimiento académico, dificultades socioemocionales y una elevada probabilidad de deserción escolar, tanto en el nivel preescolar como en niveles posteriores, lo que

contribuye a la reproducción del círculo de pobreza y exclusión social. Esta problemática trasciende el ámbito individual, afectando de manera directa el desarrollo comunitario y social.

Las instituciones de educación preescolar que atienden a población infantil en condiciones de pobreza, inestabilidad laboral, fragmentación familiar y bajos niveles de escolaridad de los cuidadores enfrentan serias restricciones para garantizar procesos de aprendizaje equitativos. La escasa participación comunitaria y las limitaciones socioeducativas reducen la capacidad de las familias para acompañar de manera efectiva el desarrollo de sus hijos e hijas, lo que se traduce en brechas significativas en el rendimiento escolar y en el bienestar infantil.

A ello se suman las deficiencias estructurales de las escuelas en zonas vulnerables, entre infraestructura insuficiente, carencia de materiales didácticos, desigualdad tecnológica y grupos numerosos que dificultan la atención personalizada. Frente a este panorama, el Trabajo Social adquiere un papel estratégico al gestionar recursos para promover la participación comunitaria y diseñar programas de apoyo.

En el ámbito de la reflexión teórica sobre la infancia, se sostiene que la disminución de los efectos de la exclusión social exige una atención prioritaria a los procesos de cuidado y educación en los primeros años de vida. Las autoras Betanzos y Villaseñor (2019) argumentan que la coordinación con padres y cuidadores y profesores se configura como una estrategia central, capaz de fortalecer la intervención socioeducativa y de incidir en la construcción de trayectorias más equitativas.

El Trabajo Social en la educación, al fortalecer el vínculo entre escuela, familias y comunidad, se sitúa en una lógica que reconoce la interdependencia de los distintos sistemas sociales que inciden en el desarrollo infantil. Desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1987), la infancia no puede comprenderse de manera aislada, sino en relación con los múltiples niveles de influencia de microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema que configuran sus oportunidades de aprendizaje y participación. En este sentido, los

programas socioeducativos apoyados desde el Trabajo Social se convierten en mediaciones que buscan articular dichos sistemas.

Por otra parte, La pedagogía del oprimido de Freire (1970) aporta un marco emancipador que enfatiza la necesidad de transformar la educación en un proceso dialógico y participativo. Bajo esta mirada, la intervención del Trabajo Social no se limita a atender necesidades inmediatas, sino que se orienta a generar conciencia crítica en las comunidades, favoreciendo la participación activa de las familias y la construcción de redes de apoyo que cuestionen las estructuras de exclusión.

El enfoque socioeducativo se entiende como un proceso de formación que articula las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales en la primera infancia. Desde la perspectiva constructivista, el autor Piaget (1964) sostiene que el aprendizaje infantil se construye mediante la interacción activa con el entorno, lo que posibilita la organización progresiva de estructuras cognitivas.

Por su parte, la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) subraya que el desarrollo se encuentra condicionado por la mediación cultural y las relaciones sociales, las cuales constituyen el motor esencial de la adquisición de habilidades. La articulación crítica de ambas perspectivas permite reconocer que el desarrollo infantil no puede reducirse a procesos individuales, sino que requiere ser analizado en relación con los contextos sociales y culturales que lo configuran.

La formación infantil no debe reducirse a la enseñanza de contenidos académicos básicos, sino orientarse al desarrollo de competencias socioemocionales que aseguren inclusión y equidad en el proceso educativo. Este enfoque subraya la importancia de generar entornos de aprendizaje que integren de manera articulada la maduración biológica y la experiencia social de los niños, reconociendo ambas dimensiones como pilares para una educación integral (Guevara Benítez, Rugerio Tapia, Hermosillo García, & Corona Guevara, 2020).

En Sinaloa, particularmente en Mazatlán, la educación preescolar en contextos de vulnerabilidad se configura como un espacio estratégico

de intervención, donde el Trabajo Social puede desempeñar un papel esencial como mediador entre la escuela y las familias. Estos escenarios, cruzados por problemas como el trabajo infantil, la inseguridad y la insuficiencia de servicios básicos, requieren una acción profesional que permita identificar las dinámicas familiares que limitan el desarrollo y el aprendizaje. La labor del trabajador social se orienta hacia la construcción de rutas de atención integral y la implementación de programas preventivos para contrarrestar el rezago educativo y la deserción temprana, asegurando que el entorno escolar se constituya como un espacio de protección y equidad para la infancia en situación de riesgo.

La obra Educación en Sinaloa: crisis sin respuesta de Mexicanos Primero Sinaloa, elaborada por Rojas, Leyva y Rodríguez (2020), resulta ilustrativa en torno de la vulnerabilidad educativa en la primera infancia y el nivel preescolar en Mazatlán. El texto pone de manifiesto las desigualdades estructurales, la insuficiencia de inversión pública y la prevalencia de políticas asistencialistas, y que evidencia la necesidad de generar alternativas de intervención desde el Trabajo Social. La precariedad del sistema educativo en la región se presenta como un fuerte obstáculo para el desarrollo de la infancia en sectores marginados, al mostrar una crisis marcada por la ausencia de respuestas institucionales eficaces frente a las desigualdades persistentes (Rojas, et al., 2020).

En Mazatlán y en el estado, la insuficiencia de recursos y la falta de programas pertinentes se manifiestan como factores que perpetúan brechas estructurales que trascienden el ámbito escolar y terminan por impactar de manera negativa en la cohesión social y en el bienestar colectivo.

El Plan Estatal de Desarrollo de Sinaloa 2022-2027 propone la consolidación de un sistema educativo estatal con orientación humanista, cuyo propósito es garantizar el derecho a la educación bajo criterios de cobertura, pertinencia, innovación y excelencia para niños, adolescentes y jóvenes (Gobierno del Estado de Sinaloa, 2022). Tal política se concibe como una estrategia para fortalecer la inclusión sociocultural y a promover aprendizajes relevantes y de calidad.

Sin embargo, su puesta en práctica se enfrenta al propio rezago presupuestal en la atención a la primera infancia, la persistencia de desigualdades estructurales y la insuficiencia de programas de apoyo psicosocial. La distancia entre el discurso gubernamental y la realidad educativa pone de relieve la urgencia de establecer acciones concretas y factibles, de acuerdo a los contextos y entornos específicos, tanto en Mazatlán como en el resto del estado.

En el ámbito de las políticas públicas, la propuesta educativa del gobierno de Sinaloa se orienta hacia la inclusión, con el propósito de que la infancia en situación de vulnerabilidad no sólo acceda al sistema escolar, sino que logre trayectorias educativas estables. En Mazatlán, esta intención se refleja en el plan de la Ruta Integral de Atenciones y en la adhesión a la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI), diseñadas para disminuir desigualdades en comunidades marginadas mediante el fortalecimiento institucional y presupuestal.

Desde la perspectiva del Trabajo Social, el acompañamiento se materializa en programas como PANNASIR, orientado a la prevención del trabajo infantil y el maltrato, y ABISAME, enfocado en la salud mental escolar. En este contexto, la labor del profesional en Trabajo Social resulta básica para vincular las políticas públicas con la dinámica familiar, a través de evaluaciones de desarrollo infantil (EDI) y la promoción de prácticas de crianza positiva que permitan consolidar la escuela como un espacio seguro y equitativo.

Para reducir la distancia entre las políticas educativas proyectadas y las condiciones reales de las comunidades, el Trabajo Social enfatiza la necesidad de acciones integrales. Ello implica diseñar políticas públicas específicas que aseguren recursos suficientes y programas pertinentes, además de fortalecer la participación familiar y comunitaria en los procesos escolares. También se subraya la importancia de implementar apoyos psicosociales que favorezcan el desarrollo socioemocional y prevengan la exclusión, junto con estrategias de acompañamiento a docentes y escuelas que articulen esfuerzos pedagógicos y sociales en favor de la justicia educativa.

Propuestas de intervención desde el Trabajo Social

Nivel familiar

- Objetivo: Fortalecer las prácticas de crianza respetuosa y el acompañamiento escolar en el hogar.
- Actividades: Talleres de orientación para padres sobre nutrición, hábitos de estudio y manejo de emociones; creación de "cajas de emociones" para compartir experiencias en casa.
- Actores responsables: Trabajadores sociales, docentes y asociaciones de padres de familia.
- Resultados esperados: Mayor participación de las familias en el proceso educativo y reducción de factores de riesgo socioemocional.
- Indicadores: Asistencia a talleres, encuestas de satisfacción, incremento en la participación escolar.

Nivel escolar

- Objetivo: Mejorar las condiciones de aprendizaje y la vinculación entre escuela y familia.
- Actividades: Implementación de programas de tutoría socioemocional; capacitación docente en diversidad cultural y estrategias inclusivas; creación de espacios recreativos seguros.
- Actores responsables: Dirección escolar, docentes, trabajadores sociales y autoridades educativas locales.
- Resultados esperados: Reducción del rezago educativo y fortalecimiento del vínculo hogar-escuela.
- Indicadores: Tasa de asistencia, disminución de abandono escolar, evaluaciones de desempeño académico.

Nivel comunitario

- Objetivo: Promover la participación activa de la comunidad en el desarrollo infantil.
- Actividades: Creación de redes de apoyo comunitario; organización de brigadas de salud y nutrición; actividades culturales y deportivas en espacios públicos.
- Actores responsables: Líderes comunitarios, organizaciones civiles, SIPINNA y centros comunitarios.

- Resultados esperados: Mayor cohesión social y reducción de factores de violencia e inseguridad en la colonia.
- Indicadores: Número de actividades comunitarias realizadas, participación ciudadana, percepción de seguridad.

Nivel institucional

- Objetivo: Articular políticas públicas y programas sociales con las necesidades locales.
- Actividades: Vinculación con programas estatales y federales (CONEVAL, SIPINNA, Plan Estatal de Desarrollo); gestión de recursos para infraestructura escolar y apoyo psicosocial.
- Actores responsables: Gobierno estatal y municipal, Secretaría de Educación Pública, universidades y organismos internacionales como UNICEF.
- Resultados esperados: Incremento en la inversión educativa y en programas de atención integral a la primera infancia.
- Indicadores: Presupuesto asignado, número de programas implementados, cobertura de servicios educativos y sociales.

Conclusión

El análisis realizado permitió identificar que las condiciones socioeducativas de la infancia en contextos de vulnerabilidad, como el caso del *Jardín de Niños "Revolución"* en la colonia Infonavit Playas de Mazatlán, se encuentran atravesadas por factores estructurales como la pobreza, el rezago educativo, la insuficiencia institucional y la baja participación familiar. Estos hallazgos confirman que el desarrollo integral de la niñez no puede comprenderse únicamente desde el ámbito pedagógico, sino que requiere ser abordado desde una perspectiva socioeducativa crítica que articule escuela, familia, comunidad e instituciones.

El Trabajo Social, en este marco, ofrece una contribución específica al situarse como disciplina mediadora entre las estructuras sociales y las prácticas cotidianas. Su papel consiste en diseñar e implementar estrategias de intervención que fortalezcan la vinculación entre actores, promuevan la equidad y generen entornos inclusivos para la primera

infancia. La propuesta de intervención en niveles familiar, escolar, comunitario e institucional constituye un aporte concreto que busca transformar las condiciones de exclusión y desigualdad en oportunidades de desarrollo.

Finalmente, se prevé desarrollar una fase empírica que permita contrastar las categorías teóricas identificadas con las experiencias de niñas, niños, docentes y familias del *Jardín de Niños Revolución*. Esta etapa futura de la investigación permitirá validar las propuestas de intervención, enriquecer el marco teórico con evidencia de campo y aportar insumos para el diseño de políticas públicas más pertinentes en Mazatlán y Sinaloa. De este modo, el estudio se proyecta como una contribución académica y práctica al fortalecimiento socioeducativo de la primera infancia en contextos de vulnerabilidad.

Referencias

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós. (Obra original publicada en 1979).

Betanzos, N. A., y Villaseñor, K. M. (2019). Metodología de intervención socioeducativa para familias en contextos de exclusión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24, p. 321–340.

Camacho, Y. D. C., Huepp, F. L., y Fornaris, M. (2023). Vulnerabilidad socioeducativa en la infancia: indicadores y propuestas de intervención. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Oriente. Cuba, Vol. 23.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2024). *Medición de la pobreza en México y en las entidades federativas 2024*. Ciudad de México: CONEVAL.

DIF Mazatlán. (2025). Estrategia Integral de Asistencia Social Alimentaria.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.

Gobierno del Estado de Sinaloa. (2022). *Plan Estatal de Desarrollo de Sinaloa 2022-2027*. Culiacán: Gobierno del Estado de Sinaloa.

Guevara, C. Y., Rugerio, J. P., Hermosillo, A. M. y Corona, L. A. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22, e26, 1-14.https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2025). *Anuario estadístico y geográfico de Sinaloa 2025*. Ciudad de México: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2025). *Encuesta Demográfica Retrospectiva (EDER) 2025*. Ciudad de México: INEGI.

Instituto Nacional de Salud Pública y UNICEF México. (2016). Encuesta Nacional de Niños, Niñas y Mujeres en México 2015. Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados 2015, Resultados Principales. México: Instituto Nacional de Salud Pública y UNICEF México.

Matus, J. C., Cornejo, L. A., y López, V. (2021). El Trabajo Social en la educación básica mexicana: aportes y desafíos. Revista Trabajo Social UNAM, 23, p. 55–72.

Mexicanos Primero Sinaloa. (2026). El aprendizaje socioemocional como política educativa.

Peláez, C., José del Pozo, F. (2018). *La educación social ante la vulnerabilidad y el riesgo social en Iberoamérica: Infancia y género en los contextos educativos.* Ministerio de educación, cultura y deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa CNIIE.

Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.

Rojas Ayala G., Leyva Murguía Á., y Rodríguez Luis D. (2020). Educación en Sinaloa: crisis sin respuesta. *Mexicanos primero Sinaloa*. Libro-Digital-MPS-1.pdf

Quintero Velásquez, Á. M. (2019). Trabajo Social en escenarios de infancia y familia: retos metodológicos y legales. Revista Colombiana de Trabajo Social, 21, p. 67–84.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). Educación Preescolar. https://www.gob.mx/sep

Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC). (2024). Lanzamiento del programa ABISAME para salud mental.

Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA). (2025). *Informe anual sobre la situación de niñas, niños y adolescentes en México*. Ciudad de México: Secretaría Ejecutiva del SIPINNA.

SIPINNA Sinaloa. (2025). Mazatlán se suma a la Estrategia Estatal por la Primera Infancia.

UNICEF México. (s.f.). Primera infancia. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

UNICEF. (2026). UNICEF y SEP firman convenio de colaboración por la educación de niñas, niños y adolescentes en México. Comunicado de prensa. UNICEF y SEP firman convenio de colaboración por la educación de niñas, niños y adolescentes en México

Vygotsky, L. S. (2000). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica Barcelona. Titulo original (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

La autosuficiencia docente como predictor de las actitudes hacia la educación inclusiva: un estudio cuantitativo con profesorado colombiano

Luis Manuel Rodríguez Otero
Marisela Rivera Montoya
Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).

Resumen

El avance de la educación inclusiva plantea la necesidad de comprender los factores que influyen en las actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad, especialmente en contextos donde persisten barreras estructurales y formativas. En este sentido, la autosuficiencia docente se ha identificado como un posible factor explicativo clave, aunque existe limitada evidencia empírica en el contexto colombiano.

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre la autosuficiencia docente para prácticas inclusivas y las actitudes hacia la educación inclusiva en el profesorado de Colombia. Se empleó un diseño cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional con una muestra de 567 docentes colombianos en ejercicio. Se aplicaron las escalas TEIP y SACIE-R, y se realizaron análisis descriptivos, correlacionales y de regresión lineal múltiple.

Los resultados evidenciaron niveles altos de autosuficiencia docente (M=3.412) y actitudes inclusivas (M=3.166). Se identificaron correlaciones positivas y significativas entre ambas variables (r=.291; p<.01). Asimismo, la autosuficiencia docente se configuró como un predictor significativo de las actitudes hacia la inclusión (β=.279;

p<.001), mientras que variables como edad, experiencia docente y formación inicial no mostraron efectos significativos. El modelo explicó el 10.4% de la varianza.

Se concluye que la autosuficiencia docente constituye un factor relevante para comprender y promover actitudes favorables hacia la educación inclusiva, con implicaciones directas para el diseño de programas de formación docente orientados al fortalecimiento de prácticas inclusivas.

Introducción

La educación inclusiva representa uno de los derechos enmarcados en el desarrollo sostenible, el cual parte de la transdisciplinariedad entre lo normativo (igualdad de derechos) y lo pedagógico (adecuar la educación a la diversidad). En este sentido, la educación inclusiva es por un lado un derecho y por otro lado un principio organizador del sistema educativo (Bell Rodríguez et al. 2022).

A propósito, Moreno-Tallón y Muntaner Guasp (2025) mencionan que el marco normativo de la educación inclusiva ha evolucionado desde una perspectiva de la integración social hacia el paradigma de la inclusión, la diversidad y la participación en las aulas y la equidad educativa. No obstante, es importante señalar que este tránsito se basa en la adaptación del sistema educativo a la diversidad del alumnado, lo cual incluye: la organización escolar, el diseño curricular, las evaluaciones y los roles del profesorado (Banda Ortiz y Centurión Larrea, 2025).

A propósito del rol docente en la educación inclusiva Duta-Toapanta et al. (2025) matizan que se relaciona con las siguientes dimensiones: (1) mediador pedagógico, (2) garantizar el cumplimiento de los derechos, (3) agente de cambio social, (4) facilitador de ambientes inclusivos, (5) profesional en constante formación e (6) innovador pedagógico. Asimismo, matizan que los docentes son los encargados de interpretar la política educativa e implementarla a través del diseño y ejecución de los programas de aprendizaje.

No obstante, dichos roles están lineados tanto con competencias específicas para la inclusión social como por determinados elementos que suponen barreras y/o facilitadores para la educación inclusiva, tales como: (1) las percepciones estables sobre dificultades del alumnado, (2) la rigidez en las estructuras y las prácticas educativas tradicionales, (3) la falta de formación específica, (4) la conciencia y reflexión profesional y (5) las dimensiones institucionales relacionadas con el currículo, la planificación y la comunidad (González-Ramírez et al. 2025).

En este sentido, se planteó una investigación cuantitativa contextualizada en Colombia con el objetivo de analizar la relación entre la autosuficiencia docente y las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva, así como examinar el valor predictivo de la autosuficiencia docente sobre dichas actitudes, considerando la influencia de variables sociodemográficas y profesionales.

Marco referencial

A partir del sociocognicitivismo emerge la teoría de la autosuficiencia, la cual considera que las personas son sujetos activos que poseen la capacidad de autorregular su conducta, influir en su entorno y reflexionar sobre sus propias capacidades. En este sentido, se considera que la conducta de las personas está condicionada por el determinismo recíproco, es decir por factores tanto personales como conductuales y contextuales.

De esta forma, la autosuficiencia hace referencia a las creencias que tienen los sujetos respecto a la capacidad de organización y ejecución de las acciones necesarias para alcanzar determinados resultados; las cuales parten de la autopercepción subjetiva de las competencias y se fundamentan en la motivación, el esfuerzo y la autorregulación del aprendizaje. Asimismo, esta teoría propone que la autosuficiencia influye en cuatro procesos psicológicos fundamentales: cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección. Por otro lado, se identifican como fuentes de autosuficiencia: (1) la experiencia de dominio (logros), (2) la experiencia vicaria (observación), (3) la persuasión social

(retroalimentación verbal y apoyo recibido) y (4) la interpretación de los estados fisiológicos y emocionales (Núñez Manzueta, 2022).

Santana Mejía y Gutiérrez Martes (2023) señalan que la autosuficiencia (autoeficacia) docente hace referencia al conjunto de creencias que el profesorado posee acerca de su capacidad para planificar, organizar y ejecutar acciones pedagógicas eficaces, orientadas a promover el aprendizaje del alumnado y a gestionar adecuadamente los retos del contexto educativo.

La cual incluye las siguientes dimensiones: (1) la planificación y la ejecución de la enseñanza, (2) la gestión del aula y del clima educativo, (3) la interacción profesional y el trabajo colaborativo y (4) la autorregulación profesional. Por otro lado, Mejía y Gutiérrez Martes (2023) mencionan que la autosuficiencia docente es un factor protector que favorece la adaptación profesional y el compromiso con enfoques pedagógicos inclusivos. A propósito, advierten que el profesorado que se percibe capaz de responder a la diversidad está más dispuesto a asumir prácticas inclusivas, a colaborar con otros profesionales y a desarrollar actitudes favorables hacia la inclusión educativa.

En cuanto a la autosuficiencia docente en educación inclusiva la literatura evidencia niveles moderados en estudios contextualizados en Kazajistán, China, Canadá, Australia, Hong Kong e India (Butabayeva et al. 2025; Long et al. 2025; Sharma et al. 2012) y altos en España y Suiza (Cardona-Moltó et al. 2017; Wüthrich y Sahli Lozano, 2025). Asimismo, existen estudios en los que se reportan niveles superiores respecto a la dimensión comunidad educativa (Butabayeva et al. 2025) y otros en cuanto a las prácticas pedagógicas inclusivas (Sharma et al. 2012; Cardona-Moltó et al. 2017).

Mientras que la dimensión con menores niveles se advierte en todos los estudios analizados respecto a la colaboración con los apoyos (Sharma et al. 2012; Cardona-Moltó et al. 2017; Butabayeva et al. 2025). Por otro lado, se identificaron investigaciones que reportan mayores niveles en mujeres (Sharma et al. 2012), profesorado con mayor experiencia docente (Sharma et al. 2012; Cardona-Moltó et al.

2017; Butabayeva et al. 2025; Long et al. 2025) y formación especializada (Cardona-Moltó et al. 2017; Long et al. 2025).

Por otro lado, cabe mencionar la teoría de las actitudes sociales, la cual define a las actitudes como tendencias que orientan la forma en que las personas piensan, sienten y actúan frente a un objeto, situación o grupo social. En este sentido, Tello-Zuluaga (2023) menciona el modelo tripartito de las actitudes, el cual incluye tres componentes interrelacionados (cognitivo, afectivo y conductual).

El componente cognitivo comprende las creencias, las ideas y los conocimientos que las personas poseen sobre el objeto actitudinal. Asimismo, el componente afectivo alude a las emociones, los sentimientos y las valoraciones positivas o negativas asociadas a dicho objeto. Finalmente, el componente conductual hace referencia a la predisposición de los sujetos a actuar de una determinada manera o a manifestar intenciones comportamentales coherentes con las creencias y emociones previas.

En este sentido, Hernández-Beltrán et al. (2023) señalan que las actitudes docentes constituyen un factor clave para el desarrollo efectivo de la educación inclusiva, ya que influyen directamente en la forma en que el profesorado interpreta la diversidad, toma decisiones pedagógicas y responde a las necesidades del alumnado con discapacidad o necesidades educativas específicas. Asimismo, Hernández-Beltrán et al. (2023) mencionan que las actitudes positivas en los docentes se asocian con mayores expectativas de aprendizaje, uso de estrategias inclusivas y disposición a realizar adaptaciones curriculares.

No obstante, advierten que las actitudes negativas o ambivalentes tienden a generar resistencias, prácticas excluyentes y una menor implicación en procesos de inclusión. Por otro lado, indican que las actitudes docentes también afectan al clima del aula, la participación social del alumnado y el bienestar emocional, actuando como un mediador entre las políticas inclusivas y su implementación real en el aula.

En cuanto a las actitudes docentes hacia la educación inclusiva se identificaron investigaciones que reportan actitudes moderadas en Hong Kong, Canadá, India, EE. UU., Tanzania, Grecia y China (Forlin et al. 2011; Mazzuki, 2024; Andritsou et al. 2025; Stavraka y Kaprinis, 2025; Yang et al. 2025) y altas en España (Navarro-Mateu et al. 2020).

Asimismo, se identificaron estudios en los que se reportan mayores niveles respecto a las dimensiones actitudes hacia la inclusión (Forlin et al. 2011; Navarro-Mateu et al. 2020; Mazzuki, 2024) y preocupaciones/estrés (Andritsou et al. 2025; Stavraka y Kaprinis, 2025; Yang et al. 2025); y niveles inferiores en cuanto a los sentimientos (Forlin et al. 2011) y las preocupaciones/estrés (Navarro-Mateu et al. 2020; Mazzuki, 2024). Por otro lado, se identificaron investigaciones que reportan mayores niveles en mujeres (Navarro-Mateu et al. 2020) y profesorado con mayor experiencia docente (Forlin et al. 2011; Mazzuki, 2024).

La implementación de la educación inclusiva depende en gran medida del profesorado como agente central en la práctica educativa. Aunque la literatura destaca la relevancia de la autosuficiencia docente y de las actitudes hacia la inclusión, existe escasa evidencia explicativa que analice su relación, especialmente en el contexto colombiano. En este sentido, el presente estudio aporta evidencia empírica sobre el papel de la autosuficiencia docente como predictor de las actitudes hacia la educación inclusiva, con implicaciones para la formación del profesorado y el fortalecimiento de políticas educativas inclusivas.

Metodología

Se realizó un estudio cuantitativo a través de un diseño no experimental, transversal y correlacional con el objetivo de analizar la relación entre la autosuficiencia docente y las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva, así como las posibles diferencias en función de variables sociodemográficas y profesionales.

La muestra estuvo compuesta por 567 docentes colombianos en ejercicio de distintos niveles educativos que cursaban una maestría en educación inclusiva e intercultural una universidad de España. La

selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, atendiendo a criterios de accesibilidad y voluntariedad. El profesorado participante desempeñaba su labor en centros públicos y privados, ubicados en contextos rurales y urbanos de diferentes niveles educativos (ver Tabla 1). En este sentido, cabe señalar que, aunque el muestreo fue no probabilístico, el tamaño muestral y la diversidad de contextos educativos aportan consistencia a los análisis inferenciales realizados.

La edad media del profesorado fue de 40.7 años (DT= 9.6), con una experiencia docente media de 14.2 años (DT= 9.8). En cuanto al perfil formativo, la mayoría contaba con formación en licenciaturas de Ciencias Sociales, seguida de Humanidades y, en menor medida, de titulaciones adscritas a Ciencias exactas, técnicas y biosanitarias.

Tabla 1.
Características sociodemográficas de la muestra

Variable	Categoría	N	%
Sexo	Femenino	333	58.7
	Masculino	234	41.3
Edad (años)	Media (DT)	40.7	(±9.6)
	Rango	23–63	—
Tipo de centro	Público	360	63.5
	Privado	207	36.5
Ámbito	Urbano	456	80.4
	Rural	111	19.6
Nivel educativo en el que imparte docencia	Educación Infantil	57	10.1
	Educación Primaria	180	31.7
	Educación Secundaria	165	29.1
	Bachillerato	165	29.1
Años de experiencia docente	Media (DT)	14.2	(±9.8)
	< 5 años	114	20.1
	5–10 años	132	23.3
	> 10 años	321	56.6
Formación inicial en educación	Sí	486	85.7
	No	81	14.3
Formación inicial	Ciencias Sociales	321	73.3
	Humanidades	87	19.9
	Ciencias exactas, técnicas y biosanitarias	30	6.8

Nota: elaboración propia.

Se utilizó un cuestionario autoadministrado estructurado en tres bloques. El primer bloque recogió variables sociodemográficas y profesionales, incluyendo sexo, edad, ámbito del centro (rural/urbano), tipo de centro (público/privado), nivel educativo en el que imparte docencia, años de experiencia docente y formación inicial.

El segundo bloque incluyó la Escala de Autosuficiencia Docente en Educación Inclusiva (TEIP), desarrollada por Sharma et al. (2012), adaptada al castellano por Cardona-Moltó el al. (2017). La escala está compuesta por 20 ítems, distribuidos en tres dimensiones: participación en la comunidad educativa, prácticas pedagógicas inclusivas y colaboración con apoyos. Las respuestas se registraron mediante una escala tipo Likert de cuatro puntos (1= totalmente en desacuerdo; 4= totalmente de acuerdo). En el presente estudio, la escala mostró una alta fiabilidad interna (α= .922).

El tercer bloque correspondió a la Escala sobre Actitudes Docentes hacia la Educación Inclusiva (SACIE-R) de Forlin et al. (2011) y adaptada al castellano por Navarro-Mateu et al. (2020), compuesta por 15 ítems distribuidos en tres dimensiones (actitudes hacia la inclusión, sentimientos y preocupaciones o estrés). Las respuestas se registraron mediante una escala Likert de cuatro puntos. Los ítems formulados en sentido negativo (sentimientos y preocupaciones) fueron recodificados de forma inversa. La fiabilidad interna obtenida fue adecuada (α= .830).

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante estadística descriptiva e inferencial. En primer lugar, se evaluó la fiabilidad interna de las escalas mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Posteriormente, se calcularon estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) para las variables principales.

Para analizar diferencias en función de variables sociodemográficas, se aplicaron pruebas *t* de Student para muestras independientes (sexo, tipo de centro y ámbito rural/urbano) y análisis de varianza (ANOVA) para variables con más de dos categorías (nivel educativo). Se calcularon tamaños del efecto (*d* de Cohen y η^2).

Asimismo, se estimaron correlaciones bivariadas de Pearson entre la autosuficiencia docente y las actitudes hacia la educación inclusiva. Finalmente, se llevó a cabo un modelo de regresión lineal múltiple, introduciendo la autosuficiencia docente como predictor principal y la edad, los años de experiencia docente y la formación inicial como covariables. El nivel de significación estadística se estableció en $p < .05$.

El estudio se desarrolló conforme a los principios éticos de la investigación en ciencias sociales y educación. La participación del profesorado fue voluntaria, garantizándose en todo momento el anonimato y la confidencialidad de los datos. Antes de la cumplimentación del cuestionario, se informó a las personas participantes sobre los objetivos del estudio, el uso exclusivamente académico de la información y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Los datos fueron tratados de forma agregada y utilizados únicamente con fines de investigación.

Resultados

Los resultados obtenidos respecto a la escala de autosuficiencia docente en educación inclusiva reportaron niveles altos (M= 3.412; DT= 0.563), los cuales fueron superiores en cuanto a la dimensión comunidad educativa (M= 3.724; DT= 0.605) e inferior en cuanto a la dimensión prácticas pedagógicas inclusivas (M= 3.115; DT= 0.702). Asimismo, como se observa en la tabla 2, en la escala sobre actitudes docentes hacia la educación inclusiva (SACIE-R) se advirtieron puntuaciones altas (M= 3.166; DT= 0.490) y en mayor medida respecto a la dimensión sentimientos (M= 3.596; DT= 0.593) y menor en cuanto a la preocupación/estrés (M= 2.815; DT= 0.697).

Tabla 2.
Puntuaciones escalas Autosuficiencia docente y Actitudes inclusivas

Variable	Alfa de Cronbach	M	DT	Asimetría	Curtosis
TEIP	.922	3.412	0.563	-2.580	8.311
Comunidad educativa	.934	3.724	0.605	-3.472	12.545
Prácticas pedagógicas inclusivas	.913	3.115	0.702	-0.920	0.998

Colaboración con apoyos	.817	3.393	0.694	-1.587	2.740
SACIE-R	.830	3.166	0.490	-0.257	-0.639
Actitudes hacia la inclusión	.939	3.189	0.764	-0.848	0.272
Sentimientos	.908	3.596	0.593	-1.615	2.707
Preocupaciones/estrés	.756	2.815	0.697	-0.217	-0.614

Nota: elaboración propia.

Por otro lado, el análisis de correlación de Pearson mostró relaciones positivas y estadísticamente significativas entre la autosuficiencia docente y sus distintas dimensiones; así como entre la escala de actitudes positivas y sus dimensiones (Tabla 3). Asimismo, se observaron correlaciones positivas y significativas entre la autosuficiencia docente total y las actitudes hacia la educación inclusiva ($r= .291$; $p < .01$), indicando que mayores niveles de autosuficiencia percibida se asocian con actitudes más favorables hacia la inclusión.

Tabla 3.

Correlaciones entre escalas

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1. TEIP	-							
2. Comunidad educativa	.881**	-						
3. Prácticas pedagógicas	.834**	.563**	-					
4. Colaboración con apoyos	.826**	.699**	.477**	-				
5. SACIE-R	.291**	.268**	.325**	.115	-			
6. Actitudes hacia la inclusión	.280**	.240**	.290**	.101	.845**	-		
7. Sentimientos	.287**	.258**	.305**	.104	.862**	.745**	-	
8. Preocupaciones/estrés	.345**	.301**	.342**	.145	.856**	.637**	.628**	-

Nota: elaboración propia. Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$.

En cuanto a las variables sociodemográficas del profesorado se observó que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres respecto a la autosuficiencia docente ($M= 3.42$; $DT= 0.54$) y las

actitudes inclusivas (M= 3.21; DT= 0.46). No obstante, los resultados de las pruebas t de Student para muestras independientes indicaron que no existen diferencias estadísticamente significativas en la autosuficiencia docente en función al género (t = 0.426; p = .671). Sin embargo, como se observa en la Tabla 4, en cuanto a las actitudes hacia la educación inclusiva según el género se identificó una diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$).

Tabla 4.
Comparación de medias en función al género y tipo de centro

Variable	Grupo	M	DT	t	gl	p	D
TEIP	Femenino	3.425	0.546	0.426	114.343	.671	0.068
	Masculino	3.387	0.599				
SACIE-R	Femenino	3.218	0.469	1.990	113.854	.049	0.317
	Masculino	3.063	0.518				
TEIP	Público	3.457	0.540	1.552	101.803	.124	0.254
	Privado	3.314	0.603				
SACIE-R	Público	3.189	0.483	0.936	107.534	.351	0.150
	Privado	3.116	0.506				

Nota: elaboración propia.

Por otro lado, respecto al tipo de centro educativo en el que labora el profesorado se observó que en los centros públicos se obtuvieron puntuaciones más altas que en los privados respecto a la autosuficiencia docente (M= 3.45; DT= 0.54) y las actitudes inclusivas (M= 3.18; DT= 0.48). No obstante, los resultados de las pruebas t de Student para muestras independientes indicaron que no existen diferencias estadísticamente significativas en la autosuficiencia docente (t = 1.552; p = .254) y las actitudes inclusivas (t = 0.936; p = .150) en función al tipo de centro educativo. En este sentido, como se observa en la Tabla 4, en ambas escalas no se reportaron diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$).

Respecto al grado en que imparte docencia el profesorado, como se observa en la Tabla 5, se identificaron valores superiores en cuanto a la autosuficiencia docentes en Primaria (M= 3.502; DT= 0.486) e inferiores en Bachillerato (M= 3.314; DT= 0.673). Asimismo, el profesorado de Infantil mostró actitudes inclusivas más positivas (M= 3.206; DT= 0.627) y los de Bachillerato menos positivas (M= 3.109; DT= 0.532). No obstante, los resultados del análisis de varianza

(ANOVA) mostraron que no existen diferencias estadísticamente significativas en la autosuficiencia docente (F= 1.062; p= .366) y las actitudes inclusivas (F= 0.387; p= .762) en función del nivel educativo en el que se imparte docencia; reportando en ambas escalas valores de significancia superiores ($p > .05$).

Tabla 5.
Comparación de medias en función al grado

		Infantil	Primaria	Secundaria	Bachillerato	F	gl	p	η^2
TEIP	M	3.411	3.502	3.413	3.314	1.062	(3, 185)	.366	.017
	DT	0.637	0.486	0.488	0.673				
SACIE-R	M	3.206	3.174	3.202	3.109	0.387	(3, 185)	.762	.006
	DT	0.627	0.447	0.444	0.532				

Nota: elaboración propia.

Por otro lado, como se observa en la Tabla 6, los resultados del modelo de regresión lineal múltiple indicaron que la autosuficiencia docente es un predictor positivo y estadísticamente significativo de las actitudes hacia la educación inclusiva (β= .279; t= 3.961; p < .001). Por el contrario, la edad (β= .097; p= .316), los años de experiencia docente (β= .051; p = .596) y la formación inicial en educación (β= .008; p= .912) no mostraron efectos estadísticamente significativos sobre las actitudes inclusivas.

Tabla 6.
Modelo de regresión lineal múltiple

Predictor	B	EE	B	t	p
TEIP	0.243	0.061	0.279	3.961	.000
Edad	0.006	0.006	0.097	1.006	.316
Años de experiencia docente	0.003	0.006	0.051	0.531	.596
Formación inicial en educación	0.008	0.069	0.008	0.111	.912

Nota: elaboración propia.

Finalmente, cabe destacar que el modelo de regresión lineal múltiple resultó estadísticamente significativo (F= 5.321; p < .001), lo que indica que el conjunto de variables incluidas en el modelo explica de manera significativa la variabilidad de las actitudes hacia la educación

inclusiva. El coeficiente de correlación múltiple obtenido fue R= .322, lo que refleja una relación positiva de magnitud moderada entre los predictores y la variable dependiente.

Asimismo, el modelo explicó el 10.4% de la varianza total de las actitudes inclusivas (R^2= .104), mientras que el coeficiente de determinación ajustado (R^2 ajustado= .084) indica que, tras controlar el número de predictores y el tamaño muestral, el modelo mantiene una capacidad explicativa del 8.4%. Aunque este porcentaje de varianza explicada es moderado, resulta relevante en el contexto de investigaciones educativas y psicosociales, donde las actitudes suelen estar influenciadas por múltiples factores individuales y contextuales. En conjunto, estos resultados confirman que el modelo presenta un ajuste adecuado y que la autosuficiencia docente, junto con las variables de control incluidas, contribuye de manera significativa a explicar las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva.

Discusión

El presente estudio se planteó como objetivo analizar la relación entre la autosuficiencia docente y las actitudes hacia la educación inclusiva en una muestra amplia de profesorado colombiano, así como examinar el valor predictivo de la autosuficiencia sobre dichas actitudes, controlando variables sociodemográficas y profesionales. Los resultados aportan evidencia empírica consistente con los planteamientos del sociocognitivismo de Bandura, en la medida en que las creencias de eficacia se asociaron con disposiciones actitudinales más favorables hacia la inclusión y se mostraron como el predictor más relevante del modelo.

En primer lugar, se observó que el profesorado reportó niveles altos de autosuficiencia docente y actitudes inclusivas globalmente elevadas, con patrones diferenciados por dimensiones. En la autosuficiencia docente, la dimensión de comunidad educativa presentó las puntuaciones más altas, mientras que las prácticas pedagógicas inclusivas se situaron en niveles relativamente inferiores.

Este hallazgo coincide con la literatura internacional que reporta variabilidad dimensional en la escala TEIP, con tendencia a puntuaciones altas en aspectos vinculados a apoyo institucional y clima comunitario, y niveles relativamente menores en áreas directamente asociadas a la adaptación pedagógica y la respuesta instruccional a la diversidad (Sharma et al., 2012; Butabayeva et al., 2025; Cardona-Moltó et al., 2017). Un patrón recurrente en la evidencia comparada es que la dimensión de colaboración con apoyos suele mostrar valores más modestos; en este estudio, sin embargo, dicha dimensión no fue la más baja, lo que podría reflejar un perfil formativo y profesional caracterizado por mayor exposición a enfoques interdisciplinarios, coherente con la naturaleza de la muestra (docentes vinculados a estudios de posgrado en educación inclusiva).

En relación con las actitudes hacia la inclusión medidas mediante la SACIE-R, los resultados muestran puntuaciones elevadas, con valores especialmente altos en la dimensión de sentimientos y menores en preocupaciones/estrés. Este patrón es relevante porque sugiere que la disposición emocional hacia la inclusión puede ser favorable, aunque persistan inquietudes relacionadas con la carga de trabajo, la gestión de la diversidad o las condiciones institucionales para implementar prácticas inclusivas.

Estudios previos han advertido que, incluso cuando las actitudes generales son positivas, las preocupaciones tienden a mantenerse en niveles moderados en contextos donde existen limitaciones de recursos o insuficiencia de apoyos especializados (Forlin et al., 2011; Navarro-Mateu et al., 2020; Yang et al., 2025). En este sentido, las preocupaciones podrían vincularse menos con predisposiciones personales y más con condiciones estructurales del entorno educativo.

Uno de los hallazgos centrales del estudio fue la existencia de una relación positiva y significativa entre autosuficiencia docente y actitudes inclusivas, así como relaciones significativas entre las dimensiones de autosuficiencia y las dimensiones actitudinales. El hecho de que la autosuficiencia se asocie tanto con la dimensión cognitiva de actitudes hacia la inclusión como con el componente afectivo (sentimientos) y con la dimensión de preocupaciones/estrés

(tras recodificación inversa) sugiere un mecanismo plausible: cuando el profesorado se percibe competente para planificar e implementar prácticas inclusivas, tiende a valorar la inclusión de manera más positiva y a experimentar menor tensión asociada a su implementación.

Este resultado resulta consistente con estudios que señalan que la autoeficacia docente se relaciona con actitudes más favorables y con una mayor disposición a implementar prácticas inclusivas, al reducir la percepción de amenaza o de incapacidad ante la diversidad del alumnado (Navarro-Mateu et al., 2020; Yang et al., 2025). Desde el modelo tripartito de las actitudes, la autosuficiencia podría operar como un factor que fortalece el componente cognitivo (creencias sobre la viabilidad de la inclusión), el componente afectivo (emociones favorables vinculadas al manejo de la diversidad) y el componente conductual (predisposición a actuar), aunque este último no fue medido de forma directa en el presente estudio (Tello-Zuluaga, 2023).

De manera complementaria, el modelo de regresión mostró que la autosuficiencia docente fue el único predictor significativo de las actitudes inclusivas, mientras que la edad, la experiencia docente y la formación inicial no añadieron capacidad explicativa adicional. Este hallazgo refuerza la interpretación sociocognitiva: más allá de variables demográficas, lo que parece tener mayor peso es la creencia de capacidad para responder a la diversidad.

Si bien la literatura ha encontrado en ocasiones asociaciones entre experiencia o formación y variables actitudinales, dichos efectos tienden a ser heterogéneos y dependientes del contexto; además, es plausible que tales variables influyan indirectamente, precisamente a través de su impacto sobre la autoeficacia/autosuficiencia percibida. En otras palabras, la experiencia o la formación podrían fortalecer las creencias de eficacia, y estas, a su vez, traducirse en actitudes más favorables. Este planteamiento resulta congruente con Bandura, quien propone que el aprendizaje por experiencia, la observación de modelos, la persuasión social y el manejo emocional constituyen fuentes primarias de autoeficacia (Núñez Manzueta, 2022), y con la conceptualización de la autosuficiencia docente como un factor

protector asociado a la adaptación profesional y a la disposición hacia enfoques inclusivos (Santana Mejía y Gutiérrez Martes, 2023).

Respecto a las diferencias sociodemográficas, los resultados indicaron que no existen diferencias significativas en autosuficiencia docente según el sexo, pero sí diferencias significativas en actitudes inclusivas, siendo más favorables en mujeres. Este patrón coincide parcialmente con algunos estudios previos que reportan diferencias por sexo en variables actitudinales, aunque la evidencia no es unívoca y suele mostrar efectos modestos (Navarro-Mateu et al., 2020).

La ausencia de diferencias relevantes en autosuficiencia según sexo sugiere que las creencias de capacidad para implementar prácticas inclusivas podrían estar más influenciadas por experiencias profesionales, formación y apoyos contextuales que por características demográficas. Asimismo, no se encontraron diferencias significativas en función del tipo de centro (público/privado) ni del nivel educativo, lo cual podría interpretarse como una relativa homogeneidad en las disposiciones inclusivas del profesorado de la muestra, posiblemente asociada a su vinculación con formación de posgrado específica en inclusión e interculturalidad.

En términos prácticos, los hallazgos tienen implicaciones claras para la formación inicial y continua del profesorado. Si la autosuficiencia docente emerge como un predictor central de las actitudes inclusivas, entonces los programas de formación deberían priorizar experiencias que fortalezcan las fuentes de autoeficacia: prácticas supervisadas en contextos inclusivos (experiencia de dominio), observación de modelos docentes componentes (experiencia vicaria), retroalimentación específica y apoyo profesional (persuasión social) y estrategias de afrontamiento del estrés y autorregulación emocional (interpretación de estados fisiológicos y afectivos).

De este modo, se favorecería no solo un cambio declarativo en actitudes, sino una mayor disposición real a aplicar prácticas inclusivas, coherente con lo señalado por la literatura sobre el papel mediador de las actitudes docentes en la implementación efectiva de la educación inclusiva (Hernández-Beltrán et al., 2023).

Entre las principales limitaciones del estudio debe señalarse, en primer lugar, su diseño transversal, que impide establecer relaciones causales entre la autosuficiencia docente y las actitudes hacia la educación inclusiva, limitando la interpretación de los resultados a asociaciones de carácter correlacional. En segundo lugar, el uso exclusivo de instrumentos de autoinforme puede conllevar sesgos de deseabilidad social, especialmente en constructos normativamente valorados como la inclusión educativa. En tercer lugar, la caracterización específica de la muestra, compuesta por profesorado que cursa estudios de posgrado en educación inclusiva e intercultural, puede restringir la generalización de los hallazgos a otros colectivos docentes con menor formación especializada.

En este sentido, futuras investigaciones deberían incorporar diseños longitudinales o cuasi-experimentales, combinar medidas perceptivas con indicadores observacionales de prácticas inclusivas, y ampliar el muestreo a docentes con perfiles formativos diversos, a fin de fortalecer la validez externa y explicativa de los resultados.

Conclusión

Los resultados del presente estudio confirman que la autosuficiencia docente constituye un factor central en la comprensión de las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva en el contexto colombiano. La evidencia empírica obtenida muestra que mayores niveles de autosuficiencia percibida se asocian con actitudes más favorables hacia la inclusión y que, al controlar variables sociodemográficas y profesionales, la autosuficiencia docente emerge como el único predictor significativo de dichas actitudes.

Este hallazgo resulta coherente con los postulados de la teoría sociocognitiva, al poner de relieve el papel de las creencias de eficacia personal en la configuración de los procesos cognitivos y afectivos que orientan la disposición del profesorado ante la diversidad del alumnado. Asimismo, la ausencia de efectos significativos de variables como la edad, la experiencia docente o la formación inicial sugiere que la percepción de competencia profesional posee un peso explicativo superior a las características estructurales del perfil docente.

Desde una perspectiva aplicada, estos resultados subrayan la necesidad de orientar las políticas y programas de formación docente hacia el fortalecimiento de la autosuficiencia profesional, especialmente en lo relativo a la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas y al afrontamiento de las demandas emocionales asociadas a la inclusión. La promoción de experiencias formativas que favorezcan el desarrollo de creencias de eficacia, a través de la práctica reflexiva, el acompañamiento profesional y el trabajo colaborativo, podría contribuir a consolidar actitudes más favorables y sostenibles hacia la educación inclusiva. En este sentido, el estudio aporta evidencia relevante para el diseño de estrategias formativas y de intervención educativa, al situar la autosuficiencia docente como un eje clave para avanzar hacia sistemas educativos más equitativos e inclusivos.

Desde una perspectiva evaluativa, los resultados del estudio permiten considerar la autosuficiencia docente como un indicador relevante para la evaluación de la formación del profesorado y de las políticas educativas orientadas a la inclusión. Dado su papel predictivo sobre las actitudes hacia la educación inclusiva, la autosuficiencia docente puede emplearse como una variable clave en procesos de evaluación diagnóstica, formativa y de impacto de programas de formación inicial y continua.

En este sentido, la aplicación de la escala TEIP permitiría valorar la eficacia de intervenciones formativas específicas, identificar áreas de mejora (especialmente en las prácticas pedagógicas inclusivas y la colaboración con apoyos) y realizar seguimientos longitudinales que informen la toma de decisiones en materia de política educativa. De este modo, el estudio no solo contribuye al conocimiento teórico sobre la inclusión educativa, sino que ofrece herramientas empíricas para la evaluación sistemática y basada en evidencia de la preparación docente para la educación inclusiva.

Referencias

Andritsou, P., Kaprinis, S., y Skordilis, E. (2025). Exploring the relationship between physical education teachers' emotional intelligence in shaping attitudes, perceptions and concerns about inclusive education. *European Journal of Physical Education and Sport Science, 12*(2), 143-160 http://dx.doi.org/10.46827/ejpe.v12i2.5820

Banda, L. E., y Centurión, A. J. (2025). Formación docente en educación inclusiva: Revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9*(38), 1864-1879. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1022

Bell, R. F., Orozco, I. I., y Lema, B. M. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Revista Uniandes Episteme*, *9*(1), 101–116. https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2518

Butabayeva, L., Sharma, U., Forlin, C., Abildina, S., Ismagulova, S., y Nogaibayeva, G. (2025). Inclusive practices in Kazakhstan: validating the teacher efficacy for inclusive practice scale for the local context. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–15. https://doi.org/10.1080/20473869.2025.2492091

Cardona, M. C., Chiner, E., Gómez, J. M., Merma, G., y Villegas, E. (2017). Adaptación y validación de la versión española de la escala Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) para maestros. A. Rodríguez-Martín (Comp.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 267-274). Universidad de Oviedo. https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/50115?utm_source=chatgpt.com

Duta, L. P., Asimbaya, J. C., Cando, M. D. P., Andrango-Analuisa, D. P., y Castellano-Valverde, J. J. (2025). El rol docente en la construcción de una educación inclusiva. *RICEd: Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, *3*(6), 95-110. https://doi.org/10.53877/64mxab10

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. y Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions

about Inclusion. *Exceptionality Education International, 21*(3), 50-65. https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682

González, T., Alba, C., Galindo, H., & García, A. (2025). Efecto de la formación del profesorado en el diseño universal para el aprendizaje (DUA) sobre la percepción de los facilitadores y las barreras para la educación inclusiva. *Educar*, *61*(1), 35-51. https://doi.org/10.5565/rev/educar.2121

Hernández, V., González, V. A., Gámez, L., Suárez, E. y Gamonales, J. M. (2023). Importancia de las actitudes hacia las personas con discapacidad en Educación Infantil y Primaria. Revisión sistemática. *Bordón, Revista de Pedagogía, 75*(1), 83-110. https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95518

Knickenberg, M., Kullmann, H., Wüthrich, S., Lozano, C. S., Loreman, T., Sharma, U., Avramidis, E., Subban, P., y Woodcock, S. (2025). Teachers' collective efficacy with regard to inclusive practices—characteristics of a new scale and analyses from Canada, Germany and Switzerland. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1530689. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1530689

Long, Y., Sharma, U., y Subban, P. (2025). Teachers' attitudes and self-efficacy toward inclusive education in mainland China: A meta-analysis. *Cogent Education*, *12*(1), 2526872. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2526872

Mazzuki, B. D. (2024). Preparing Teachers for Inclusive Education: Pre-Service Teachers' Knowledge, Perceptions and Experiences of Inclusive Pedagogy from Teaching Practice. *Center for Educational Policy Studies Journal, 16*(1), 1-22. https://doi.org/10.26529/cepsj.1807

Moreno, F., y Muntaner, J. J. (2025). Educación inclusiva e inclusión social: un compromiso comunitario. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, *37*(2), 145–162. https://doi.org/10.14201/teri.32395

Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S. y Prado-Gascó, V. (2020). Attitudes, Sentiments, and Concerns About Inclusive Education of Teachers and Teaching Students in Spain. *Frontiers in Psychology, 11*, 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00521

Núñez, A. M. (2022). Teoría del aprendizaje desde las perspectivas de Albert Bandura y Burrhus Frederic Skinner: vinculación con

aprendizaje organizacional de Peter Senge. *UCE Ciencia, 10*(3), 1-11. https://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/295

Santana, M. Y., y Gutiérrez, A. A. (2023). *Autoeficacia en docentes receptores del Programa Nacional de Inducción 2022-2023*. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. https://ideice.gob.do/pdf/publications/20230914144439.pdf

Sharma, U., Loreman, T. y Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: An international validation. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(1), 12-21. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

Stavraka, S., y Kaprinis, S. (2025). Correlation between teachers' attitudes, perceptions and concerns about inclusive education and job satisfaction and burnout. *European Journal of Special Education Research, 11*(2, 60-77. http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v11i2.5920

Tello, J. (2023). Historia y desarrollo de la investigación sobre las actitudes humanas en la Psicología Social. *Revista Sul-Americana De Psicología*, *11*(1), 37-58. https://doi.org/10.29344/2318650X.1.3506

Wüthrich, S., y Sahli Lozano, C. (2025). The attitudes to inclusion and Teacher Efficacy for Inclusive Practices scales: psychometric properties across Swiss in-service, pre-service, and special education teachers. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1531782. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1531782

Yang, Y., Liu, H. W., Chi, C. A., y Bak, M. Y. S. (2025). Chinese pre-service general education teachers' attitudes and self-efficacy toward inclusive education. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1490144. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1490144

Factores socioculturales asociados a la deserción escolar en adolescentes embarazadas en educación secundaria

Selene del Carmen Martínez
Florina Judith Olivarría Crespo
Marisela Rivera Montoya
Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

El embarazo adolescente constituye una problemática social y educativa que impacta de manera directa la permanencia escolar, particularmente en contextos de vulnerabilidad. En México, esta situación se encuentra estrechamente vinculada con desigualdades de género, condiciones socioeconómicas adversas y dinámicas socioculturales que limitan el ejercicio del derecho a la educación. En Mazatlán, Sinaloa, la deserción escolar en adolescentes embarazadas refleja no solo decisiones individuales, sino procesos estructurales asociados a la violencia institucional, el estigma social y la ausencia de redes de apoyo. El objetivo de la investigación es analizar los factores socioculturales que influyen en la continuidad o interrupción de la trayectoria educativa de adolescentes embarazadas con la finalidad de proponer un modelo de intervención desde el Trabajo Social escolar que favorezca la permanencia y el reingreso educativo. Se aplicó una metodología cualitativa, mediante las técnicas de entrevistas semiestructuradas y análisis interpretativo. El instrumento se centra en tres aspectos: identificación de la experiencia del embarazo, las percepciones y las barreras enfrentadas de su entorno. La población son adolescentes embarazadas, estudiantes de la secundaria de la Escuela Secundaria Estatal Santa Teresa. Los resultados muestran que el apoyo familiar y la flexibilidad docente favorecieron la permanencia escolar,

mientras que el rechazo y la falta de apoyo se vincularon con la interrupción educativa. Se concluye que, en los casos analizados, la continuidad escolar estuvo asociada a las redes de apoyo y las condiciones socioculturales, además del embarazo. Desde la intervención el trabajo social se necesita de una política educativa inclusiva que garanticen su derecho a la educación y los otros: derechos sexuales y reproductivos.

Planteamiento del problema

El embarazo adolescente constituye un fenómeno social y educativo cuyas implicaciones deben comprenderse en relación con las condiciones de vida de las jóvenes. Su vínculo con la interrupción escolar no puede explicarse exclusivamente mediante decisiones individuales, pues intervienen factores económicos, familiares, institucionales y culturales. Stern (2004) señala que el significado y las consecuencias del embarazo adolescente varían entre grupos sociales y se relacionan con situaciones de vulnerabilidad y desigualdad de oportunidades. Desde esta perspectiva, resulta necesario examinar las circunstancias que dificultan la continuidad educativa, así como los apoyos que permiten sostenerla.

En México, la relación entre embarazo adolescente y trayectoria escolar presenta diversas manifestaciones. Martínez (2024), en una investigación con madres adolescentes de Ciudad Juárez, encontró que más de la mitad de las participantes había dejado la escuela antes del embarazo. Asimismo, identificó que el apoyo familiar para el cuidado de los hijos favorecía la permanencia educativa, mientras que las necesidades económicas y la ausencia de respaldo dificultaban la continuación de los estudios. Estos hallazgos muestran la importancia de reconocer la secuencia de los acontecimientos y evitar atribuir automáticamente toda interrupción escolar al embarazo.

En este marco, la presente investigación se desarrolla en la Escuela Secundaria Estatal Santa Teresa, en Mazatlán, Sinaloa, y se centra en las experiencias de tres adolescentes. El problema de investigación consiste en comprender cómo los factores socioculturales se relacionan

con sus posibilidades de continuar o interrumpir los estudios. Para ello, se consideran las redes de apoyo, las percepciones sobre el embarazo y las respuestas del entorno familiar y escolar, reconociendo que estas condiciones pueden variar entre las participantes.

El enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1979) permite analizar estas experiencias mediante las relaciones entre las personas y los entornos en los que participan. Desde esta perspectiva, la familia y la escuela constituyen espacios próximos de interacción, cuya relación también resulta relevante para comprender la trayectoria educativa. Aplicado al presente estudio, este enfoque orienta el análisis del acompañamiento familiar, la comunicación con el personal docente y la disponibilidad de recursos comunitarios. La continuidad escolar puede examinarse, así, como un proceso relacionado con la articulación de apoyos y dificultades en distintos ámbitos.

Las redes de apoyo representan una dimensión central de este problema. Mukabana et al. (2024), en una investigación realizada en un asentamiento urbano de bajos ingresos en Kenia, identificaron que las dificultades económicas, las responsabilidades de cuidado, el estigma y la retirada del apoyo parental obstaculizaban el regreso a la escuela. También encontraron que el respaldo económico y el apoyo para el cuidado infantil facilitaban el reingreso. Aunque estos resultados corresponden a un contexto diferente del mexicano, ofrecen elementos de comparación para explorar cómo la disponibilidad de recursos y acompañamiento se relaciona con las oportunidades educativas.

La escuela también puede proporcionar condiciones favorables para la continuidad de los estudios. Malatji et al. (2023), en un estudio cualitativo realizado en Sudáfrica, documentaron que las asesorías adicionales, las actividades de recuperación académica y el estímulo de docentes comprensivos ayudaban a las madres adolescentes que retomaban su educación. Este antecedente permite reconocer que las respuestas institucionales son diversas y que el personal docente puede desempeñar un papel significativo en el acompañamiento educativo.

Por otra parte, las experiencias de rechazo requieren analizarse desde su dimensión sociocultural. Goffman (1963) explica el estigma en relación con procesos de desacreditación que afectan la identidad social

y las interacciones de las personas. En esta investigación, su propuesta permite examinar cómo los juicios sobre el embarazo adolescente pueden influir en la percepción que las jóvenes tienen de sí mismas y en sus relaciones con familiares, docentes y compañeros. La presencia y las consecuencias de estas prácticas deben identificarse mediante los testimonios, sin presuponer que todas las participantes experimentan el mismo trato. Así pues, la perspectiva de justicia social de Fraser (1995) complementa este análisis al distinguir entre desigualdades económicas y formas de desvalorización cultural. Aplicada al problema educativo, permite considerar tanto la disponibilidad de recursos para sostener los estudios como el reconocimiento de las adolescentes como integrantes de la comunidad escolar. Desde este enfoque, las dificultades materiales y las experiencias de rechazo pueden relacionarse entre sí, por lo que resulta pertinente examinarlas conjuntamente al formular propuestas de intervención.

Los hallazgos de las tres entrevistas muestran precisamente la diversidad de estas condiciones. Dos adolescentes continuaron estudiando y una interrumpió temporalmente su educación. Una de quienes permanecieron contó con una red familiar sólida y con comprensión y flexibilidad de algunos docentes. La otra continuó con apoyo limitado de su abuela, pero enfrentó dificultades escolares y un desgaste emocional y físico. En el caso de la participante que suspendió sus estudios, su relato vinculó esta interrupción con la falta de apoyo familiar, el rechazo y la estigmatización. Estas diferencias impiden caracterizar de manera uniforme a las familias y al personal docente como agentes de exclusión. En los casos analizados coexistieron prácticas de acompañamiento, apoyos parciales y barreras para la continuidad educativa. Asimismo, permanecer inscrita no significó necesariamente contar con condiciones suficientes de bienestar. Por ello, el análisis requiere atender tanto la interrupción de los estudios como las dificultades que enfrentan quienes continúan, sin generalizar los resultados de tres entrevistas al conjunto de adolescentes de Mazatlán.

Desde el Trabajo Social escolar, estos elementos orientan una propuesta de intervención dirigida a fortalecer los apoyos existentes y atender las necesidades identificadas. En diálogo con la perspectiva

ecológica de Bronfenbrenner (1979) y el planteamiento de justicia social de Fraser (1995), se propone favorecer la coordinación entre escuela, familia y servicios comunitarios. Esto puede incluir acompañamiento individual, mediación familiar, acuerdos de flexibilidad académica y vinculación con recursos de apoyo económico y cuidado infantil, según las circunstancias de cada adolescente. Estas acciones constituyen una propuesta derivada del análisis y requieren evaluación para conocer sus resultados.

En consecuencia, la pregunta que orienta esta investigación es: ¿cómo se relacionan las redes de apoyo y las condiciones familiares, institucionales y socioculturales con la continuidad o interrupción de las trayectorias educativas de las adolescentes embarazadas de la Escuela Secundaria Estatal Santa Teresa? Su estudio busca aportar elementos para formular una intervención desde el Trabajo Social escolar que favorezca la permanencia y el reingreso educativo, reconociendo la diversidad de experiencias y necesidades de las participantes.

Objetivo de la investigación

Analizar los factores socioculturales que influyen en la continuidad o interrupción de la trayectoria educativa de adolescentes embarazadas con la finalidad de proponer un modelo de intervención desde el Trabajo Social escolar que favorezca la permanencia y el reingreso educativo.

Metodología de la investigación

Enfoque y tipo de estudio

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, orientado a comprender las experiencias y los significados que las adolescentes atribuyen al embarazo y a su trayectoria educativa. Hernández-Sampieri et al. (2014) señalan que este enfoque permite examinar los fenómenos desde la perspectiva de las personas participantes y en relación con su contexto. Su elección resulta pertinente porque el objetivo del estudio requiere conocer cómo las jóvenes interpretan el

apoyo familiar, las respuestas escolares y los juicios sociales que acompañan su experiencia. El estudio tiene un alcance exploratorio y descriptivo, con una orientación interpretativa. Es exploratorio porque constituye un acercamiento situado a las experiencias de tres adolescentes vinculadas con la Escuela Secundaria Estatal Santa Teresa, en Mazatlán, Sinaloa; es descriptivo porque caracteriza sus apoyos, percepciones y dificultades educativas. Su orientación interpretativa permite examinar el significado de estas experiencias, sin pretender establecer relaciones causales ni estimar la frecuencia del fenómeno en una población.

Perspectiva y método de investigación

El paradigma interpretativo orientó la comprensión de los relatos como experiencias situadas, cuyo significado se construye en las relaciones familiares, escolares y comunitarias. Se incorporó, además, una perspectiva de género para examinar las expectativas sobre maternidad, escolaridad y responsabilidades de cuidado. Esta perspectiva constituye un marco de interpretación y debe aplicarse atendiendo a las diferencias entre las participantes, sin presuponer que todas experimentan las mismas desigualdades. Por la organización del trabajo alrededor de tres experiencias individuales, se propone explicitar el método como un estudio cualitativo de casos. Stake (1995) destaca que este método permite comprender la particularidad y complejidad de los casos en sus circunstancias concretas. En esta investigación, cada trayectoria educativa constituye una unidad de análisis, mientras que la escuela y las relaciones familiares y comunitarias conforman su contexto. La comparación entre casos permite reconocer experiencias compartidas y diferencias en la disponibilidad de apoyos y en las respuestas ante el embarazo.

Participantes y selección de los casos

Participaron tres adolescentes con experiencias de embarazo durante su trayectoria en educación secundaria. Los relatos incluyen situaciones de continuidad escolar y de interrupción temporal, lo que permite examinar distintas experiencias educativas. La condición de embarazo o maternidad al momento de la entrevista y las edades de las

participantes deben precisarse de manera consistente en la descripción de la muestra y en las tablas de resultados. La selección de participantes debe describirse conforme al procedimiento efectivamente utilizado. Patton (2002) explica que el muestreo intencional busca casos que aporten información relevante para comprender el problema de investigación. En este estudio, dicha denominación resulta adecuada si las adolescentes fueron elegidas deliberadamente por su experiencia de embarazo durante la secundaria y su vinculación con el contexto investigado. Si su incorporación dependió principalmente de la disponibilidad y facilidad de acceso, corresponde especificar un muestreo por conveniencia. En suma, el número de participantes delimita el alcance del estudio. La información permite una comprensión situada de sus experiencias, pero no una representación estadística de las adolescentes embarazadas de Mazatlán. Tampoco se afirma saturación de información, pues el documento no presenta registros que permitan sostenerla.

Técnica e instrumento de recolección de información

La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas. Brinkmann y Kvale (2018) señalan que la entrevista cualitativa permite explorar las experiencias de las personas mediante una interacción orientada por los propósitos de investigación. La modalidad semiestructurada facilita abordar temas comunes y profundizar en aspectos particulares de cada relato. La guía se organizó en tres ejes: experiencia del embarazo, percepción de sí mismas y barreras del entorno. Estos ejes permitieron abordar las relaciones familiares, las respuestas escolares y las experiencias comunitarias. Para mantener la coherencia con los resultados, debe precisarse si los apoyos recibidos se exploraron mediante preguntas previstas en la guía o si surgieron durante las entrevistas, pues constituyen un componente central de los hallazgos.

Procedimiento de análisis

Se utilizó el análisis de contenido para interpretar la información de las entrevistas. Krippendorff (2018) plantea que este método permite formular inferencias fundamentadas a partir de los textos, atendiendo al

contexto en que adquieren significado. En este estudio, su utilidad radica en organizar e interpretar los relatos sobre embarazo, percepción personal y relaciones con la escuela, la familia y la comunidad. Para hacer explícito el procedimiento, debe documentarse cómo se pasó de las entrevistas a las categorías y conclusiones. La reconstrucción del análisis debe precisar la lectura del material, la selección de fragmentos relevantes, la asignación de códigos y su agrupación en categorías. Los tres ejes de la guía pueden reconocerse como categorías iniciales; los apoyos familiares, la flexibilidad docente, el rechazo y las dificultades para conciliar responsabilidades deben identificarse como categorías previamente establecidas o surgidas de los relatos, según corresponda. La comparación debe conservar las diferencias entre los casos. En particular, el apoyo familiar sólido y la comprensión docente identificados en una participante deben considerarse junto con las experiencias de apoyo limitado y rechazo presentes en las demás. Esta lectura evita reducir los hallazgos a una explicación uniforme de exclusión. Asimismo, las interpretaciones deben vincularse con fragmentos de entrevista, distinguiendo las expresiones de las participantes de las inferencias de las investigadoras.

Rigor y alcance de las interpretaciones

La calidad del análisis requiere mostrar la correspondencia entre la pregunta de investigación, los relatos y las conclusiones. Para ello, resulta pertinente conservar un registro de las decisiones analíticas, explicar la construcción de categorías e incorporar testimonios que respalden las interpretaciones. También es necesario examinar los casos que matizan una explicación inicial, como la existencia de relaciones familiares y docentes favorables. Estos recursos deben describirse como procedimientos realizados únicamente cuando exista evidencia de su aplicación. La comparación entre tres entrevistas no equivale por sí misma a triangulación de técnicas, y no debe afirmarse devolución de resultados a las participantes o revisión entre investigadoras si estas actividades no se efectuaron.

Consideraciones éticas

La participación de adolescentes y el tratamiento de experiencias de embarazo requieren especial atención a la dignidad, la voluntariedad y la privacidad. Graham et al. (2013) sostienen que la ética en investigación con niñas, niños y adolescentes implica una reflexión continua sobre las relaciones de poder, los posibles daños y el respeto a sus decisiones. De esta manera, el informe debe especificar cómo se explicó el propósito de la investigación y cómo se obtuvo el asentimiento de las adolescentes y, cuando correspondiera, el consentimiento de sus representantes legales. También debe informar si se comunicó la posibilidad de omitir preguntas o retirarse sin consecuencias académicas. La autorización del plantel, de existir, debe distinguirse del acuerdo individual para participar. En materia de confidencialidad, es necesario precisar si María, Lucía y Andrea son seudónimos, cómo se resguardaron los registros y quién tuvo acceso a ellos. La identificación de la escuela, combinada con edades y circunstancias personales, también debe revisarse por su posible efecto en el reconocimiento de las participantes.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados de acuerdo con los tres aspectos que se abordan en el instrumento: experiencia del embarazo, percepción de sí mismas y barreras que enfrentaron. Antes se expone una descripción breve del contexto de la zona de estudio.

Descripción del contexto

La comunidad de Santa Teresa, situada en Mazatlán, Sinaloa, es una colonia popular que se distingue por su aumento demográfico y por enfrentar variadas dificultades sociales y económicas. Muchas familias sobreviven gracias a trabajos informales o temporales, lo que tiene un efecto en las condiciones de vida de sus habitantes y en particular en las jóvenes adolescentes objeto de estudio de esta investigación. Este asentamiento urbano tiene carencias en áreas como servicios públicos, infraestructuras, seguridad y acceso a oportunidades educativas. La

pobreza y la violencia afectan la permanencia las jóvenes de secundaria quienes suelen encontrar más barreras para continuar su educación.

Perfil de los casos:

Tabla 1.
Datos generales

Nombre	Edad	Nivel educativo	Estudia actualmente
María Caso I	14 años	Segundo de secundaria	Si
Lucía Caso II	15 años	3ro. de secundaria	Si (pausa en el embarazo)
Andrea Caso III	14 años	2do. de secundaria	Si

Nota: Elaboración propia

Identificación de la experiencia del embarazo

> "Me enteré de mi embarazo a los 14 años y al principio me asusté mucho. Pensé que iba a dejar la escuela y que todos me iban a juzgar. Fue un momento muy difícil, pero poco a poco lo fui aceptando. Cambió mucho mi vida porque tuve que aprender a organizarme mejor. Antes me veía como una estudiante común, pero ahora me siento más responsable. A veces me da miedo no poder con todo, pero también siento que he madurado mucho. Me considero más fuerte que antes. Lo más difícil ha sido combinar el cansancio con la escuela, pero quiero seguir estudiando para darle un mejor futuro a mi hijo." Caso I

> "Cuando supe que estaba embarazada tenía 15 años. Fue muy fuerte porque no sabía qué hacer. Me sentí sola y confundida, y pensé que había arruinado mi vida escolar. Ha cambiado casi todo en mi vida. Ahora tengo más responsabilidades y ya no tengo el mismo tiempo para mí. Mi rutina se enfoca más en el cuidado de mi bebé y en las tareas del hogar. También he tenido que madurar más rápido, porque ya no puedo pensar solo en mí. A veces me siento cansada y

estresada, pero también trato de adaptarme a esta nueva etapa.” Caso II

> “Me embaracé cuando estaba en secundaria. Fue inesperado, pero decidí seguir estudiando. No ha sido fácil porque tengo muchas responsabilidades. Me siento fuerte, pero también cansada. A veces siento que no puedo con todo, pero sigo intentando. Creo que he aprendido a ser más responsable. “He tenido que esforzarme mucho para cumplir con tareas y horarios. No siempre hay comprensión, pero he seguido asistiendo. El cansancio ha sido lo más difícil.” Caso III

Percepción de sí misma

> “Antes me veía como una estudiante común, pero ahora me siento más responsable. A veces me da miedo no poder con todo, pero también siento que he madurado mucho. Me considero más fuerte que antes. En el pasado, me consideraba una estudiante menos preocupada, no les daba tanto valor a mis estudios y a menudo procrastinaba. Ahora, me percibo como más seria, tengo un impulso mayor para continuar con mi educación y alcanzar mis objetivos. A pesar de que el camino ha sido más complicado, también me esfuerzo más porque soy consciente de que mi futuro depende de estos esfuerzos.” Caso I.

> “Como una joven en pleno aprendizaje, capaz de retomar sus objetivos a pesar de los obstáculos. Sí, ciertamente he evolucionado. En el pasado, me consideraba una alumna más relajada, no valoraba tanto la educación y dejaba tareas sin hacer. Ahora, me percibo como alguien más comprometido, creo que tengo razones más poderosas para continuar con mis estudios y alcanzar mis objetivos. Aunque ha sido más complicado, también me esfuerzo más porque soy consciente de que mi futuro está en juego.” Caso II.

> “Me siento fuerte, pero también cansada. A veces siento que no puedo con todo, pero sigo intentando. Creo que he aprendido a ser más responsable. Sí, ha cambiado, pero en mi caso trato de

verlo de forma positiva. Me sigo considerando una buena estudiante, pero ahora con más responsabilidades. Me veo más comprometida, porque quiero salir adelante y demostrarme a mí misma que sí puedo lograrlo, aunque las circunstancias sean más complicadas. He tenido momentos en los que me siento abrumada y dudo si estoy haciendo lo correcto o si podré con todo. Las dudas aparecen cuando me siento cansada o cuando algo no me sale bien en la escuela. Sin embargo, trato de motivarme pensando en mis metas y en lo que quiero lograr a futuro. Creo que he desarrollado mucha fortaleza, responsabilidad y organización. También me considero más independiente, porque he tenido que aprender a resolver muchas cosas por mi cuenta. Además, siento que ahora tengo más claridad sobre mis objetivos y eso me ayuda a seguir adelante sin rendirme. Caso III.

Las barreras enfrentadas de su entorno: escuela, familia y comunidad

La vivencia de María muestra las diversas complicaciones y retos que muchas jóvenes enfrentan al tener un embarazo mientras siguen con sus estudios. Su relato demuestra de qué forma el respaldo de la familia y la escuela puede tener un impacto notable en la continuidad educativa, a pesar de que continúan existiendo problemas de estigmatización, presión social y obstáculos en las instituciones que perjudican su salud emocional y rendimiento académico. Caso I.

Tabla 2.

Barreras enfrentadas de su entorno caso 1

Escuela	Familia	Comunidad
María logró proseguir con sus estudios, al principio tuvo que lidiar con miradas incómodas y algunas observaciones de sus compañeros. También experimentó cierta rigidez en las normas de asistencia y las fechas de entrega de las tareas, lo que le generó estrés. No obstante, la actitud comprensiva de ciertos maestros contribuyó a aliviar estas dificultades.	Su familia representó una de sus principales fuentes de fortaleza. Sin embargo, al principio existió una preocupación y temor por el porvenir de María, sobre todo en aspectos económicos y emocionales. Con el paso del tiempo, pudieron adaptarse a la nueva situación y ofrecerle su apoyo incondicional.	En su entorno social, se presentaron algunos juicios y estigmas vinculados con el embarazo en la adolescencia. Aunque no enfrentó un rechazo abierto, sí percibió comentarios desfavorables que impactaron su autoestima en ciertas ocasiones.

Nota: Elaboración propia

La vivencia de Lucía pone de relieve cómo la carencia de respaldo por parte de instituciones, familiares y amigos puede afectar de manera notable el camino educativo de las adolescentes que están en estado de gestación. Su caso ilustra los obstáculos emocionales y académicos que aparecen cuando no hay empatía y apoyo, además del efecto que los prejuicios sociales tienen en su autovaloración y continuidad en la escuela. Caso II.

Tabla 3.

Barreras enfrentadas de su entorno caso 2

Escuela	Familia	Comunidad
Lucía se encontró con la carencia de apoyo de la institución. En varias ocasiones no tuvo flexibilidad respecto a las fechas de entrega o asistencia, y notó que algunos profesores mostraban poco entendimiento. Esto influyó en su decisión de pausar temporalmente sus estudios.	El mayor obstáculo para ella fue la ausencia de una red familiar firme. Hubo desacuerdos, comunicación limitada y, en determinados momentos, rechazo o desaprobación. Esto intensificó su sensación de aislamiento y fragilidad.	Dentro de su comunidad sufrió de estigmatización y críticas sociales más intensas. Se sintió observada, lo que perjudicó su autoestima y su impulso para seguir en la escuela en ese periodo.

Nota: Elaboración propia

La historia de Andrea pone de manifiesto las numerosas complicaciones que atraviesan las jóvenes al intentar seguir con su educación durante el embarazo y la crianza. Su situación ilustra cómo la carencia de respaldo por parte de las instituciones, los conflictos familiares y los prejuicios sociales pueden crear tensión emocional y perjudicar su salud mental, a pesar de que haya un interés en proseguir con su aprendizaje. Caso III.

Tabla 4.

Barreras enfrentadas de su entorno caso 3

Escuela	Familia	Comunidad
Andrea tuvo problemas para atender las exigencias académicas debido a su estado de embarazo y posteriormente al cuidado de su hijo. A pesar de que continuó con su formación, la falta de adaptaciones adecuadas en la institución le provocó estrés y fatiga.	Contó con respaldo limitado, sobre todo de su abuela, pero no de todos sus familiares. Algunos opinaban que su única prioridad debía ser la crianza, lo que ocasionaba fricciones.	En su entorno social, enfrentó juicios relacionados con su joven edad y su maternidad precoz. También se encontró con una escasa empatía hacia su situación, lo que intensificaba sus sentimientos de presión y carga.

Nota: Elaboración propia

Análisis y debate de resultados

La presente sección de Análisis y Debate de Resultados tiene como fin interpretar la información recolectada durante la investigación, vinculándola a los objetivos establecidos y al planteamiento del problema. A partir de los datos obtenidos a través de las técnicas y herramientas utilizadas, se pretende entender las vivencias, problemas y retos que enfrentan las adolescentes embarazadas que son alumnas de secundaria en su camino educativo.

La expulsión del sistema educativo

La deserción escolar precipitada por la maternidad en la adolescencia exige una deconstrucción analítica que trascienda la miopía de las explicaciones biologicistas o las narrativas de claudicación individual. El abandono de las aulas no opera como un suceso espontáneo en la biografía de las jóvenes; constituye, por el contrario, la cristalización de un mecanismo de expulsión sistémica y violencia estructural.

Los datos globales respaldan la urgencia de este cambio de paradigma. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024) reporta casi 21 millones de casos anuales de embarazo entre jóvenes de 15 a 19 años en países de ingresos bajos y medianos. Más allá del impacto individual, la interrupción de la trayectoria educativa drena cerca del 1% del Producto Interno Bruto regional, evidenciando un autosabotaje del Estado a su bono demográfico.

La interrupción educativa de las jóvenes de la Secundaria Estatal Santa Teresa se devela como el resultado predecible de una maquinaria sociocultural que asfixia a la estudiante hasta forzar su salida. Este fenómeno se debate a la luz de dos perspectivas teóricas fundamentales:

Políticas públicas contra la realidad local

Para ilustrar la brecha entre el marco jurídico y la práctica institucional, se presenta la siguiente tabla comparativa que expone la ceguera institucional frente a los mandatos internacionales.

Tabla 6.
Contraste entre estándares de política pública y la realidad de la Secundaria Santa Teresa

Dimensión Analítica	Estándar Internacional y Marco Legal	Realidad Escolar (Secundaria Santa Teresa)
Protección de Derechos	La CEDAW y la Convención de los Derechos del Niño exigen asegurar la continuidad escolar. La cartilla de derechos sexuales de adolescentes y jóvenes.	Ceguera institucional; omisión dolosa de las autoridades y estigmatización que actúa como criba de exclusión.
Retención y Reingreso	Políticas públicas a madres adolescentes para la continuidad de sus estudios, atención a la salud reproductiva. El acceso a la información.	Hostilidad administrativa; categorización punitiva de las faltas médicas y deserción inducida.
Infraestructura para los cuidados maternos	Servicios de cuidado infantil vinculados al ámbito educativo.	Carencia absoluta de ajustes razonables, nulos convenios con estancias y falta de lactarios.

Nota: Elaboración propia

Redes de apoyo durante las Trayectorias Educativas

La investigación cualitativa llevado a cabo ha descubierto resultados importantes sobre cómo las redes de apoyo impactan en el recorrido educativo de las jóvenes, subrayando que el embarazo en la adolescencia no es el factor clave que determina el futuro académico, sino las circunstancias que rodean a la joven. A continuación, se ofrece un resumen de los hallazgos, ligando las causas y efectos evidentes, y se proponen sugerencias concretas para una intervención eficaz desde una perspectiva de trabajo social crítico.

De esta manera, se entrevistaron a tres adolescentes que cursan un embarazo, dos de ellas tienen 14 años y una de ellas 15 años. En relación con su estado civil una se encuentra en unión libre y dos permanecen solteras. En relación con la trayectoria educativa, dos de ellas continuaron con sus estudios mientras una sola desertó. Por su lado, María, quien se encuentra en un entorno de menor riesgo relativo, consigue seguir con sus estudios gracias a una fuerte red de apoyo familiar que le brinda respaldo en lo emocional, financiero y en el

cuidado del bebé, además de la comprensión y flexibilidad de algunos maestros; en contraste, Lucía se halla en una situación de alto riesgo debido a la falta de una red familiar de apoyo, lo que la deja vulnerable y expuesta a un ambiente hostil marcado por el rechazo y la estigmatización, llevándola a un aislamiento que afecta profundamente su autoestima y resulta en una suspensión temporal de su educación; por su parte, Andrea, quien se halla en una situación de riesgo intermedio, recibe apoyo limitado de su abuela, pero enfrenta la falta de adaptaciones necesarias en la escuela y sufre juicios sociales a causa de su edad, lo que la lleva a proseguir con sus estudios a un alto costo emocional y físico, experimentando estrés y sentimientos de inadecuación que afectan negativamente su bienestar general.

Propuesta de Intervención desde el Trabajo Social

Ante la comprobación empírica de que el embarazo adolescente no es un fenómeno derivado de la falta de soluciones técnicas, sino de una resistencia sistémica y falta de voluntad política, se requiere suturar urgentemente la brecha abismal existente entre los derechos humanos y la intervención escolar. El Trabajo Social escolar, alejado de las concepciones asistencialistas, debe anclarse en modelos de práctica crítica (Payne, 2014) y erigirse como el pivote para la exigibilidad de derechos. La intervención propuesta exige:

- *Protocolos de retención:* Que obliguen a la institución educativa a transformarse estructuralmente, en lugar de forzar a la alumna a adaptarse a una escuela hostil. Esto implica crear un ambiente inclusivo que reconozca y apoye las necesidades de las adolescentes embarazadas.
- *Mediación intensiva:* Deconstrucción de mandatos de género restrictivos directamente desde el núcleo familiar, promoviendo una cultura de apoyo y entendimiento que permita a las jóvenes continuar con sus estudios.
- *Gestión de redes intersectoriales:* Búsqueda implacable de recursos para el cuidado infantil, facilitando así que las jóvenes madres puedan acceder a servicios que les permitan equilibrar sus responsabilidades familiares y educativas.

Conclusiones

La investigación permitió identificar que, en los casos analizados, la continuidad o interrupción de la trayectoria educativa durante el embarazo adolescente se relacionó con las condiciones familiares, escolares y socioculturales de las participantes. Los hallazgos sugieren que el embarazo, por sí solo, no explica sus distintas experiencias educativas. Para comprenderlas, es necesario considerar la disponibilidad de redes de apoyo, las respuestas del entorno y las dificultades que enfrentan para sostener sus estudios. De las tres adolescentes entrevistadas, dos continuaron estudiando y una interrumpió temporalmente su educación. Esta diversidad muestra que las trayectorias no siguieron un mismo curso. En uno de los casos, el respaldo emocional y económico de la familia, junto con la comprensión y flexibilidad de algunos docentes, favoreció la permanencia escolar. En contraste, la ausencia de apoyo familiar y las experiencias de rechazo y estigmatización se vincularon con la interrupción educativa de otra participante. Estos resultados destacan la relevancia de examinar las condiciones particulares de cada joven, evitando explicaciones que atribuyan el abandono exclusivamente a su embarazo o a una decisión individual.

Asimismo, se identificó que la permanencia escolar no equivale necesariamente a una experiencia educativa desarrollada en condiciones de bienestar. Una de las adolescentes continuó sus estudios con apoyo limitado de su abuela, mientras enfrentaba dificultades relacionadas con la falta de adaptaciones escolares y los juicios sociales. Su experiencia estuvo acompañada de desgaste emocional y físico, lo que permite reconocer necesidades de acompañamiento incluso entre quienes permanecen inscritas. Por ello, la atención escolar debe considerar tanto la continuidad académica como las condiciones en las que esta se sostiene. Los hallazgos también permiten reconocer que las familias y el personal docente desempeñan funciones diversas. Mientras algunas relaciones estuvieron marcadas por el rechazo o la insuficiencia de apoyo, otras constituyeron recursos fundamentales para continuar estudiando. En consecuencia, no resulta adecuado presentar a estos actores de manera generalizada como agentes de exclusión. La intervención requiere identificar las barreras existentes y, al mismo

tiempo, fortalecer las prácticas de solidaridad, comprensión y acompañamiento presentes en la comunidad educativa.

Desde el Trabajo Social escolar, se propone una intervención que atienda las necesidades particulares de las adolescentes y favorezca la coordinación entre la escuela, las familias y los servicios comunitarios. Entre las acciones pertinentes se encuentran el acompañamiento individual, la mediación familiar, la sensibilización frente a prácticas de estigmatización y la construcción de acuerdos académicos que permitan atender las necesidades asociadas al embarazo y la maternidad. También resulta relevante facilitar el acceso a recursos económicos, servicios de salud y alternativas de cuidado infantil, según las circunstancias de cada caso. Estas propuestas requieren implementación y evaluación para determinar sus alcances. En términos institucionales, se considera necesario avanzar hacia condiciones educativas inclusivas que favorezcan la permanencia y el reingreso, respetando el derecho a la educación, los derechos sexuales y reproductivos y la autonomía de las adolescentes. El apoyo no debería depender únicamente de la disposición de determinados familiares o docentes, sino contar con mecanismos institucionales de acompañamiento y seguimiento. La escuela puede fortalecer su función formativa mediante respuestas que reconozcan las necesidades de las estudiantes y promuevan su participación en un ambiente de respeto.

Finalmente, dado que la investigación se sustentó en tres entrevistas, sus conclusiones se circunscriben a las experiencias analizadas y no permiten establecer relaciones causales ni generalizar los resultados a todas las adolescentes embarazadas. No obstante, aportan elementos para comprender cómo distintas combinaciones de apoyo y dificultades se relacionan con sus trayectorias escolares. Futuras investigaciones podrían incorporar las perspectivas de familiares, docentes y autoridades, así como dar seguimiento a los procesos de permanencia y reingreso. El principal aporte del estudio consiste en reconocer esta diversidad y orientar una intervención que fortalezca los recursos disponibles y atienda las barreras identificadas.

Referencias

Bardin, L. (1991). Análisis de contenido. Obtenido de akal: http://www.akal.com/libro/analisis-de-contenido_32579

Brinfas G. Victor D. Bonilla, Gonzalo Castillo, Orlando Fals Borda. (2024). Causa Popular, Ciencia Popular. Una metodología del conocimiento científico a través de la acción. Augusto Libreros. Revista Mexicana De Sociología, 35(4), 903-908.

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). Doing interviews (2nd ed.). SAGE.

Bronfenbrenner, U. (1981). the ecology of human developments: Experiments by nature and desing. Harvard University Press. Obtenido de the ecology of human developments: Experiments by nature and desing. Harvard University Press: http://doi.org/10.4159/9780674028845

Comision Economica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2022). La sociedad del cuidado: horizonte para una recuperación sostenible con igualdad de género (LC/CRM.15/3). CEPAL. Obtenido de La sociedad del cuidado: horizonte para una recuperación sostenible con igualdad de género (LC/CRM.15/3). CEPAL.: https://repositorio.cepal.org/handle/11362/48408

Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a "post-socialist" age. New Left Review, I (212), 68–93.

Goffman, E. (1963). Stigma: Notes on the management of spoiled identity. Prentice-Hall.

Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). Ethical research involving children. UNICEF Office of Research–Innocenti.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Obtenido de https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI. (2010). INEGI Compendio de información geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos: Mazatlán, Sinaloa. INEGI. Obtenido de https://www.inegi.org.mx/contenidos/app/mexicocifras/datos_geograficos/25/25012.pdf

Krippendorff, K. (2018). Content analysis: An introduction to its methodology (4th ed.). SAGE.: https://methods.sagepub.com/book/mono/preview/content-analysis-4e.pdf

Lagarde, M. (1996). Género y Feminismo. Desarrollo humano y democracia. En Género y Feminismo. Desarrollo humano y democracia. (págs. 13-38). San Cristobal, Madrid, España: horas y Horas. Obtenido de Género y Feminismo. Desarrollo humano y democracia. San Cristobal

Malatji, H., Dube, N., Nkala-Dlamini, B., & Shumba, K. (2023). Coping strategies and support provided by educational centres to teenage mothers re-engaging with education post-pregnancy. A case of a township school in South Africa. e-Bangi: Journal of Social Sciences & Humanities, 20(3). https://doi.org/10.17576/ebangi.2023.2003.20

Martínez Canizales, G. (2024). Debut sexual, uso de métodos anticonceptivos y aspiraciones educativas en un grupo de madres adolescentes en Ciudad Juárez, Chihuahua. Clivajes. Revista de Ciencias Sociales, (17). https://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/2755

Ministry of Education. (2013). National Policy for the Reintegration of School-Age Mothers into the Formal School System. Government of Jamaica. Obtenido de https://moey.gov.jm/wp-content/uploads/2014/11/National-Policy-Reintegration-of-School-age-Mothers-Ministry-of

Mukabana, S., Abuya, B., Kabiru, C. W., & Ajayi, A. I. (2024). Poverty, childcare responsibilities, and stigma hinder adolescent mothers from returning to school in a low-income urban informal settlement in Kenya. PLOS ONE, 19(7), e0307532. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0307532

Organización Mundial de la Salud. (10 de abril de 2024). Adolescent pregnancy. WHO. Obtenido de https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research & evaluation methods (3rd ed.). SAGE.

Payne, M. (2014). Modern social work theory (4th ed.). Routledge. Obtenido de https://books.google.com.mx/books?id=5K0SDQAAQBAJ&prints

ec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
Sandelowski, M. &. (2007). Handbook for synthesizing qualitative research. Springer Publishing. https://books.google.com.mx/books?id=0I6KBQAAQBAJ. Obtenido de https://books.google.com.mx/books?id=0I6KBQAAQBAJ
Stake, R. E. (1995). The art of case study research. SAGE.
Stern, C. (2004). Vulnerabilidad social y embarazo adolescente en México. Papeles de Población, 10(39), 129–158.
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2018). International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach. UNESCO. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770
United Nations Population Fund. (2025). Socioeconomic consequences of adolescent pregnancy and early motherhood in 15 countries of LAC. UNFPA. Obtenido de https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/2025-06/Fact%20Sheet2_El%20precio%20de%20la%20desigualdad%20ENG.pdf
W, C. D.-W. (2021). The PRISMA 2020 statement: an update guideli for reporting systematic reviws. BMJ, 372, N71. Obtenido de http://doi.org/10.1136/bmj.n71

De las coordinadoras



Dra. Belinda Espinosa Cazarez

Doctora en Economía Pobreza y Desarrollo Social, Maestra en Ciencias en Trabajo Social con acentuación en estudios de Género, Licenciada y Técnica en Trabajo Social por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Profesora e investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Trabajo Social, Culiacán, UAS. Trabajadora Social en el área médica del Hospital Regional Dr. Manuel Cárdenas de la Vega ISSSTE. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, Integrante del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos; miembro de la Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social (ACANITS), de la Red Nacional de Trabajo Social y Familia; de la Red Nacional de Investigación en Trabajo Social en Salud, Red Nacional de Investigación de Trabajo Social y justicia, y del Observatorio Latinoamericano de CEATSO y de la Red Latinoamericana de estudiantes y profesionales de Trabajo Social de Bolivia. Líder del Grupo Disciplinar Semillero Dinámica Social, líder del Cuerpo académico: Dinámicas Sociales: Familia, Género y Salud. Directora de la revista electrónica Campos problemáticos Ceatso. Ha impartido talleres, conferencias magistrales, seminario a nivel estatal, nacional e

internacional. Así también publicaciones de artículos, capítulos y libros en los diferentes niveles. Directora y lectora de tesis a nivel licenciatura y posgrados.



M.C. Evelyn Clarissa Zúñiga Rivera

Evelyn Clarissa Zúñiga Rivera es licenciada en Psicología y maestra en Trabajo Social con acentuación en sistemas de salud por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Cuenta con estudios de Doctorado en Ciencias Sociales en la misma institución y formación complementaria en autismo y neurodiversidad. Su investigación doctoral aborda las políticas educativas de inclusión para estudiantes con autismo. Es Profesora de Asignatura B en la UAS, con actividad docente en las facultades de Psicología y Trabajo Social. Pertenece al cuerpo académico Dinámica Social y colabora con el cuerpo académico Familia y Cultura. Es miembro de la Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social (ACANITS), de la Red Internacional de Investigación en Trabajo Social (RIITS) y de la Red de Familia y Trabajo Social. Sus líneas de trabajo comprenden la inclusión educativa, el autismo, la neurodiversidad, la familia, las políticas educativas y el Trabajo Social. Ha participado en proyectos de investigación e intervención vinculados con la UAS y la Universidad

de California, San Francisco (UCSF), entre ellos el programa STRIVE CLS-R-FUERTE, relacionado con la atención a infancias con TDAH. Es autora y coautora de artículos y capítulos de libro sobre Trabajo Social, salud, familia, TDAH y género. Ha realizado investigación y coordinación de libros sobre temas de género. Su trayectoria incluye la dictaminación de artículos científicos, la lectura de tesis de licenciatura y posgrado, la participación como ponente en encuentros nacionales e internacionales y la coordinación editorial de obras académicas.



Dra. Cindy Margarita López Murillo

Profesora e investigadora de tiempo completo en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Doctora en Trabajo Social, Maestra en Ciencias en Trabajo Social con acentuación en Sistemas de Salud, Licenciada en Trabajo Social. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores nivel I, integrante del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos; miembro de la Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social; de la Red internacional de investigación en Trabajo Social; de la Red Nacional de Trabajo Social y Familia; de la Red Nacional de Investigación en Trabajo Social en Salud, del Observatorio Latinoamericano de CEATSO (Chile), de la

Red Latinoamericana de estudiantes y profesionales de Trabajo Social (Bolivia), miembro del Cuerpo Académico Dinámica Social, Familia, Salud y Género. Integrante de los núcleos básicos de los posgrados en Terapia Familiar, Trabajo Social y Ciencia de Bienestar Psicológico y Estudios Psicosociales. Directora de la revista electrónica Complejidades Latinoamericanas de Chile. Publicación de artículos, capítulos y coordinación de libros. Colaboración en diversos proyectos de investigación a nivel nacional e internacional. Estancias académicas y de investigación en diferentes universidades naciones e internacionales. Participación en congresos, foros, talleres, paneles, radio, seminarios y otros medios como ponente, organizadora, conferencista, moderadora, entre otros. Directora y lectora de tesis a nivel licenciatura y posgrados.

Educación y Trabajo Social: tejiendo puentes de inclusión, bienestar y transformación socioeducativa; se terminó de imprimir en la Ciudad de Mérida Yucatán, el 18 de noviembre de 2026. La edición electrónica será publicada en la página web de La Académica Nacional de Investigación en Trabajo Social; www.acanits.org

ISBN: 978-607-8987-73-3

El Trabajo Social en el campo de la educación es fundamental para la construcción de sociedades más justas, inclusivas, equitativas y solidarias, al considerar el escenario educativo como un espacio de encuentros entre estudiantes, docentes, familias y comunidades. En este texto, la perspectiva disciplinar aporta una serie de enfoques críticos que orientan a comprender las múltiples realidades que atraviesan las comunidades educativas.

Esta obra reúne nueve estudios que abordan una serie de desafíos contemporáneos vinculados con el perfil de ingreso, desempeño docente, necesidades específicas de apoyo educativo NEAE, rol docente, bienestar académico, factores individuales, sociales, socioculturales, intervención socioemocional, educación inclusiva, movimientos sociales, prácticas socioeducativas, autismo, vulnerabilidad, intervención de Trabajo Social, autosuficiencia docente, deserción escolar y embarazo; problemáticas que si bien afectan no solo en el ámbito formativo académico, sino también en el desarrollo personal, familiar y social, obstaculizando el adecuado crecimiento y construcción de estrategias de afrontamiento. Lo anterior, desde enfoques interdisciplinarios y diversos acercamientos metodológicos.

El texto está dirigido a investigadores, docentes, estudiantes, profesionales de las ciencias sociales y de la educación al visibilizar las cotidianidades de los diferentes actores en espacios educativos. Además, invita a reflexionar sobre los aportes de Trabajo Social desde el ámbito científico y de intervención social, posicionando su desempeño desde una mirada crítica, contemporánea y prospectiva, en búsqueda de procesos de inclusión y bienestar como pilares para el desarrollo integral y transformación social.