

Debatir y consensar: aportes disciplinares al trabajo social



Miguel Bautista Miranda
Berenice Pérez Ramírez
Coordinadoras (es)



Debatir y consensar: aportes disciplinares al trabajo social

Coordinadores
Miguel Bautista Miranda
Berenice Pérez Ramírez



Primera Edición: julio de 2025

© 2025 Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social

ISBN: 978-607-8987-23-8

DOI: <https://doi.org/10.62621/ew494g41>

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

© 2025 Por características tipográficas y de diseño editorial ACANITS A.C.

Portada: Martín Castro Guzmán

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

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

Impreso en México



Índice

	Pág.
Prólogo	8
Adriana Ornelas Bernal	
Presentación	18
Introducción	21
La intervención social: una categoría de análisis desde el trabajo social	26
Martín Sánchez Villal	
Miguel Bautista Miranda	
Moisés Zenteno López	
Cuando la intervención no alcanza: reflexiones sobre algunos desplazamientos conceptuales	45
Berenice Pérez Ramírez	
El objeto de estudio en trabajo social: una reflexión disciplinar	66
Moisés Zenteno López	
Miguel Bautista Miranda	
Martín Sánchez Villal	
Lo que deja a su paso la intervención social; revisión de estudios sobre el desgaste profesional en trabajadoras y trabajadores sociales en México	85
Norma Cruz Maldonado	
Peritajes en trabajo social como prueba y medio de prueba en el Sistema de Justicia Penal Acusatorio Mexicano	108
Ismael Aguillón León	
Miguel Bautista Miranda	
Verónica Monserrat León Cedillo	

La intervención transhumanista: retos para el trabajo social	149
Jesús Acevedo Alemán Yancy Nohemí Juárez Ramírez Blanca Diamantina López Rangel	
Avatares en el diseño curricular de la educación superior en México	175
Efraín Martínez Ambrosio Crisóforo Pacheco Santos	
Plan Curricular F19 Licenciatura en Trabajo Social: una experiencia de autoevaluación operativa	201
Blanca Lilia Gaspar del Ángel Diana Franco Alejandre	
La importancia de la interpretación en el proceso formativo de las y los trabajadores sociales: la apuesta para la transformación	201
Jorge Hernández Valdés Ximena Quiroz Campuzano	
Estrategias didácticas de enseñanza: experiencias profesionales en trabajo social	235
María Guadalupe Jaimez Rodríguez Roxana del Carmen Vargas Pacheco América Nichte Há Quimé Canul	
Desafíos del trabajo social como disciplina desde la demanda de aspirantes	254
Rosita Fierros Huerta Sara Valdez Estrada	
Sobre los autores	280

Prólogo

Celebro que a través de este libro, un grupo de profesores y académicos pongan en la mesa de discusión diversos aspectos relacionados con el trabajo social, ya que ello representa otra posibilidad de diálogo y de construcción de conocimiento disciplinar de manera colectiva, pues como diría Gadamer (1991) el diálogo requiere involucramiento, no se dialoga solo, se dialoga con alguien y no se trata solo de escuchar, sino también de intervenir, preguntar y dejarse interrogar; es por ello que también agradezco esta oportunidad de entrar en diálogo con los 23 autores de este texto.

Para iniciar, colocaré dos premisas que he desarrollado en otros escritos y que considero fundamentales para comprender desde donde se construye este diálogo:

La primera, relacionada con la necesidad de refrendar nuestra autonomía disciplinar para mostrar que, al igual que otras ciencias y disciplinas, hemos construido formas específicas de acercarnos a la realidad, de comprenderla y por lo tanto de intervenirla; que la nuestra, es una mirada más en el crisol de los conocimientos científicos, pero que aporta elementos específicos a la comprensión e incidencia en la realidad social.

La segunda premisa, se refiere a la importancia de reconocer que, al igual que cualquier otra área del conocimiento, hemos ido construyendo y consolidando algunas perspectivas o “escuelas de pensamiento” que tienen una fundamentación epistemológica y teórica; cuentan con desarrollos conceptuales; tienen una forma específica de entender al Otro y han creado propuestas teórico-metodológicas para la intervención. Distinguir estas perspectivas o escuelas, es clave para comprender los discursos y apuestas dentro del trabajo social Contemporáneo y evitar la descalificación por desconocimiento y, en cambio, buscar aquellos consensos que nos definen como disciplina.

El libro se organiza en tres dimensiones: la de la discusión teórica con relación a la intervención; la del ejercicio profesional y la de la

formación académica, y de acuerdo con ellas se hacen las reflexiones, coincidencias, propuestas y dudas que me provocó su lectura.

La primera discusión se abre en torno a la conceptualización de la intervención y la disyuntiva sobre si seguir utilizando o no dicho término, ya que podría considerarse como imposición o intromisión. Al respecto, retomo a Carballada (2002) quien señala con toda claridad las dos posturas desde las que se ha asumido a la intervención: la de intromisión y la de “venir entre”, y con sólidos argumentos fundamenta porque utilizar esta segunda visión en trabajo social. Considero clave que comprendamos que todas las ciencias y disciplinas del conocimiento resignificamos conceptos, les dotamos de sentidos y significados específicos que nos permiten dar cuenta de realidades desde el punto de vista disciplinar y con ello re-creamos su potencia descriptiva y explicativa. Ello sucede conforme nuestra disciplina se va enfrentando a nuevas y diversas realidades que le impelen a re-direccionar sus conceptualizaciones, así como también a crear nuevos conceptos para nombrar realidades que antes no existían, no se habían visibilizado o no se manifestaban de la misma manera.

Considero pertinente que se enfatiza en la diferencia entre la intervención y la ejecución o puesta en acto de algún programa o proyecto que se limita al momento operativo de una intervención de trabajo social y, en cambio, se propone trabajarla como una categoría de análisis o, incluso, como señala el colega colombiano Víctor Estrada (2011) como un campo social de análisis.

En el mismo sentido, invito a no asumir que existe una sola conceptualización de intervención en trabajo social, a la que se califique de “objetivista y neutral”, “lineal y unívoca”; sino a ampliar el horizonte reconociendo las re-conceptualizaciones que se han hecho del término, que postulan principios relacionados con que en la intervención de trabajo social se pueden establecer relaciones horizontales con los Otros, planteamiento de algunas posturas que aluden, por ejemplo, a la intervención colaborativa o a la intervención cooperativa; que centran la atención en la vivencia de los sujetos implicados, como la intervención encarnada; que se sustentan en una concepción del Otro como un sujeto social, histórico, con capacidad de autonomía, como un Yo, y por lo tanto se le concibe como un igual en

circunstancias diferentes con el que se entra en relación, como sucede en los postulados del diseño de estrategias de intervención. Dicho así, parece que la clave estará en construir colectivamente la conceptualización y caracterización de lo que entendemos por intervención en trabajo social.

Así mismo, conviene referirse a la intervención en LO social, lo cual define con mayor precisión la especificidad de nuestra disciplina y no significa, de modo alguno, una fragmentación, sino más bien reconocer que como toda ciencia o disciplina, se está delimitando su ser y hacer sin aislarla del resto del conocimiento, en consonancia con la epistemología de la complejidad que postula Morin (1990).

Fortalecer nuestro bagaje disciplinar depende en gran medida de leernos, escucharnos y reconocer las conceptualizaciones que hemos construido, y así evitar la sustitución de unos conceptos por otros sin mayor argumentación; esto me remite a la propuesta de Vélez Restrepo cuando en el año 2003 sugirió modificar el término de intervención por el de actuación, bajo el supuesto de que era más adecuado, sin lograr consensos en torno a su significación, por lo que no tuvo mayor trascendencia dentro de la disciplina.

Una preocupación al respecto tiene que ver con la tendencia a adherirse a conceptos formulados desde otras disciplinas, sin su aprehensión desde la perspectiva y visión del trabajo social, que podría llevarnos nuevamente a la confusión teórica, conceptual y metodológica que han provocado la pérdida de nuestra especificidad disciplinar. De igual modo sucede cuando pretendemos parecernos a otro profesional, en lugar de reconocer lo que en el campo profesional están haciendo nuestros colegas y desde ahí reconstruir y construir conocimientos y conceptos propios.

Una segunda discusión se da en torno al objeto de estudio, al respecto cabe recordar que, por definición, toda disciplina del conocimiento habrá de tener un objeto de estudio, y por ello coincido con los autores que dentro de este texto la definen como “un cuerpo de conocimiento especializado acumulado, que (...) es específico y propio” que nos permite caracterizar a la realidad y nombrarla con terminologías específicas y por lo tanto se distinguen de otras en el

sentido de poder explicar lo que estudia, a quiénes estudia y su forma de intervención. Sin embargo, considero necesario revisar el hecho de que también se afirme que existen múltiples objetos de estudio, pues ello va en contra de la idea de disciplina que se ha caracterizado antes. Quizá lo que conviene en este punto es diferenciar el objeto de estudio de la disciplina, de los diversos objetos de investigación que se derivan de las áreas de interés que abarca el trabajo social, que darán pauta para el despliegue de investigaciones que permitirán construir diagnósticos de las situaciones a intervenir.

Otro aspecto por profundizar tiene que ver con la apuesta de algunos autores de centrar el objeto de estudio en la denominada cuestión social, pues si como señala Martinelli (1989) ésta se entiende como “el espectro de problemas sociales que surgen a partir de la instauración y expansión de la industrialización capitalista”, es de tal amplitud -dado su carácter estructural-, que no sería posible considerarlo como el objeto de estudio de una disciplina, en este caso, del trabajo social, ello sin dejar de reconocer que la dimensión estructural forma parte del contexto y se requiere de su conocimiento para comprender la complejidad de lo social.

Definir con precisión nuestro objeto de estudio representa la posibilidad de aprehender aquello en lo que se interviene desde el trabajo social, para pensarlo, conceptualizarlo, categorizarlo, teorizarlo y así ir abonando al bagaje disciplinar.

La tercera discusión en torno a la intervención la coloco en la visión dicotómica que en ocasiones se tiene de la teoría y la práctica como contrarios que pueden, o no, encontrarse; por ejemplo, cuando se señala que “el ejercicio profesional es un hacer sin teoría” o cuando se considera que la profesión es la mera “aplicación” de los conocimientos disciplinares; al respecto conviene reconocer que teoría y práctica constituyen una unidad indisoluble, cuya construcción y reconstrucción solo es posible, precisamente, en unidad.

En el mismo sentido, en ocasiones se hace una marcada separación entre investigación e intervención; siendo que, si hablamos de una intervención profesional, invariablemente ésta habrá de incluir en su proceso teórico-metodológico a la investigación; invito entonces a

dejar de lado la disputa por definir cuál es más importante, cuál es primero o cuál tiene un mayor estatus y reconocimiento científico. Es decir, todo ejercicio que se califique de profesional se lleva a cabo con elementos teóricos, metodológicos y prácticos que en su experiencia cotidiana se reconfiguran, pero también se generan nuevos y diversos conocimientos que se incorporarán al bagaje disciplinar y aquí encontramos otra unidad: la relación disciplina-profesión que están intrincadamente relacionadas y se afectan mutuamente.

Finalmente, para esta primera dimensión, propongo que se revalore la importancia de nombrar *lo social*, entendido como esa trama relacional que sostiene y viabiliza la vida en sociedad y que como consecuencia de un individualismo cada vez más presente y agudizado ha ido fracturando y rompiendo el lazo social, poniendo en riesgo la vida en colectivo y con ello la vida misma. Por ello, como hemos afirmado junto a Tello (2008) y Carballada (2002) resulta imprescindible la intervención del trabajo social para resarcir el lazo social, a través de re-crear nuevas y diversas formas de estar juntos, en sociedad.

La segunda dimensión que aborda este libro está referida a la intervención en campos tradicionales y emergentes.

En un primer plano, se propone colocar como objeto de investigación dentro de nuestras áreas de interés científico, las situaciones adversas que vivencian los colegas en su ejercicio profesional, específicamente en el área de la salud. Me resulta interesante esta mirada sobre nosotros mismos y cómo se entretejen las repercusiones de nuestra intervención en situaciones-problema que también “dejan huellas” en el profesional, precisamente por el vínculo relacional que establecemos con el Otro, y agrego, lo afecta en la medida en que comprende la situación y su complejidad y en un ejercicio de Otredad reconoce que ese otro es un Yo y por lo tanto ese Otro y su situación, me afecta, me toca, me transforma.

Un segundo plano aborda otro campo de intervención: el penal, específicamente en lo que se denomina peritaje en trabajo social; en donde enfatizaré en la necesidad de que, como todo nuevo campo de intervención, habrá que ir construyendo estrategias particulares de

intervención, instrumentos y conceptos, que nos descoloquen del papel tradicional que se nos ha asignado como aquél que “obtiene información para que el otro profesional intervenga”. Es decir, contemplar que, en el caso del peritaje, no se trata de realizar un trabajo subordinado, sino de valoración de lo social que el juez requiere para emitir un dictamen basado en los aportes del profesional experto. Por ello, resulta fundamental enfatizar en la idea de que el profesional, al realizar un peritaje, elabora un diagnóstico basado en una rigurosa investigación, en la que pone en juego sus conocimientos disciplinares y no reducirlo a un informe burocrático que sólo responde a los indicadores contenidos en un formato predeterminado. Este diagnóstico, como se afirma en este libro, habrá de estar centrado en el análisis del entorno social, es decir, en las relaciones familiares, vecinales, laborales y de amistad, que permitan comprender la situación social del sujeto.

Una preocupación relacionada es que se coloque como preponderante el marco jurídico que, si bien es importante porque condiciona de una u otra forma la intervención profesional, en un debate disciplinar como el que propone este libro, convendría concentrarnos justo en la intervención profesional, reflexionándola, desde nuestra especificidad.

En tercer plano se abre la discusión en torno a que la dinámica y cambiante realidad social requiere, sin duda, de nuevos diseños de estrategias de intervención, colocando a los avances tecnológicos como una característica de la actualidad a la que se enfrenta el trabajador social en su intervención.

Una de las aristas de esta postura que me interesa discutir es la relacionada con afirmaciones como las siguientes: “mientras mayores sean los avances de la tecnología, mayores serán las condiciones de vida de los individuos” y “reconociendo los aportes de la tecnología y la inteligencia artificial, se podrá dejar atrás el sufrimiento curar las enfermedades, dando paso al mejoramiento de la especie humana”, mismas que me llevan a reflexionar en la necesidad de hacer acotaciones, inflexiones, para repensar ¿de qué sociedades hablamos? ¿de qué sectores? dada la extrema desigualdad producto del sistema capitalista en el que todo puede ser convertido en una mercancía que se

oferta y a la que se puede acceder sólo si se cuenta con los recursos económicos necesarios, situación que excluye a millones de personas. Es decir, en una realidad en la que personas mueren de hambre, sed, frío, enfermedades prevenibles y curables mientras las élites derrochan dinero en viajes a las profundidades del mar o al espacio exterior, me parecen afirmaciones que requieren de matices y mayores precisiones para reconocer la multidimensionalidad de los problemas. Al respecto, sostengo que la mirada crítica e integral de la realidad en general y los contextos particulares, es una característica irrenunciable de nuestra disciplina-profesión de la que derivarán nuestras propuestas de intervención.

Por otra parte, cuando lo anterior se relaciona directamente con nuestra intervención, considero pertinente no perder de vista las condiciones reales en las que desarrollamos nuestras intervenciones y las condiciones objetivas y subjetivas de los sujetos con quienes trabajamos; reconociendo que existen múltiples ejemplos de intervención profesional en las que ya se ha incluido el trabajo remoto, la interrelación por medios virtuales, la difusión de información mediante diversas redes sociales, entre otras innovaciones. Sin embargo, el cambio que pretendemos con nuestra intervención profesional no está en los medios, sino en el propósito de trabajar con el Otro y que, independientemente del medio que se utilice, es una tarea humana, una construcción social.

La tercera dimensión del libro hace referencia a diferentes aspectos relacionados con los procesos de formación de los futuros profesionales del trabajo social. Coincido en conceptualizar a la formación como un espacio para la reflexión, la crítica y la autocrítica, en la que el conocimiento es considerado una producción social y por lo tanto un bien colectivo.

Gran parte de estas discusiones se centran en el diseño curricular, coincidiendo con la visión de que éste habrá de responder, en primera instancia, a la realidad social en la que habrá de intervenir el profesional de trabajo social, desde su especificidad disciplinar, sin dejar de considerar los diversos actores sociales involucrados como son los estudiantes, docentes, empleadores, así como las tendencias en las políticas educativas y los intereses institucionales.

Un aspecto que requiere de mayor discusión está plasmado en algunos planteamientos que colocan el foco de atención en las cuestiones pedagógicas, que, si bien son importantes para la forma en la que se presenta un currículo, no tendrían que ser el centro de atención en una discusión disciplinar. En ello, se coincide con las autoras que de manera contundente destacan la importancia de que sean equipos de trabajadores /as sociales quienes diseñen o rediseñen los planes de estudio de la carrera y que además se considere como crucial la formación del cuerpo docente que impartirá las asignaturas incluidas en estos.

Destaca también la importancia que se da al proceso histórico de modificaciones curriculares, desde el nivel técnico hasta la licenciatura, en el que convendría incluir el análisis de los estudios de posgrado, a fin de identificar su concordancia e integralidad.

Se considera fundamental que, en el diseño curricular, se coloque en el centro la formación para la intervención en lo social, alrededor de la cual se articulen los conocimientos sobre el contexto micro y macrosocial y las diversas problemáticas sociales, así como los conocimientos necesarios para comprender a los sujetos con quienes se interviene en diferentes escenarios; cuidando la interrelación entre asignaturas para evitar repeticiones o vacíos.

Del mismo modo, habremos de enfatizar en la riqueza que significa que nuestros planes de estudio consideren la formación multidisciplinar, siempre y cuando se priorice la construcción de una visión transdisciplinar; para lo cual es preciso capacitar a los profesores en la conceptualización del trabajo social que sustenta el plan de estudios y así definir con claridad lo que se espera aporten los docentes provenientes de las diversas ciencias y disciplinas que conforman la planta académica. Este tópico me hace pensar en la libertad de cátedra que, como principio de nuestras universidades, habrá de respetarse y defenderse, pero sin olvidar que existe un objetivo y un perfil de egreso al que nos comprometemos a contribuir en el ejercicio de la tarea docente dentro de la carrera.

Otro tema que se coloca en esta discusión es el referido a cómo desarrollar la tarea docente, al respecto una discusión que conviene

hacer es la relacionada a si se concibe como una transmisión de conocimiento o una construcción colectiva de los mismos, lo que devela la forma en la que se conceptualiza al docente, su labor, el conocimiento y, por supuesto, la idea que se tiene de ese Otro que es el estudiantado.

Coincido con los planteamientos que destacan que además de los contenidos curriculares, resulta fundamental desarrollar una enseñanza-aprendizaje en la que se fomente la reflexión, el análisis crítico sobre situaciones del mundo real, así como la creatividad para generar estrategias de intervención de trabajo social que se constituyan en alternativas a las situaciones sociales conflictivas existentes. En el mismo sentido, considerar estrategias que garanticen desarrollar en el estudiantado los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el ejercicio del trabajo social, que desde nuestra perspectiva tendría que abarcar la comprensión de la realidad social, de las problemáticas sociales, de la intervención, del sujeto, entre las más relevantes.

En esta dimensión, las autoras colocan un desafío que conviene no soslayar el cual está relacionado con la tendencia a la baja en la matriculación de estudiantes de primer ingreso que se está experimentado en la carrera a nivel nacional. Aunado a otros retos con los que coincido como son: potenciar la capacidad de la disciplina-profesión para generar respuestas a las demandas del contexto social actual; asumir la unidad teoría-práctica centrada en la intervención; establecer un vínculo estrecho entre academia y ejercicio profesional; dar mayor claridad en torno a la especificidad de la carrera; abrir nuevos espacios laborales y mostrar con nuestras intervenciones la valía e importancia del trabajo social en el mundo contemporáneo.

Para finalizar quiero reiterar que, sin lugar a duda, leer-nos siempre resultará un ejercicio fundamental para dialogar, debatir y consensuar como propone este libro; sin evadir las discusiones y reconociendo las diversas posturas al interior de la disciplina para construir colectivamente los consensos de aquello que nos define como una disciplina autónoma.

Adriana Ornelas Bernal
Universidad Nacional Autónoma de México

Presentación

El texto “Debatir y consensar: aportes disciplinares al trabajo social”, nace de la discusión científica, colegiada y sistemática de 23 académicas/os e investigadoras/es, trabajadoras y trabajadores sociales preocupados por el avance del campo disciplinar en México, provenientes de diversas instituciones educativas de nivel superior del país: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma del Estado Hidalgo, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad de Guadalajara e Instituto Campechano, agrupadas/os en la Red Nacional de Estudios Disciplinares en Trabajo Social conformada en junio de 2023.

Sí entendemos a la ciencia como la búsqueda y aplicación de conocimiento en cualquier área o campo del saber-hacer, en este caso específico, en la parcela disciplinar de trabajo social, se aprecia que para nuestra disciplina y profesión esta exploración siempre está dirigida a explicar o comprender cómo se configuran los problemas y las necesidades sociales de la población, como procesos situados espacial e históricamente. El propósito es potenciar el desarrollo y elevar la calidad de vida de los sujetos, grupos, comunidades, regiones y de la sociedad en general; así como la construcción de propuestas colectivas que hagan contrapeso a la desigualdad, disputando intereses y recursos con un compromiso ético político.¹

Compartir el conocimiento en este texto disciplinar elude a ciertas formas de construcción de conocimiento: teoría-teoría, práctica-práctica, teoría-práctica y práctica teoría, que se han desarrollado en trabajo social, permitiendo así, el dialogo multi, inter y transdisciplinar con otras disciplinas, profesiones o ciencias. Pero, sobre todo, en la noción de conocimiento socialmente útil que fundamentan los diversos

¹ De Paula Faleiros, V. (2010). Desafíos del trabajo social frente a las desigualdades. *Emancipacao, Ponta Grossa, 1*(11), 117-128.

ejercicios de investigación e intervención tendientes a impulsar el ajuste, cambio o la transformación social.²

Debatir el conocimiento en este documento colectivo, refiere a la incansable tarea de la comunidad científica de discutir, polemizar, deliberar, controvertir y disputar sobre diversos temas disciplinares como el objeto de estudio, la intervención social, estrategias didácticas, el currículo, peritaje en trabajo social, procesos formativos de trabajo social, desafíos de trabajo social, tópicos que acusan diversas formas y perspectivas en su abordaje, por lo que, resulta necesario el diálogo permanente y vigoroso al interior de trabajo social.³

Cuando usamos el término consenso en esta aportación, describimos las múltiples formas de acuerdo con el que se llegó a través del consentimiento expreso de las/los académicas/os involucradas/os. También cabe señalar que, algunos asuntos de interés para este grupo de investigación se acordaron por mayoría; por lo que, cabe evocar a la idea del consenso y disenso. Los consensos alcanzados en este texto hacen referencia a posiciones, posturas, saberes y conocimientos generales de quienes discutimos el campo científico, por tanto, expresa visiones convergentes sobre los temas que aquí se abordan. En este sentido, este libro tiene como propósito abonar a la discusión de trabajo social en su carácter disciplinar.

² Bautista, M. (2023). De la actividad social a la transdisciplina: orientaciones conceptuales del trabajo social. *Revista de Trabajo Social UNAM*, (34), 45-60. <http://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2023.34.88031>

³ Pérez, J. y Gardey, A. (2022). *Debate - Qué es, definición y concepto*. [Sitio web] <https://definicion.de/debate>

Introducción

Este texto se integra de once trabajos producto de la reflexión colectiva en las dimensiones teórica, metodológica y empírica sobre elementos constitutivos del trabajo social disciplinar.

En el primer trabajo. La intervención social: una categoría de análisis desde el trabajo social. Martín Sánchez Villal, Miguel Bautista Miranda y Moisés Zenteno López, abordan desde la dimensión disciplinar del trabajo social, revisitar la noción de intervención social, repensar algunos posicionamientos construidos de este concepto y vislumbrar las concepciones pronunciadas en términos categoriales. Su propósito radica describir la dimensión epistemológica, teórica y metodológica de la intervención social como una categoría de análisis, pues sostienen que la intervención social tiene una abundante producción orientada al quehacer de la profesión y, soslaya su condición disciplinar como una categoría analítica.

En el segundo trabajo. Cuando la intervención no alcanza: reflexiones sobre algunos desplazamientos conceptuales. Berenice Pérez Ramírez, explora por qué algunas/os colegas de trabajo social han considerado otros conceptos para reflexionar, criticar u oponerse a la intervención. Propone mirar la intervención como una operación analítica, porque implica articular saberes epistemológicos, teóricos y metodológicos. Este punto de partida le permite apuntalar la propuesta: pensar la intervención como categoría analítica desde un enfoque estructural-subjetivo.

En el tercer trabajo. El objeto de estudio en trabajo social: una reflexión disciplinar. Moisés Zenteno López, Miguel Bautista Miranda y Martín Sánchez Villal, aluden a que el objeto de estudio de trabajo social ha sido por mucho tiempo un tópico central en las publicaciones (libros y artículos); eje de discusión en eventos académicos como congresos, seminarios, foros y encuentros, además de representar la centralidad del debate en redes académicas, grupos gremiales y asociaciones representativas de la disciplina. En este sentido, en este documento desarrollan una reflexión disciplinar en torno al objeto de

estudio que permita la discusión en el campo de conocimiento de trabajo social.

En el cuarto trabajo. Lo que deja a su paso la intervención social; revisión de estudios sobre el desgaste profesional en trabajadoras y trabajadores sociales en México. Norma Cruz Maldonado, sostiene que las numerosas publicaciones en el contexto de la pandemia por Covid-19 que describían el impacto físico, psicológico, social y emocional de los y las profesionales de medicina y enfermería, la llevó a cuestionarse sobre la presencia de éstos entre las y los trabajadores sociales que también permanecieron en los llamados hospitales Covid, considerando que éstos tienen un objeto de intervención y actividades diferentes a los del personal de la denominada *primera línea*. Para responder a esos cuestionamientos realiza una revisión sistemática de la literatura existente sobre el desgaste profesional entre las y los trabajadores sociales.

En el quinto trabajo. Peritajes en trabajo social como prueba y medio de prueba en el Sistema de Justicia Penal Acusatorio mexicano. Ismael Aguillón León, Miguel Bautista Miranda y Verónica Monserrat León Cedillo, socializan los principales hallazgos del peritaje en trabajo social y como se cristaliza como medio de prueba en el sistema de Justicia Penal Acusatorio mexicano, abocándose al estudio de elementos de una problemática, es así como en el proceso se describen aspectos jurídicos que se llevan a cabo un peritaje en trabajo social. Indagan diferentes elementos de tipo económico, familiar y social que brinda el perito en trabajo social, mismos que ayudan al juez a dar respuesta y explicación en una sentencia.

En el sexto trabajo. La intervención transhumanista: retos para el trabajo social. Jesús Acevedo Alemán, Yancy Nohemí Juárez Ramírez y Blanca Diamantina López Rangel, reflexionan en torno a que la intervención social a lo largo de las décadas se ha venido ajustando y adaptando acorde a los distintos desafíos que los sujetos en su relación histórica han expresado. Tal condición no es la excepción, se habla de la presencia de un *Nuevo Humano*, influenciado por los avances tecnológicos e inteligencia artificial, así como por dinámicas globales, e interacciones a través de medios digitales. Escenario que potencializa cada vez más sus necesidades y problemáticas sociales, las cuales

requieren de acompañamientos acordes a tales desafíos. En tal sentido, exponen las posibilidades de la intervención transhumanista.

En el séptimo trabajo. Avatares en el diseño curricular de la educación superior en México. Efraín Martínez Ambrosio y Crisóforo Pacheco Santos, analizan el discurso de los avatares más importantes que el diseño curricular ha tenido dentro del sistema educativo mexicano, con la intención de aportar elementos que apoyen el diseño de planes de estudio de la Licenciatura en Trabajo Social. Sostienen que la génesis del diseño curricular de manera sistemática fue propuesta en los planteamientos metodológicos *Diseño de Planes de estudio*, por las pioneras Raquel Glazman y María de Ibarrola, y es a partir de este momento que comienzan diferentes transformaciones en el diseño curricular de la Educación Superior.

En el octavo trabajo. Plan Curricular F19 Licenciatura en Trabajo Social: una experiencia de autoevaluación operativa. Blanca Lilia Gaspar del Ángel y Diana Franco Alejandro, reflexionan sobre la operación del plan curricular F-19 de la Licenciatura en Trabajo Social, realizada en una de las sedes donde se implementa. Mediante la aplicación de instrumentos cuantitativos y cualitativos analizan los diversos ejes que atraviesan su operatividad, en su implantación se diseñaron y elaboraron documentos de programación pedagógica para cada una de las Unidades de Aprendizaje (UA), incluyendo programas de estudios, guías pedagógicas y de evaluación; capacitación disciplinaria, pedagógica y didáctica para fortalecer el perfil docente.

En el noveno trabajo. La importancia de la interpretación en el proceso formativo de las y los trabajadores sociales: la apuesta para la transformación. Jorge Hernández Valdés y Ximena Quiroz Campuzano, sostienen en que la manera en la que es llevada a cabo la formación de las y los profesionales del trabajo social ha sido un tema de discusión desde diferentes autores, mismos que enfatizan en la importancia que tiene la profesión, pues se espera llegar a la transformación de las problemáticas y/o necesidades sociales que surgen o resurgen. Al respecto, evidencian la importancia de las interpretaciones, entendidas como los conocimientos propios que no necesariamente tienen que ver con el mundo académico, sino con su

historia de vida, es decir, el conocimiento y la manera en la que este es interpretado de acuerdo con sus contextos desde lo singular.

En el décimo trabajo. Estrategias didácticas de enseñanza; experiencias profesionales en trabajo social. María Guadalupe Jaimes Rodríguez, Roxana del Carmen Vargas Pacheco y América Nichte Há Quimé Canul. Sostienen que las estrategias didácticas refieren a todas aquellas actividades y acciones educativas que diseña el docente para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes, las cuales serán adaptadas dependiendo de los contenidos temáticos y el nivel educativo. En este sentido, analizan la experiencia profesional del trabajador social con respecto a las estrategias didácticas empleadas en la enseñanza que permiten la detección de prácticas efectivas y desafíos recurrentes en el nivel superior.

En el décimo primer trabajo. Desafíos del trabajo social como disciplina desde la demanda de aspirantes. Rosita Fierros Huerta y Sara Valdez Estrada, sostiene que la situación actual del trabajo social en México es un tema importante de reflexionar por el ineludible proceso de globalización económica que traspasa el mundo, la responsabilidad social y la condición ético-política de la profesión debe representar un compromiso de formación epistemológica para los trabajadores sociales en la sociedad contemporánea Flores y Martínez (2006), dado que su desempeño trasciende los espacios institucionales y en los imaginarios sociales. De tal manera que, sostienen que un desafío que debemos enfrentar es el significado de nuestra función que tendría que reflejarse en una proyección del ejercicio profesional acorde al nivel de la formación universitaria. Consideran que esta situación ha presentado un impacto significativo en la baja de demanda de aspirantes a la profesión tanto a nivel local en la red universitaria de la Universidad de Guadalajara.

La intervención social: una categoría de análisis desde el trabajo social

Martín Sánchez Villal⁴
Miguel Bautista Miranda⁵
Moisés Zenteno López⁶

Resumen

Este texto aborda desde la dimensión disciplinar del trabajo social, revisar la noción de intervención social, repensar algunos posicionamientos construidos de este concepto y vislumbrar las concepciones pronunciadas en términos categoriales. El objetivo es describir la dimensión epistemológica, teórica y metodológica de la intervención social como una categoría de análisis, pues se sostiene que la intervención social tiene una abundante producción orientada al quehacer de la profesión y soslaya su condición disciplinar como una categoría analítica. Es un estudio de carácter documental basado en revisiones de textos, revistas y material especializado del tema en fuentes mesográficas. Los resultados ponderan que a pesar de que se ha discutido ampliamente el tema, la discusión teórica es limitada y su teorización como categoría de análisis desde el trabajo social es casi inexistente. Asimismo, sus dimensiones la colocan como una categoría de análisis posible de producir conocimiento científico.

⁴ Profesor de asignatura de la Universidad Autónoma del Estado de México.
<https://orcid.org/0009-0002-5044-1050>

⁵ Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de México.
<https://orcid.org/0000-0001-5401-0632>

⁶ Profesor de asignatura de la Universidad Autónoma del Estado de México.
<https://orcid.org/0009-0000-3839-3143>

Introducción

El término intervención social se relaciona con una diversidad de interpretaciones, en la profesión y disciplina del trabajo social, se asocia a cuasi todo tipo de actividad de carácter práctico, procedimental y operativo, lo cual, más allá de las dimensiones que adquiere, la colocan como un asunto de competencia solo del quehacer profesional como se observa en su vasta producción literaria de teoría, modelos, metodología, niveles u objeto de intervención, donde destaca por el conjunto de prácticas que desarrolla y no por su discusión de orden disciplinar, conceptual o categorial para la producción de conocimiento científico.

La implementación frecuente de la intervención social se expresa en procesos o procedimientos práctico-operativos para la resolución de problemas sociales, operación de programas de las instituciones o la política públicas del Estado, entre otras. Se privilegia su capacidad de obrar en la externalidad focalizada en las necesidades y problemas sociales de los sujetos y colectivos sociales. La centralidad del bagaje que la permea está orientada al quehacer de la profesión, presenta bases teóricas y metodológicas que fundamentan su hacer práctico, se analiza el objeto empírico de su intervención, sin embargo, deja al margen la vinculación teórica conceptual que puede dar cauce para la explicación y/o comprensión de los hechos o fenómenos en la realidad social.

La necesidad de generar conocimiento a partir de la creación de categorías y determinación de conceptos es una práctica que en el campo de las disciplinas sociales se utiliza para la explicación de las formas de vida, estudio de hechos o fenómenos sociales, orientar determinados procesos sociales o comprender el entramado de la realidad social. Así, los conceptos y categorías analíticas son construcciones que se corresponden con determinado contexto y se utilizan de acuerdo con la concepción y significado que concentran, de modo que, su uso, cuestionamiento o resignificación, es una permanente recreación social.

Con este preámbulo, se intenta adentrar al campo disciplinar del trabajo social para visitar la noción de intervención social, repensar

sobre ciertos posicionamientos contruidos de este concepto, vislumbrar las diferentes concepciones pronunciadas en términos categoriales; sobre todo, cuando ésta tiene implicaciones de orden ontológico, epistémico, teórico, metodológico, teleológico, axiológico, etc., y que, escasamente, se han teorizado y cuya configuración categorial aún se encuentra en construcción.

En este marco, abrir la intervención social como una categoría de análisis es una posibilidad de discusión para entender la potencialización que puede tener para generar conocimiento a través de la explicación o comprensión de determinados hechos, fenómenos sociales u objeto de estudio: necesidades o problemas sociales de los sujetos y colectivos sociales. Se trata de un ejercicio exploratorio en el que a pesar de que diferentes profesiones y disciplinas sociales han discutido ampliamente el tema, la discusión teórica no se ha realizado en la misma dimensión que el ejercicio práctico (Moreno, 2011).

Se parte de la premisa de que la intervención social tiene una abundante producción orientada al quehacer de la profesión y soslaya su condición disciplinar como una categoría analítica. Por lo que, describir la dimensión epistemológica, teórica y metodológica de la intervención social como una categoría de análisis es el objetivo de este texto. Es un estudio exploratorio descriptivo de carácter documental basado en la experiencia personal del ejercicio profesional y disciplinar de trabajo social, revisiones documentales de textos, revistas y material especializado del tema en fuentes mesográficas. El tratamiento analítico, la elaboración argumentativa y reflexiva se realizó a partir de la premisa planteada. Las técnicas utilizadas fueron la técnica de investigación documental. El texto se integra de tres apartados: en el primero, sin dar una explicación exhaustiva se expone un marco general de algunas concepciones contextuales de la intervención social y la noción de categoría de análisis, en el segundo apartado se describe algunas características de las dimensiones epistemológica, teórica y metodológica que permean a la intervención social como una categoría de análisis; en la parte final, a manera de conclusión se presentan las consideraciones finales.

Concepciones de la intervención social

La intervención social en su origen

Pensar la intervención no es un asunto nuevo, se trata de una cuestión inmanente a su propio origen que ha derivado en inevitables diálogos con pronunciamientos diferenciados o aseveraciones polémicas. Algunos autores trabajadores sociales y de otras disciplinas sociales como psicólogos sociales y antropólogos, han intentado situar el origen y concepción de la intervención social desde distintos ángulos.

En un recuento histórico, Carballada (2002) sitúa el origen de la intervención en el contexto del surgimiento del Estado que Thomas Hobbes plantea, cuando los individuos ceden su soberanía para armonizar con la paz, la sociedad supone pasar de un estado natural a uno civil, donde los hombres delegan su soberanía a cambio de restituirles el derecho a la vida mediante pactos de sujeción y acuerdos contractuales. Así, la intervención impone el acto individual de depositar soberanía a otro que detenta el poder. Esta lógica, tiene una relación coincidente con el orden etimológico de la palabra "intervenir", que implica "venir entre" o "interponerse", que más tarde adquiere formas que se arropan en la ayuda, apoyo, cooperación, intersección, mediación, intromisión, injerencia, intrusión, coerción o represión.

Aquí, es pertinente enfatizar que, la intervención que Carballada plantea a partir del nacimiento del Estado Hobbesiano, permite entender la configuración de una nueva forma de organización social basada en los pactos de sujeción, acuerdos civiles o contractuales y no precisamente desde el ámbito de la interacción social entre individuos iguales. Desde luego, no se desdeña que es útil para comprender el surgimiento de la intervención social, no solo en el mantenimiento del orden social, sino, en las orientaciones de los sujetos y proceder de las instituciones públicas para aquellos a quienes pretende modificar su conducta o transformar (Carballada, 2002).

En Corvalán (1996), el origen de la intervención social está en un proceso conjunto y posterior al surgimiento del Estado, esto es, entre la cuestión social, el desarrollo de las ciencias sociales, el progreso y la

racionalidad capitalista para resolver las expresiones de los problemas de las sociedades provocados por los procesos posindustriales.

Para Moreno (2011), el origen de la intervención social se sitúa en la naciente modernidad plateada por Villoro (1992), quien sostiene que los hombres de esa época se asumen en sí mismos creadores de su propia naturaleza y devenir emancipador mediante postulados inquebrantables fundados en la razón, el orden y progreso y, sobre los que la intervención se establece. Abreva que, Alan Touraine (1994) en un sentido crítico plantea que el hombre de la modernidad, no solo puede ser razón y despersonalizarse, sino reconocer su libertad en el ejercicio de sus actos, relación con sus circunstancias, creador de su propia historia contraria al sometimiento.

La intervención social en la modernidad

El pensamiento moderno es una figura del mundo antepuesto al mundo feudal que ha generado nuevas configuraciones de cómo las sociedades se ven y se recrean constantemente así mismas. El campo del conocimiento que en éstas se produce han facilitado diversos diálogos interdisciplinarios acerca de la intervención social como un producto que más allá, de las contradicciones y discrepancias que origina su asociación al capitalismo y otras formas de organización social, ahora, debe romper con el carácter normado y lineal de la modernidad a fin de reorientar su posición frente a la racionalidad instrumental (Muñoz, 2011).

En este sentido, coloca a la intervención social en un diálogo de contradicción, pues está inmersa en escenarios marcados por la creciente diferenciación social, hostilidad, complejidad, estructuras sociales diferente al pasado y donde sus contradicciones — individualización, capital - trabajo, fragilización identitaria, asimetría social, dicotomía entre mundo de vida y sistema— enmarcan la “nueva cuestión social” como componente fundante y naturaleza de ser de la intervención (Muñoz, 2011).

Es un panorama similar, Prado (2008) sitúa a la intervención social moderna en la interrelación de la cuestión social, las ciencias sociales

y la institucionalización de las profesiones. En tanto, emerge en un contexto de la llamada cuestión social donde los pensadores sociales reflexionan sobre las situaciones degradantes que afectan a las personas como resultado del sistema capital, así como las posibles soluciones, el desarrollo de las ciencias sociales, los fines del progreso y la racionalidad capitalista. La idea de la intervención se institucionaliza como un discurso verdadero, único, garante de la vida, desplaza lo que se consideraba natural, así lo que es conocimiento científico profesional superar las acciones tradicionales de la experiencia.

En definitiva, el desarrollo de la intervención en lo social está permeado por la modernidad. Así, la intervención muestra una clara orientación de una acción que se ejerce sobre todo para aquel que no coincida con la racionalidad establecida por la sociedad, se trata de reordenar al individuo y, para aquel que se niega hacerlo se instrumentan mecanismos de exclusión o estigma. La intervención social se vuelve un proceso disciplinario que se configura por nuevas formas de relación social a través de dispositivos sutiles o de violencia “legítima”.

La intervención social en la contemporaneidad

A partir de la década de los años noventa surgen nuevas perspectivas que expresan puntos de vistas que, aunque emergen de la base tradicional, invitan al razonamiento teórico dada la incorporación de cierta carga teórica en su definición con la intención de situarla, no solo como un fin último de una actividad práctica, sino para que al operacionalizarla se logre develar lo que ocurre en la realidad social. Por lo que, algunas perspectivas definen la intervención social por sus argumentaciones teóricas.

La intervención social como un acto de extrañeza

Es una acción externa del sujeto al irrumpir en la vida de otro sujeto, en un mundo simbólico, normado e instituido. Al respecto, es escaso el dialogado de esta noción de la intervención social y al mismo tiempo resulta provocativa por las argumentaciones teóricas que plantean como la de Mier quien sostiene:

La intervención surge como posibilidad virtual en toda interacción. Es por lo tanto inherente a todo conocimiento social en condiciones de intercambio. No obstante, evoca un acto violento, extrínseco, ajeno —una evidencia de la heteronomía— que perturba un régimen estable, un conjunto de certezas, una red de vínculos, un amasijo de normas o un universo de categorías implantadas. Es un acto intempestivo, ajeno al desarrollo autónomo de la colectividad, a sus dramas propios, a una acción cuyos móviles o impulsos son indiferentes a la historia de ahí donde intervienen, es un acto al margen de la memoria colectiva y privado de la posibilidad de hacer inteligible la experiencia de aquellos a quienes somete. Aparece como un acto demandado o arbitrario, fatal o contingente, deliberado o fruto del azar del encuentro. (2007, p.13)

Se trata de una lectura que revela una cara más de la intervención social, el diálogo textual que expone el autor pareciera contraponerse a la densa producción literaria del hacer práctico de la intervención en el trabajo social que ha optado por la búsqueda del bien común aún con la carga peyorativa que se le puede atribuir por la visibilidad o invisibilidad de su irrupción.

La intervención social como acción práctica

Constituye un modo de actuar de un conjunto de profesiones orientadas a la resolución de problemas sociales. La intervención es conceptualizada como una forma de actividad que integra aspectos políticos, filosóficos y procedimentales, vinculado con saberes teóricos y técnicos, actitudes, valores y creencias. Es una argumentación práctica de la intervención que resalta por el carácter organizado de la acción y su capacidad para resolver problemas sociales u operación de la política pública (Saavedra, 2015).

La intervención social como interpretación de la complejidad social

Es una intervención social desde el momento en que se interpela e interpreta la complejidad del entramado que manifiesta un ámbito conflictivo o problemático de lo social. Se concibe dialógica, en la medida que se fundamenta en la hermenéutica para aproximarse al entendimiento de los fenómenos sociales interpretando los ámbitos de expresión de los problemas sociales y donde emerge el acto de atribución de sentido de los contextos, narraciones y testimonios de la situación natural tal como la vivencian los sujetos (Saavedra, 2015).

La intervención social como distinción de los sistemas sociales funcionales

Aparece vinculada a la teoría social que introduce la noción de sistema social complejo, que opera a partir de la comunicación entre sus componentes y relación de sus entornos, implicaciones que permiten explicar los procesos internos que ocurren en el sistema para que éste funcione, esto incluye entender el sistema estructural y sus efectos en la localidad, comunidad, región o sociedad (Saavedra, 2015).

La intervención social como dispositivo discursivo

Se localiza en el campo de la discursividad que refiere a una forma de interrelación entre las personas y/o actores a partir de lenguaje contextualizado, ya sea verbal, escrito o kinestésico. Así, puede ser comprendida por los actos de lenguaje orales o escritos como lo hace el Estado y sus instituciones, la enunciación de políticas sociales, la producción literaria de academias u otras formas de organización política o social. (Saavedra, 2015).

En estas perspectivas, la intervención social muestra un ángulo distinto de su hacer práctico tradicional —atención de necesidades o problemas sociales—, manifiesta un notable interés categorial, donde la intervención social asume un papel de operacionalización de referentes teóricos para la explicación o comprensión de los hechos y fenómenos en la realidad social.

Noción de categoría de análisis

La inteligibilidad y aprehensión de la realidad ante la creciente complejidad, los cambios, lo emergente, etc., reclaman a las disciplinas sociales, entre otras prioridades, responder a estos retos. Situación, que abre posibilidad para recrear conceptos y categorías que proporcionen herramienta para la comprensión de los desafíos de la realidad social. Así, las categorías de análisis tienen una preponderante función a este respecto, en tanto son construcciones teórico-empíricas para representar y analizar la realidad fenoménica que vivencian los sujetos y hechos sociales que producen las estructuras sociales. El termino categoría:

...constituyen clases o encuadres con diversos grados de interdependencia, en los que anidan representaciones conceptuales de hechos o de elementos que comparten ciertas regularidades. A partir de ellas, es posible sistematizar y ordenar la reflexión en torno a un tema o a un hecho en particular especialmente cuando este resulta complejo y está atravesado por diversos factores que lo definen y condicionan. Estas categorías constituyen la estructura desde donde es posible vertebrar la práctica y, a la vez, representan instancias de articulación entre las etapas y situaciones que lo configuran (Zavaro, 2021, p.2).

En esta noción, la categoría de análisis concentra conceptos que comparten regularidades con el fin de ordenar y sistematizar factores que dan origen a un hecho. Es decir, las categorías son construcciones para aprehender las circunstancias que provoca una situación social en un contexto determinado. Al mismo tiempo, es una estrategia que ordena el hecho social.

En una visión similar, Rivas (2015) comparte que las categorías de análisis son estrategias para describir, analizar o explicar un hecho social de estudio que prescribe la teoría y sus conceptos. Son formas de representar la realidad racionalmente con una validez teórica. Nuevamente, se refrenda la idea que las categorías de análisis permiten la explicación o comprensión de lo que acontece en la realidad social.

Para Gomes (2003), una categoría hace referencia a un concepto que integra aspectos con características comunes relacionadas entre sí, unos con otros. Se utilizan para hacer clasificaciones y agrupar elementos, ideas y expresiones acerca de un concepto abarcador. Es decir, es una

forma de concentrar componentes interrelacionados de algún fenómeno social. Importa señalar que la autora en esta noción hace una importante precisión al puntualizar que las categorías, son valores, formas de clasificar, conceptualizar o codificar un término, o una expresión. Asigna y ordena características de las unidades de análisis, que por lo general pueden ser los sujetos y estructuras sociales.

Las categorías son conceptos derivados de los datos que representan los fenómenos que emergen de la realidad social. Esto es, que derivan tanto de la teoría como del referente empírico (Straus y Corbin, 2002).

Para Galeano, las categorías se entienden como:

ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos como unidades significativas que dan sentido a los datos y permiten reducirlos, compararlos y relacionarlos...Categorizar es poner juntas las cosas que van juntas. Es agrupar datos que comportan significados similares. Es clasificar la información por categorías de acuerdo con criterios temáticos referidos a la búsqueda de significados. Es conceptualizar con un término o expresión que sea claro e inequívoco, el contenido de cada unidad temática con el fin de clasificar contrastar interpretar analizar y teorizar. (2004, p.38)

Las categorías son una representación de la experiencia de vida de los sujetos y, a su vez, una idea hipotética de cómo es ese mundo vivido. Las categorías de análisis son construcciones inductivas que ordena el mundo vivido y, al mismo tiempo, deducciones anticipadas del mismo (Alvarado citada por Galeano, 2004).

Para Cerda, “Las categorías son conceptos generales que reflejan las propiedades y facetas y relaciones más generales y esenciales de los fenómenos y la cognición (tiempo, espacio, cantidad y calidad, forma y contenido, posibilidad y realidad, etc.) ...” (2002, p. 325).

Para estos autores, las categorías de análisis hacen inteligible la realidad social a través de sus aproximaciones teóricas y empíricas. Son construcciones racional empíricas o empírico racionales que, por la construcción teórica, se traducen en premisas, proposiciones, conceptos, ideas hipotéticas a través de las cuales prescriben la realidad

y, por la construcción empírica, la experiencia y vivencia sensible, les permite aprehender la subjetividad e intersubjetividad de las múltiples realidades.

Dimensiones categoriales de la intervención social

La intervención social como una categoría de análisis es una acción previa que pretende resolver lo que la sociedad no ha resuelto — explicación y/o comprensión de los hechos o fenómenos sociales expresados como problemas o necesidades sociales— y donde, el saber científico legitima el conocimiento generado —diagnóstico— y posible tratamiento. (Corvalán, 1996)

La intervención social como categoría analítica compromete una forma de ver y entender el mundo, cuya dimensión epistémica, teórica, metodológica, teleológica y axiológica merece análisis, discusión, reflexión y teorización (Moreno, 2011). En tanto, su construcción se ha orientado más en los procesos sociales y la resolución de sus consecuencias. Así, situarla como categoría analítica de los hechos o fenómenos sociales requiere de una aproximación a sus dimensiones epistemológicas para dar cuenta de la estructura conceptual y proceso de producción del conocimiento; la dimensión teórica da cuenta del basamento que se requiere para operacionalizar la realidad social; y la dimensión metodológica para establecer la traza científica con la que se procede en los procesos investigativos.

Esquema 1.

Las dimensiones de la intervención social



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Dimensión epistemológica

Construir o descubrir conocimiento de la realidad social, es una inquietud de la naturaleza humana por interrogar al mundo, para develar lo oculto y lo desconocido. Parafraseando al filósofo Kant en la crítica de la razón pura (1773/1787, como se citó en Martínez, 2011), “el maduro juicio de la época no quiere seguir contentándose con un saber aparente y exige de la razón la más difícil de sus tareas a saber: que de nuevo emprenda su propio conocimiento” (p.135). Es decir, en este mundo moderno configurado por las premisas de la razón, el orden y el progreso, los sujetos que producen y reproducen sociedad no se conforman con el saber producido, siempre aspiran a más, saber del mundo real y fenomenológico.

La epistemología permite entender cómo se produce el conocimiento de la realidad social desde una estructura científica, esto, implica tener en cuenta los diferentes elementos constitutivos, tránsito y procedimientos que se desarrollan en torno a la construcción del conocimiento y su vigilancia epistemológica. Se trata de un campo específico del quehacer científico, propio de las disciplinas sociales. En ese sentido, generar conocimiento requiere conocer y entender no solo las formas de aproximación metodológica, sino la perspectiva epistemológica de la que se parte, el tipo de conocimiento que se quiere producir, el campo científico de la disciplina y el uso de categorías y conceptos para ordenar las expresiones de la realidad social y, establecer la vía procedimental cuando se opta por producir un conocimiento.

La epistemología es también el campo de vigilancia epistemológica para el manejo de los conceptos, entendimiento estructural del sujeto cognoscible o cognoscente, objeto que se construye y método científico o métodos que se utilizan, aunque cada campo disciplinar establece sus propias convenciones, éstas no pueden ser contrarias o arbitrarias a las que establece la comunidad científica.

En este contexto, la intervención social como categoría de análisis, debe integrar la dimensión epistemológica y partir de por lo menos, dos matrices epistemológicas para construir el conocimiento, una, a través de la experiencia sensible empírico-racional inductivo donde la centralidad es el sujeto en una relación sujeto – sujeto/objeto. El sujeto se asume parte de la realidad del objeto de estudio que se devela. Y dos, descubrir el conocimiento a través del pensamiento racional-empírico deductivo, donde la centralidad es la estructura social en una relación sujeto – objeto. La estructura social se asume como una realidad independiente del objeto de estudio que devela.

Dimensión teórica

En la historia social del hombre, éste se ha preocupado por intentar explicar el origen de este mundo y su actuar en él, las teorías son un marco de referencia que acercan al entendimiento de la producción y reproducción de vida social, donde la recreación de los hechos y fenómenos sociales se intentan explicar o comprender a través de construcciones sociales llamadas teorías, no obstante, son aproximaciones y acercamientos de ciertos trazos de la realidad social.

La teoría tiene diversas acepciones, desde las más comunes utilizadas en el sentido común hasta las más elaboradas científicamente mediante argumentaciones, permeadas de conocimiento que se revisten en premisas, deducciones hipotéticas, relaciones lógicas, entre otras. Parafraseando algunos teóricos y epistemólogos Hans Thomas, Popper, Bachelard, Giddens; las teorías son producciones históricas, acepciones racionales que se traducen en un conjunto de conocimientos cuya pretensión es develar mediante la explicación causalista o la

comprensión interpretativa algún fenómeno u hecho que se produce en la realidad social (Giddens et al., 2006).

En este marco, la intervención social como categoría de análisis, no puede prescindir de la teoría, más aún, la teoría es inseparable en su función analítica de los hechos y fenómenos sociales. Por lo que, debe partir de un fundamento teórico que le permite entender los hechos o fenómenos sociales objeto de estudio desde diferentes paradigmas y tradiciones: paradigma positivista, tradición interpretativa comprensiva, perspectiva crítica, posturas estructuralistas, referentes del espacio, perspectivas multidimensionales o las propias del trabajo social.

Dimensión metodológica

La metodología de la investigación social es el procedimiento que a través de la teoría y el método adquieren validez científica del proceso desarrollado, la relevancia en la investigación es la trascendencia con el conocimiento que produce cuantitativa o cualitativamente en dos sentidos: uno, por la correspondencia con se logra de acuerdo con el objeto de estudio planteado, y dos, el nivel de teorización o profundización del conocimiento alcanzado. La metodología intenta hacer visible lo oculto en un tiempo y espacio; su búsqueda es la objetividad de lo que se recrea en realidad social.

En tal sentido, para la intervención social como categoría de análisis, la metodología es esencial para determinar la perspectiva teórica o empírica de donde se parte, definir el tipo de investigación que se quiere hacer, el modo en que se estudia, cómo se analiza o interpreta etc. Los procesos investigativos deben ser rigurosos y sustentados teórica y metodológicamente mediante el diseño y desarrollo de la investigación: preteórico, asistir al referente teórico o empírico y, construcción del objeto de estudio (diseño del proyecto de investigación). Trabajo de campo: aplicación técnico instrumental para la recolección de información dialéctica o recursivamente —práctica - teoría o teoría - práctica—. Procesamiento de la información: aplicación del método para el análisis de la información o triangulación de información. Y

finalmente socialización de la información: elaboración de informe de resultados y comunicación de la información.

Consideraciones finales

La intervención social tiene como origen tres vertientes, la primera, que se sitúa en el momento en que los hombres seden su soberanía para armonizar con la paz, delegar su soberanía a cambio del derecho a la vida, optar por los pactos de sujeción y acuerdos contractuales. La segunda, el origen de la intervención social es resultados de la incidencia de la cuestión social, el desarrollo de las ciencias sociales y la racionalidad capitalista. La tercera, apunta que la intervención social tiene como origen los elementos fundantes de la modernidad —razón, orden y progreso— en un contexto convulsionado de problemas, contradicciones y asimetrías sociales.

De este modo, la intervención social en cualquiera de los espacios contextualizados que le atribuyan su origen, sus alcances destacan por su caracterización de orden práctico para la atención de situaciones en tensión, conflicto, dificultad, etc., que, a su vez, se aceptan como parte de la identidad de su ejercicio profesional y se asume como un rasgo distintivo de su hacer práctico frente a otras disciplinas sociales. Situación que, refuerza la ausencia teórica y limitada construcción categorial de la intervención social.

En su desarrollo contemporáneo, la intervención social ha logrado procesos encomiables de su hacer práctico, al conjuntar y poner en práctica saberes de orden procedimental, interactuar en espacios sociales con diversos referentes de orden empírico objeto de su intervención; y, sobre todo, se reconoce la relevancia de algunas aproximaciones teóricas incorporadas en algunas nociones contemporáneas de la intervención social que otras disciplinas sociales han aportado. Frente a este escenario de la intervención social, es desafortunado el abandono casi total de la teorización desde el trabajo social.

En términos de las dimensiones de la intervención social como una categoría de análisis, se debe considerar que la dimensión epistemológica es fundamental para distinguir entre conceptos y

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

La metodología de la investigación social es el proceso científico que la intervención social debe manejar a través de sus métodos y herramental técnico e instrumental. La cientificidad es el canon que deberá optar en su proceder para investigar, tanto en la lógica cuantitativa de las causas y efectos como de la cualitativa en la interpretación – comprensión de los fenómenos sociales.

La intervención social conceptuada como categoría analítica, es una construcción racional empírica o empírico racional que posee fundamento teórico metodológico para prescribir, aprehender y hacer inteligible la vida cotidiana y las estructuras sociales que ordenan el mundo social. Son ordenadores epistemológicos y recursos analíticos que, en el concurso de las disciplinas sociales, el trabajo social está obligado a manejar.

Referencias

- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social*. Paidós
- Cerda, H. (2002). *Los elementos de la investigación*. El búho Ltda.
- Corvalán, J. (1996). *Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad*.
<https://www.studocu.com/cl/document/universidad-de-la-frontera/trabajo-social/corvalan-j/4694441>

- Mier, R. (2007). El acto antropológico: La intervención como extrañeza. *TRAMAS. Subjetividad y Procesos Sociales*, 18(19), 13–50. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/327>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Fondo editorial universidad EAFIT
- Giddens, A. (2006). *La teoría social hoy*. Quinta edición. Alianza Universidad
- Gomes, R. (2003). Análisis de datos en la investigación. En M. De Souza (Org.). *Investigación social. Teoría, método y creatividad*. Lugar editorial S. <https://abcproyecto.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/de-souza-minayo-2007-investigacion-social.pdf>
- Martínez, M. (2011). El "Saber Pensar" en la investigación y sus principios. *Espacio Abierto*, 20(1), 131-157. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12218314006.pdf>
- Moreno, M. (2011). Pulsar la imposibilidad: el ejercicio de la intervención. *Tramas* (35), 15-45. <https://biblat.unam.mx/es/revista/tramas-mexico-d-f/articulo/pulsar-la-imposibilidad-el-ejercicio-de-la-intervencion>
- Muñoz, G. (2011) Contrapuntos epistemológicos para intervenir lo social: ¿cómo impulsar un diálogo interdisciplinar? *Cinta de moebio*, (40), 84-104. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000100005>
- Prado, L. (2008). Los horizontes de la intervención en lo social. *Reflexión Política*, 10(20), 58-69. <https://www.redalyc.org/pdf/110/11002006.pdf>
- Rivas, L. (2015). Capítulo 6. La definición de variables o categorías de análisis. En L. Rivas (Ed.). *¿Cómo hacer una tesis?* Instituto Politécnico Nacional. Artículo disponible en https://www.researchgate.net/publication/286288002_Capitulo_6_La_definicion_de_variables_o_categorias_de_analisis
- Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de investigación Cesmag*, 11(1), 113-118
https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/materia_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/37_Romero_Categorizaci%C3%B3n_Inv_cualitativa.pdf

- Saavedra, J. (2015). Cuatro argumentos sobre el concepto de intervención social. *Cinta moebio*, (53), 135-146. <https://www.moebio.uchile.cl/53/saavedra.html>
- Straus, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.
- Touraine, A. (1994). *Crítica de la modernidad*. Fondo de Cultura económica.
- Villoro, L. (1992). *El pensamiento moderno. Filosofía del renacimiento*. Fondo de Cultura económica.
- Zavaro, C. (2021). Categorías de análisis en la planificación de la intervención territorial en el marco de prácticas integrales. *Praxis educativa*, 25(3), 1-23, Nacional de la Pampa. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153170560007/html/>

**Cuando la intervención no alcanza:
reflexiones sobre algunos
desplazamientos conceptuales**

Resumen

En este artículo exploramos por qué algunas/os colegas de trabajo social hemos considerado otros conceptos para reflexionar, criticar u oponernos a la intervención. Proponemos mirar la intervención como una operación analítica porque implica articular saberes epistemológicos, teóricos y metodológicos. Este punto de partida nos permite apuntar a nuestra propuesta: pensar la intervención como categoría analítica desde un enfoque estructural-subjetivo. A partir de una revisión bibliográfica establecemos las enseñanzas del Acompañamiento Social (AS) y el Acompañamiento Terapéutico (AT), resaltando qué ofrece al trabajo social. Así también señalamos un posible vacío de estas nociones y que intentamos subsanar con el planteamiento de la intervención encarnada. Desde este enfoque, la intervención se nos presenta como compleja y contradictoria y, al mismo tiempo, ha implicado un ejercicio corporal, afectivo y sensorial, por ello, concluimos que la intervención encarnada, articulada con el AT y AS nos permiten cuestionar la posición objetivista, neutral y universal de la intervención en su definición hegemónica.

Introducción

A partir de la revisión bibliográfica de los conceptos Acompañamiento Social y Acompañamiento Terapéutico, nuestro objetivo es discutir qué ocurre si la noción de intervención se deja influenciar por el concepto de acompañamiento. Nuestra apuesta es que, al considerar elementos del acompañamiento en la intervención contaremos con argumentos que nos permitan desarrollar procesos cercanos y apostar por un trabajo más horizontal con efectos duraderos en ambas direcciones: para las

⁷ Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8628-7812>

personas con quienes nos encontramos y para quienes emprendemos los procesos de intervención. Nos parece importante cuestionar la versión objetiva y neutral que suele permear en la definición de intervención porque ocultan sus fuerzas disciplinadoras, normalizadoras y moralizantes.

Por intervención, estamos concibiendo procesos organizados que van más allá de acciones inconexas o puntuales para la atención de las personas. Es decir, partimos de que la intervención es un proceso emprendido por parte de los y las profesionales atendiendo a supuestos epistemológicos, conectados con un enfoque teórico y encauzados metodológicamente para alcanzar ciertos objetivos. No obstante, nos oponemos a considerar la intervención como un proceso eminentemente racional, delineado sin modificaciones desde un inicio, es decir, lineal y vertical. Las experiencias profesionales distan de ofrecernos escenarios para asegurar una versión acabada de intervención.

Asumir que la intervención es encarnada nos permite reflexionar sobre cómo pensamos e interactuamos con y desde el cuerpo porque así se genera sentido y tomamos posición en la interacción con los otros. Finalmente, afirmamos que la noción de intervención encarnada retoma premisas del AS y el AT para aterrizarlo en tres ejercicios que se articulan, el corporal, el emocional y el sensorial. Y a través de sus enseñanzas podemos desplazar una visión objetivista, neutral y universal de la intervención.

¿Desde dónde abordamos los desplazamientos conceptuales?

En trabajo social, la noción de intervención y, para varios autores, lo que han llamado “intervención en lo social” (Carballeda, 2023; Bermúdez, 2011; Estrada, 2011) se ha convertido en un campo de conocimiento disciplinar en la que confluyen distintas voces, por tanto, enfoques y posiciones sobre cómo entender y proceder con la intervención. Es decir, existe producción de conocimiento en nuestra disciplina sobre la intervención, donde la categorización es una práctica que permite la abstracción y agrupación de los conceptos que traemos

de lo observado y experimentado a nivel empírico en nuestros ejercicios de intervención en espacios concretos. Y así, “las categorías son conceptos derivados de los datos que representan fenómenos (...) Los fenómenos son ideas analíticas pertinentes que emergen de nuestros datos” (Straus y Corbin, 2002, p.124).

Proponemos mirar la intervención como una operación analítica porque implica articular saberes epistemológicos, teóricos y metodológicos antes, durante y después del encuentro con otro sujeto, sea individual o colectivo para crear estrategias con miras a un diálogo inter y multidisciplinario. En este sentido, las posibilidades de intervención están directamente relacionadas con el posicionamiento epistémico, su impacto en la propuesta metodológica y nuestra biografía, porque a partir de ésta, nos decantamos hacia ciertas direcciones que adquieren un sentido y significado peculiar para nosotras/os. La relevancia de asumir el estatus de categoría analítica de la intervención en trabajo social es que podemos revisar, renovar y enriquecer la construcción de conocimiento en torno a este campo.

Una premisa para situarnos es que en trabajo social estamos en constante contacto con clases y grupos subalternos (Crehan, 2016), es decir, aquellos que han sido “tutelados”, que viven en condiciones de desigualdad o que no pueden controlar los modos en los que se les enuncia porque en las condiciones de opresión que habitan no existe un lenguaje propio para interpelar a quienes los gobiernan.

La desigualdad es la condición de reproducción del orden dominante. No hay capitalismo sin desigualdad [...] La desigualdad, sin embargo, aparece como natural, el orden dominante parece estar existiendo como si fuera eterno, a-histórico y además bueno para todos, con oportunidades iguales en la desigualdad. Es decir, aunque la desigualdad sea fundante, aparece como superable por la acción individual. (Faleiros, 2011, p. 119)

Siendo así, la intervención se nos presenta compleja y contradictoria. La contradicción es una condición *per se* a la intervención, por ejemplo, aunque aún encontramos rastros de demandas de control y disciplinamiento, es cierto que, al mismo tiempo, se torna un lugar de construcción de nuevas interrogantes, es un acontecimiento atravesado

también por incertidumbres y dilemas que renuevan las posibilidades de sus rutas de acción, no todo está dado y eso promueve nuevas formas de subjetividad.

La perspectiva teórica gramsciana (Gramsci, 1970; Crehan, 2016) se centra en la crítica a la perspectiva positivista por su visión abstracta y conservadora al momento de realizar un análisis sociohistórico. Gramsci propone una visión basada en el conocimiento humanista e historicista influenciada por el análisis de la relación entre el conocimiento, el poder y la estructura social. Parte del hecho de que el conocimiento no es neutral, sino que está condicionado por las relaciones sociales y económicas. Gramsci planteó que las ideas dominantes en una sociedad reflejan los intereses o necesidades de los grupos que detentan el poder, sin embargo, esto no impide que las clases subalternas posean un diverso sentido común en el que, hasta cierto punto, cuestione y reflexione las ideas dominantes como un acto político (Orlando, 2001).

El concepto de sentido común nos permite acercarnos a la comprensión de la desigualdad y sus narrativas. Se define como un conjunto heterogéneo de certezas asumidas que estructuran los paisajes básicos de nuestra socialización y trazan nuestros cursos de vida, es un conjunto de obviedades aceptadas dentro un mundo social particular. El concepto de sentido común no se acerca a la idea de que un saber o la apelación de un hecho incontrovertible se establece como algo verdadero. El estudio del sentido común permite identificar aquellas ideas y prácticas que se llegan a convertir en núcleo sólido y emocionalmente persuasivas y que dan lugar a la reproducción de la vida social, por tanto, también de la desigualdad. Por eso “el sentido común puede ser tanto nuestro hogar como nuestra prisión”.

No obstante, una de las características del sentido común, dice Gramsci, es que es fragmentario, incoherente e inconsistente porque en él se conjugan varias narrativas, algunas conectadas y otras confrontadas, pero funcionan como verdades evidentes para algunas personas. El valor del concepto es que ofrece, dice Crehan (2016), una forma de pensar la vida cotidiana, cómo se constituye nuestra subjetividad y cómo nos enfrenta a una realidad externa y sólida (el capitalismo), pero que también reconoce sus contradicciones, fluidez y

flexibilidad porque el sentido común no es estático, se modifica continuamente y es influido por la ciencia y otros discursos como la filosofía.

Para estudiar el sentido común debemos escuchar atentamente a las clases subalternas, de esta forma entenderemos cómo se sostiene este mundo fracturado por la desigualdad porque el sentido común es su producto. Por tanto, en la intervención, solemos encarar el sentido común que contiene ideas dominantes y nociones de ese mundo fracturado que habitamos cotidianamente. El proceso de intervención puede ser una posibilidad para irrumpir ese sentido común, trastocar las obviedades, aquello que hemos naturalizado y que reproducimos cotidianamente. Pero ese proceso no es lineal ni unívoco, es de ida y vuelta entre todos los actores involucrados. En este sentido, sugerimos que la noción de intervención debe ser discutida. Retomamos la definición de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (IFSW, 2014) por el alcance y el posicionamiento que representa esta federación:

El trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio social y el desarrollo, la cohesión social y el empoderamiento y la liberación de las personas. Los principios de justicia social, derechos humanos, responsabilidad colectiva y respeto por las diversidades son fundamentales para el trabajo social. Apoyado en las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social implica a personas y estructuras para abordar los retos de la vida y mejorar el bienestar. La definición anterior puede ampliarse a escala nacional y/o regional.

Si bien, coincidimos con algunos de los supuestos que se establecen en esta definición, diferimos con otros. A partir de lo expuesto con anterioridad, sobre el posicionamiento teórico y político que encaramos, coincidimos que el trabajo social es una disciplina que se construye teóricamente y en diálogo con la práctica. También sostenemos que hay principios que se incorporan de acuerdo con el momento histórico y van consolidando nuestra formación y ejercicio profesional. No obstante, diferimos en que sea el cambio y el bienestar social en abstracto lo que guíe nuestras acciones. Nos distanciamos de

conceptos como empoderamiento, derechos humanos y responsabilidad porque es un lenguaje *ad hoc* al neoliberalismo, tanto como resiliencia, economía solidaria, fortalecimiento individual y autoayuda.

A continuación, señalaremos porque los dispositivos de acompañamiento nos permiten profundizar en las reflexiones sobre la intervención y esa es la razón por la que varias/os colegas ensayamos desplazamientos conceptuales para posicionar el acompañamiento.

Enseñanzas del Acompañamiento Terapéutico (AT) y del Acompañamiento Social (AS)

El Acompañamiento Social (en adelante AS) es una modalidad de práctica en trabajo social y comprende una forma básica de atención a personas que se encuentran en un mayor grado de vulnerabilidad con el fin de que se incorporen a la sociedad (Alonso y Funes, 2009). García (2012) establece que:

El termino AS empieza a ser utilizado por los profesionales de trabajo social y la educación en torno a los años sesenta, especialmente en las asociaciones que luchaban en contra de la exclusión social y a favor de la integración de niños con necesidades educativas especiales de los países de habla francesa. (p. 41)

El AS se considera un método de intervención profesional temporal, de intensidad variable, basada en el derecho a la ciudadanía en una atención social personalizada. El objetivo de este acompañamiento es desarrollar potencialidades y capacidades de la persona hacia el protagonismo de su propio proyecto de vida (Red Navarra de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social, 2016). Para Aguilar & Llobet (2010), es la forma en que tanto el profesional, la persona que se encuentra en un proceso de cambio y los actores sociales involucrados (como instituciones u otros sectores sociales), construyen un vínculo a partir de la participación y autonomía de cada una de las partes para garantizar el acceso a dispositivos educativos, de salud, de empleo, etc., sin limitarse a las restricciones institucionales donde la o el profesional se encuentre situado.

Para Castillo (2018), el acompañamiento social es una práctica intencional, donde nos relacionamos con el otro, acompañando y siendo acompañados. Este primer sentido da una mirada diferente a lo que se entiende comúnmente por intervención social, porque involucra al profesional en trabajo social, no solamente como quien es responsable de incidir en los procesos de cambio del otro, sino que el otro también acompaña al profesional en el proceso, como una medida de cuidado mutuo. El AS es “un equilibrio entre la vertiente filosófica o de modelo intervención del término y la de praxis o metodología.” (p. 23)

Fernández y Quera (2023) y Raya y Caparrós (2014) coinciden que el AS es una metodología personalizada que no puede estar dada de forma lineal, ya que dependerá del ejercicio autónomo y participativo, tanto del profesional como de las personas, además de considerar las situaciones emergentes que surgen en contextos de vulnerabilidad y exclusión.

El AS se basa en una perspectiva de horizontalidad a través de una metodología flexible, donde se potencializa la capacidad de autonomía, participación y el bienestar colectivo. “Tiene un claro horizonte de autonomía y liberación de la persona, no parte de un esquema predeterminado, con etapas definidas, sino que se adecua al momento presente y a las necesidades cambiantes de las diversas circunstancias vitales.” (Borja, 2013, p. 128). Esto implica un intercambio recíproco de aprendizajes y saberes que fortalecen o construyen vínculos y redes de apoyo (Jauregui y Arza, 2023). Es posible que, al momento de acompañar pueden existir ciertos riesgos o dificultades que están ligados con la inexistencia de límites personales establecidos, la desinformación, los protocolos institucionales, el asistencialismo, la tecnificación, etc.

Castillo (2018) propone una serie de consideraciones a tomar en cuenta para entender cómo se ejerce el AS desde trabajo social.:

- Es importante tener disponibilidad a la flexibilidad. Al momento de tener un acercamiento con las personas y conocer la forma en la que se desarrollará el acompañamiento implica reconocer que pueden surgir cambios abruptos, por lo que es prioritario llevar a

- cabo un seguimiento constante y un registro de las actividades, los hallazgos y los conocimientos previos y que se van generando.
- Potencializar y validar la participación y autonomía de la persona inserta en un proceso de cambio.
 - Construir la sistematización del proceso desde la fase inicial, detallando fase de conocimiento mutuo, el diseño y ejecución de un plan de acción, así como la evaluación o cierre del proceso, mencionando los hallazgos y nuevas vetas para la acción.
 - El autoconocimiento y el reconocimiento de la heterogeneidad del otro es fundamental para incorporar habilidades sociales que favorezcan y enriquezcan el acompañamiento.
 - Conocer los recursos humanos, materiales y financieros con los que se cuentan, intentando no rebasar los límites personales y profesionales.
 - Contemplar y tomar en cuenta las diferentes realidades o sistemas en los que se encuentra situada la persona puede amplificar los efectos del acompañamiento, incidiendo en otras intervenciones sociales.

Por su parte, la figura de Acompañante Terapéutico (en adelante AT) se originó a partir de otras formas enfocadas a acompañar a pacientes en las actividades dentro y fuera de la clínica (Rossi, 2007). Algunos ejemplos fueron los acompañantes llamados “monitor de tiempo libre” en España o “animateur” en Francia. En Canadá, se introdujo la figura de “interviniente clínico” para acompañar los tratamientos de personas con psicosis, mientras que en Inglaterra y Bélgica se crearon los “dispositivos de enlace”. En Argentina y Brasil se llamó “amigo cualificado” y después tomaría el nombre de acompañante terapéutico (Galdós y Mandelstein, 2009).

El AT es un dispositivo, es decir, una red que posee una singularidad es de baja exigencia, ya que el acompañamiento requiere de cierta flexibilidad a lo largo de las etapas que le conforman, para adaptarnos a las necesidades y características de cada persona; no es directivo porque busca que la persona decida o descubra lo que necesita. Tiene una perspectiva clínica y socio-comunitaria ya que abarca el ámbito

clínico-institucional pero también busca insertarse en la cotidianidad de las personas en diferentes espacios de su vida.

El AT se centra en la generación del vínculo acompañante-sujeto acompañado-familia-red social (Serra, 2003; Chévez et al., 2017; Banschczyk, 2017). Entre sus principales funciones están: habilitar un espacio para pensar, orientar en el espacio social, ampliar una mirada del mundo, contener a nuestro/a interlocutor/a, permitirle que se organice psíquicamente, registrar y ayudar a desplegar la capacidad creativa de la persona e interviene en la trama familiar (Kuras y Resnizky, 2004).

Algunos autores establecen que las bases del AT surgen en el psicoanálisis (Macias, 2013; Martiarena et al., 2017), sin embargo, varios autores se posicionan desde otros enfoques como el psicodrama (Chévez et al., 2017) y la psicología social (Hernández, 2017). Autores como Kuras y Resnisky (2004), Saiz y Chévez (2009) o Rivera (2007) establecen que el AT se inserta en el marco de un trabajo interdisciplinario. Entre las principales funciones del AT están: ofrecerse como referente, habilitar un espacio para pensar, orientar en el espacio social, ampliar una mirada del mundo, contener a nuestro/a interlocutor/a, permitirle que se organice psíquicamente, registrar y ayudar a desplegar la capacidad creativa de la persona e interviene en la trama familiar (Kuras y Resnizky, 2004).

El AT en trabajo social es la herramienta a través de la cual se comprenderán las “dolencias emocionales, cognitivas y relacionales” (López, 2021, p.16) que impiden que las personas se posicionen de forma autónoma y participativa frente a su necesidad o problemática. Por tanto, no busca patologizar o clasificar la estructura social y emocional de la persona, sino que busca ser un espacio seguro para ella, en donde haya una labor de contención, cuidado, reflexión y acción. Este espacio de confianza permite que la persona pueda generar una diferente perspectiva de su entorno, permitiendo tomar decisiones que beneficien su proceso a través de la prevención, estimulando así un cambio de posición. El AT desencadena procesos sociales porque la persona crea sus propios vínculos y va tomando rutas sobre lo que sigue en su proceso (Matulic y De Vicente, 2016; Sodo, 2010; Seguí, 2009; Galdós y Mandelstein, 2009).

La intervención y sus desplazamientos: entre el acompañamiento y lo encarnado

En la intervención se entrelazan aspectos estructurales tanto como subjetivos:

...la imbricación entre neoliberalismo y el fortalecimiento del Estado y de su rol público en materia de lo social se da a través de dimensiones menos evidentes y más difusas, más banales, en tanto operan como mecanismo de gobierno de los procesos de subjetivación y de construcción de una moral acerca de lo social y de los sujetos de lo social [...] se producen subjetividades y un tipo de ciudadanos neoliberalizados [...] el rol prioritario que asume el Estado en materia de lo social se orienta, tal como mostraré a continuación a cuidar de otros. (Castillo, 2018, pp. 130-131)

De acuerdo con Rojas (2018), sobre la base del trabajo afectivo en un ambiente precario y de condicionalidad en la actual fase neoliberal, los y las profesionales se hacen cargo del desborde afectivo/emocional que no logra ser contenido por la supuesta neutralidad o tecnicidad que sostiene este modelo de intervención. En este sentido, la intervención compleja y contradictoria como hemos mencionado antes, en muchos espacios hoy se caracteriza por entrar en lo íntimo, acortar la distancia, alcanzar la presencia social y afectarse porque resulta estratégico y profesionalizante para este nuevo modo de hacer la política social. Pero desde siempre, aunque ahora sea más visible, la intervención ha implicado un ejercicio corporal, afectivo y sensorial. La intervención ha sido y es una experiencia encarnada.

El AT y el AS se encuentran diferenciados por varios aspectos y a su vez conectados por similitudes. Queremos resaltar cuatro de ellas: por un lado, ambas son herramientas de intervención que puede proporcionar nuevas perspectivas, por ejemplo, sobre cómo nos posicionamos los y las trabajadoras sociales en los procesos de intervención; también ofrecen nuevas rutas para atender necesidades, demandas y expectativas de aquellas personas que lo requieran, al ritmo que así lo deseen y en una posición menos jerárquica. El

acompañamiento solo se puede lograr con base en el vínculo a construir con los y las interlocutoras, por lo que es esencial asumir que éste se da y apostar por la reflexividad como método permanente para indagar en torno a nuestros vínculos. Por último, los conceptos de acompañamiento terapéutico y social se enmarcan en la teoría humanística y la teoría interpretativa, colocando en el centro al ser humano, considerando que es nuestro interlocutor a través del diálogo y la reflexión. No obstante, las revisiones bibliográficas sobre el AS y el AT no esclarecen cómo estos dispositivos capturan las condicionantes estructurales para dar cuenta de las sujeciones sobre el libre albedrío de las personas involucradas y, a su vez, cómo es que el trabajo en el dispositivo incide, vía la reflexión y la acción, en el contexto más amplio.

Por su parte, la intervención entendida como experiencia encarnada, implica pensar e interactuar con y desde el cuerpo, porque así se genera sentido y se toma posición a partir de la vulnerabilidad y la intimidad donde se producen nuestras relaciones con los otros y con el mundo (Cortés, 2013). Desde esta perspectiva nos distanciamos de la noción de intervención como una acción racional, objetiva y con propósitos claros. Consideramos que es una experiencia manifiesta en la carne, en el cuerpo, implica no centrar todo en la cognición y memoria, pues las formas de conocimiento no sólo son textuales, sino sensoriales y sociales (Aguilar, 2014; Esteban, 2004). Pero el cuerpo no es una tabula rasa, ahí se libran procesos reflexivos, tiene una habilidad inherente para aprender y vehicular significado, es decir, claramente se establece que el cuerpo es un asunto personal al mismo tiempo que social y cultural porque las personas definimos marcos de sentido mediante la vestimenta, los gestos, los movimientos y los modos de llevar al cuerpo según el género, la clase, la etnicidad/racialización o la edad (Kontos, 2005). Lo encarnado es una acción de dar cuerpo (Soto, 2013), en este caso, a lo que hacemos en la intervención y, al mismo tiempo, la intervención atraviesa nuestros cuerpos.

Al referir el estatus encarnado de la intervención, afirmamos que se imbrican aspectos subjetivos y aspectos estructurales porque todo ello se despliega en lo social que nos fija límites y presiones en todo momento (Williams, 1980). A continuación, detallaremos qué entendemos por el ejercicio corporal, afectivo y sensorial en la intervención:

- ***Ejercicio corporal.*** El cuerpo es un ejemplo de cómo lo más aparentemente subjetivo está atravesado por la sociedad y sus estructuras, y, al mismo tiempo, las manifestaciones del cuerpo producen sociedad (Sabido, 2010). Comprendemos que el cuerpo es un significante desde antes de lo que intencionalmente pueda nombrarse, es decir, que el cuerpo está precedido por el lenguaje es, desde ya, materialidad, y, por otro lado, la experiencia se vuelca como significante en tanto que el cuerpo dice y expresa. En trabajo social, como en toda práctica, el cuerpo es materialidad y significante. Además de que a través de la disposición corporal desplegamos el trabajo, en el sentido de que brindamos presencia, atención, organización, contención, cuidados, etc. La perspectiva de la geografía feminista (McDowell, 1999; Soto, 2013) ha mostrado que el cuerpo es la primera escala geográfica, en tanto es el espacio donde se encuentra la persona y ahí también se establece el límite con los otros. En el cuerpo o a través del cuerpo experimentamos las emociones. Para Landa y Marengo (2011), la categoría cuerpo-trabajo es la unidad central de la lógica capitalista actual. Vinculado a esto, los malestares corporales que solemos manifestar como efectos de la intervención, por ejemplo, el dolor, sentirnos agotadas/os, rebasadas/os, tener el estado de ánimo decaído o hartazgo, entre otros, exigen energía y cuerpo para sobrellevarlos. Se observa que los efectos de la actividad profesional de alta demanda y de exposición al sufrimiento humano tienen implicaciones que se subestiman o se normalizan, pero que se resienten corporalmente.
- ***Ejercicio emocional.*** “[L]as emociones, si bien son consideradas como una realidad individual y corporal, al mismo tiempo se conciben como colectivas e inseparables del entorno social, cultural y político” (Soto, 2013). Ahmed (2015) propone que debemos traer los vínculos al ámbito de la acción política. En el ejercicio de las y los colegas, el dolor, el estrés, tanto como la satisfacción e implicación son emociones recurrentes. Traerle a la acción política significa, por un lado, reconocer que esas emociones tienen una historia y ocurren en contextos determinados y, por otro, identificar las condiciones de posibilidad para que estas historias sean escuchadas de manera

justa. Scribano (2010), menciona que “las emociones son una ruta de entrada privilegiada por donde se observa cómo lo social se hace cuerpo y por medio de las cuales se constata el desarrollo de las conexiones entre ambiente e individuo” (p. 25). En este sentido, las emociones si bien se experimentan personalmente, remiten a las interacciones, dinámicas y procesos sociales en los que estamos inmersas/os.

- ***Ejercicio en torno a las sensibilidades.*** De Sena (2014) propone el concepto de régimen de sensibilidad para referirse al modo de regular, ordenar y hacer cuerpo las condiciones de aceptabilidad o soportabilidad de las prácticas en un momento particular. Concretamente, ella parte del supuesto de que las políticas sociales tienen dos efectos: hacen sociedad afectando aspectos materiales vinculados a la producción y reproducción de la vida de las personas y al régimen de sensibilidad que suponen o restringen; por otro lado, son parte fundamental en la regulación social y política de todo régimen de acumulación, modo de regulación que afecta los comportamientos individuales volviéndolos compatibles con los requerimientos del régimen, a los fines de garantizar su reproducción a largo plazo. Retomamos estas reflexiones sobre las sensibilidades en dos sentidos cuando hablamos de intervención en trabajo social: por un lado, los y las trabajadoras sociales influimos en la educación de sensibilidades tanto propias como las de otros a través de nuestro trabajo colectivo y social. Por otro lado, sometemos a nuestros sentidos a un trabajo de adecuación o restricción de acuerdo con los requerimientos de los regímenes políticos en los que laboramos. Para hacer trabajo social cotidianamente con grupos y sectores subalternos entrenamos nuestros sentidos, tanto como nuestra mirada y los juegos de cercanía-lejanía según sean los sujetos y el espacio que encontramos. De esta manera, proponemos que lo social refiere a un conjunto de circunstancias que interpelan a la sociedad que se relaciona con las formas, los procesos e impactos que toma la desigualdad en la vida de las personas cotidianamente (De Sena, 2016).

Si bien, hemos separado el ejercicio corporal, emocional y sensorial, lo hacemos con fines analíticos, pero en la experiencia vívida de la intervención los tres se engarzan de singular y complejas maneras:

...el debate metodológico (...) retoma el papel del cuerpo y las emociones para cuestionar la posición objetivista, neutral y universal del método “científico”. Visión que ha contribuido sustancialmente a ocultar cuestiones como las creencias y las prácticas del investigador. (Soto, 2013, p. 200)

Coincidimos con Juárez (2024) en que el acompañamiento, él refiere explícitamente al social, se ha referenciado, por un lado, como una metodología subsumida en la intervención (Jauregui y Arza, 2023) y, por otro lado, se ha concebido en contraposición o con cierto distanciamiento de la intervención (Pérez y Osornio, 2021; Ruíz, 2021). El desplazamiento de intervención hacia el acompañamiento sea social y/o terapéutico que se ha dado por parte de algunas/os colegas de trabajo social tiene:

...en común que a través de su ejercicio profesional visibilizan cómo el paradigma de la “intervención” en la disciplina del Trabajo Social entra en tensión ante realidades en los contextos específicos en dónde se encuentran realizando su práctica profesional, dicha tensión lleva a replantear incluso los mismos objetivos de su trabajo y participación como profesionales (...) estas propuestas coinciden en que se están replanteando ampliar los horizontes de la labor del Trabajador-a Social. (Juárez, 2024, p. 49)

Es así como la noción de intervención encarnada retoma premisas del AS y el AT para aterrizarlo en tres ejercicios que se articulan, el corporal, el emocional y el sensorial. Y a través de sus enseñanzas podemos desplazar una visión objetivista, neutral y universal de la intervención. Consideramos que la riqueza de los procesos de intervención reside en lo encarnado, que trae consigo lo que estructural y subjetivamente se juega en lo que corporalmente experimentamos y en lo que se hace cuerpo en el trabajo social.

Conclusiones

Discutir en torno a los desplazamientos conceptuales de la noción de intervención en trabajo social es relevante porque dan cuenta de incomodidades o cuestiones que nos hacen dudar de las definiciones con las trabajamos. En muchos casos, son el campo y la práctica los espacios que nos mueven a repensar las categorías con las que trabajamos, eso ocurre con la intervención. Por ello, le pensamos como una categoría de análisis y, al mismo tiempo, asumimos como relevantes los desplazamientos hacia términos como el acompañamiento o la intervención encarnada.

Sabemos también que ignorar la noción de intervención no es posible, por ello, la reflexión se complejiza, no se trata de ignorar lo que por años ha formado parte de nuestro campo disciplinar, sino de poner a debate aquello que nos resuena colectivamente para así avanzar en la construcción de conocimiento. Es desde ahí, que proponemos una intervención encarnada que proporcione nuevas perspectivas sobre cómo nos posicionamos los y las trabajadoras sociales en los procesos de intervención; que ofrezca nuevas rutas para atender necesidades, demandas y expectativas de las personas que lo requieran, al ritmo que así lo deseen y en una posición menos jerárquica. Tanto el AS como el AT nos permiten asumir que construimos vínculos en todo momento (no siempre en un sentido idealista y benéfico), es parte de nuestra labor y sólo es a través del método permanente de reflexividad que podemos servirnos de las enseñanzas, dilemas y contradicciones que enfrentamos en nuestra práctica profesional.

Referencias

- Aguilar, M. (2014). Corporalidad, espacio y ciudad: rutas conceptuales. En García Andrade, A. y Sabido Ramos, O. (Coords.), *Cuerpo y afectividad en la sociedad contemporánea* (pp. 317-346). UAM.
- Aguilar, M. y Llobet, M. (2010). Servicios sociales: integralidad, acompañamiento, proximidad, incorporación. En Aguilar, M. [Coord.], *Encuentro de expertos en Inclusión Social en Mérida Integractúa*. (pp. 3- 15). Fundación Luis Vives.

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. PUEG, UNAM.
- Alonso, I. y Funes, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. *Intervención social*, 42 (mayo-agosto), 28-46. <http://hdl.handle.net/11162/28810>
- Banszczyk, B. (2017). *Representación social y rol del acompañante terapéutico que poseen profesionales de salud mental, que trabajan con acompañantes terapéuticos* (Tesis de licenciatura). Universidad Siglo 21. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/13768/BANSZCZYK%20BRIAN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bermúdez- Peña, C. (2003). Intervención social desde el Trabajo Social: un campo de fuerzas en pugna. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (16), 83- 101. <https://www.redalyc.org/pdf/5742/574261388005.pdf>
- Borja, A. (2013). El acompañamiento social personalizado como fórmula innovadora de respuesta a personas con trastorno mental y exclusión social. *Revista de Servicios Sociales*, 54, 127-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4536463>
- Carballeda, A. (2023). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Editorial Margen. https://www.margen.org/epub/Intervencion_losocial.pdf
- Castillo, R. (2018). *Acompañamiento social: construyendo relaciones que transforman. Revisando el concepto de acompañamiento desde una mirada de sector*. OTSBizkaia. https://cendocps.carm.es/documentacion/2018_Acompa%C3%B1amiento_social.pdf
- Chávez, A. (et al.): compilado por Frank, M.L., Costa, M. y Hernández, A. D. (2017). *Acompañamiento terapéutico: clínica en las fronteras*. Córdoba: Brujas.
- Cortés, C. (2013). El diario como práctica narrativa y visual. En Castillo Ballén, S. (Ed.), *Investigaciones sobre el cuerpo. Relatorías del encuentro “El giro corporal”* (pp. 44-59). Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Facultad de las Artes–ASAB.
- Crehan, K. (2016). *Gramsci's Common Sense: Inequality and Its Narratives*. Duke University Press.
- De Sena, A. (2014) (Comp.). *Las políticas hechas cuerpo y lo social devenido emoción: lecturas sociológicas de las políticas sociales*. Estudios Sociológicos.

- De Sena, A. (2016). “Políticas Sociales, emociones y cuer-pos”. *RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 15(44), 173-185.
- Esteban, M. (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Ediciones Bellaterra.
- Estrada- Ospina, V. (2011). Trabajo social, intervención en lo social y nuevos contextos. *PROSPECTIVA, Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (16), 21- 53.
- Faleiros, V. (2011). Desafíos del trabajo social frente a las desigualdades. *Emancipação, Ponta Grossa*, 11(1), 117-128.
- Fernández-García, O. y Quera-Morales, M. (2023). La metodología del acompañamiento: una experiencia desde la práctica del Trabajo Social en el Tercer Sector. *Servicios Sociales y Política Social*, 51(130), 112- 115.
- Galdós, J. y Mandelstein, A. (2009). La Intervención Socio-Comunitaria en Sujetos con Trastorno Mental Grave y Crónico: Modelos Teóricos y Consideraciones Prácticas. *Intervención Psicosocial*, 18 (1), 75-88.
<https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v18n1/v18n1a09.pdf>
- García, M. (2012). Adolescentes en conflicto con la ley. Una terminología desde lo social y el acompañamiento. *TS nova: trabajo social y servicios sociales*, 5 (10), 37-54.
<http://roderic.uv.es/handle/10550/33455>
- Gramsci, A. (1970). *Antología*. Siglo XXI Editores.
- Hernández, D. (2017). Cotidiano/Dispositivos en AT: Hacer lugar. En Chévez, A.(et al.): compilado por Frank, M.L., Costa, M. y Hernández, A. D. Acompañamiento terapéutico: clínica en las fronteras (pp. 83-87). Brujas.
- IFSW. (2014). Global Definition of Social Work.
<https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Jauregui, A. y Arza, J. (2023). El acompañamiento, una oportunidad para fortalecer la humanización de la intervención social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 36(1), 49- 60.
<https://dx.doi.org/10.5209/cuts.82015>
- Juárez, E. (2024). Acompañamiento social con un enfoque comunitario desde el trabajo social. Construcción a partir del análisis de las representaciones sociales de las personas con discapacidad en la Villa de Etna, Oaxaca. [Tesis de Maestría]. ENTS, UNAM.

- Kontos, P. (2005). "Embodied selfhood in Alzheimer's disease. Rethinking person-centred care". *Dementia*, 4 (4), 553-570.
- Kuras de Mauer, S. y Resnizky, S. (2004). *Acompañantes terapéuticos: Actualización teórica-clínica*. Letra Viva.
- Landa, M. y Marengo, L. (2011). El cuerpo del trabajo en el capitalismo flexible: lógicas empresariales de gestión de energías y emociones. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 29(1), 177-199.
- López-Davalillo, L. (2021). *La dimensión terapéutica del Trabajo Social Guía práctica para el desarrollo del Trabajo Social Clínico, volviendo a su origen humanista y relacional*. Naullibres. https://naullibres.com/wp-content/uploads/2021/05/9788418047589_L33_23.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Macías, M. (2013). El Acompañamiento Terapéutico con orientación psicoanalítica. Elementos principales y la narrativa de un ejercicio de su narrativa de su aplicación. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 16(4), 1214-1236. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=69631>
- Martiarena, N., Dragotto, P., Degiorgi, G., Godoy, J., Brussino, S., Scherman, P., Muñoz G., Marino, J., Peiró, J., Salvador, A., Arcanio, M., Aybar, A. y Falavigna, C. (2017). Manual curso de nivelación: Tecnicatura Universitaria en Acompañamiento Terapéutico. Asociación Cooperadora de la Facultad de Ciencias Económicas de la U.N.C.
- Matulic- Domandzić, M. y De Vicente- Zueras, I. (2016). Trabajo social y acompañamiento en procesos de inclusión social con personas sin hogar en la ciudad de Barcelona. En Carbonero, D., Raya, E. y Gimeno, C. [Coords.], *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. (pp. 1-22). Universidad de la Rioja. https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC064.pdf
- McDowell, L. (1999). *Gender, Identity and Place: understanding feminist geographies*. Minneapolis University of Minnesota Press.
- Orlando- Alfaro, S. (2001). Gramsci y la sociología del conocimiento: Un análisis de la concepción del mundo de las clases subalternas. *Realidad: Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (83), 651-665. <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i83.4670>

- Pérez, B. y Osornio, L. (2021). De la intervención al acompañamiento. Una propuesta para construir conocimiento desde nuestra experiencia encarnada en trabajo social. *Itinerarios*, 1(1).
- Raya- Díez, E. y Caparros- Civera, N. (2014) Acompañamiento como metodología de Trabajo Social en tiempos de cólera, en Cuadernos de Trabajo Social. *Revistas Científicas Complutenses*, (24), 83-93. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n1.4264
- Red Navarra de lucha contra la pobreza y la exclusión social. (2016). *El acompañamiento como método de intervención en los procesos de inclusión: Nuevas reflexiones*. Red Navarra.
- Rivera, M. (2007). *Acompañantes terapéuticos: cuándo y dónde solicitarlos*. El Litoral. <https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2007/11/24/metropolit anas/AREA-05.html>
- Rojas, C. (2018). Afecto y cuidado: pilar de la política social neoliberal. *Polis, Revista Latinoamericana*, (49), 127-149.
- Rossi, G. (2007). Acompañamiento Terapéutico. Lo cotidiano, las redes y sus interlocutores. Polemos.
- Ruíz, G. (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 de doctorado.] UNAM y UNLP.
- Sabido, O. (2010), Una reflexión teórica sobre el cuerpo. A propósito de una contingencia sanitaria. *Estudios Sociológicos*, XXVIII (84), 813-845.
- Saiz, J. y Chevéz, A. (2009). La intervención Socio-Comunitaria en Sujetos con Trastorno Mental Grave y Crónico: Modelos Teóricos y Consideraciones Prácticas. *Psychosocial Intervention*, 18(1), 75-88. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592009000100009
- Scribano, A. (2010). Cuerpo, emociones y teoría social clásica. Hacia una sociología del conocimiento de los estudios sociales de los cuerpos y las emociones. En Grosso, J. y Ma. Eugenia Boito (Comps.) *Cuerpos y emociones desde América Latina*. Universidad Nacional de Catamarca, Facultad de Humanidades, Doctorado en Ciencias Humanas.
- Serra, J. (2003). *Servicio de Salud Mental: Hospital de día*. Alicante. <https://es.slideshare.net/jlserra/hospital-de-dia>

- Sodo, J. (2010). Acompañamiento terapéutico y Trabajo Social en un Centro de Salud. *Revista Cátedra Paralela*, (7), 115- 122. <https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/3c2a9370-4e10-4d30-b86c-f8a667a109c0/content>
- Soto, P. (2013). Entre los espacios del miedo y los espacios de la violencia: discursos y prácticas sobre la corporalidad y las emociones. En Aguilar, M. y Soto, P. *Cuerpos, espacios y emociones. Aproximaciones desde las ciencias sociales*. Porrúa y UAM.
- Straus, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Península.

El objeto de estudio en trabajo social: una reflexión disciplinar

Moisés Zenteno López⁸
Miguel Bautista Miranda⁹
Martín Sánchez Villal¹⁰

Resumen

El objeto de estudio de trabajo social ha sido por mucho tiempo un tópico central en las publicaciones (libros y artículos); así como eje de discusión en eventos académicos como congresos, seminarios, foros y encuentros, además de representar la centralidad del debate en redes académicas, grupos gremiales y asociaciones representativas de la disciplina. En este sentido, este documento tiene por objetivo desarrollar una reflexión disciplinar en torno al objeto de estudio que permita la discusión en nuestro campo de conocimiento. Las categorías analíticas de las cuales se partieron son: la disciplina, la profesión, el objeto de estudio y sus componentes. En términos metodológicos es un estudio documental que consistió en la búsqueda de información en libros y artículos especializados de trabajo social; el proceso que se utilizó para el desarrollo de este documento fue: la planeación de la búsqueda, indagación de la información, clasificación de las fuentes, análisis de la información y la elaboración del informe.

Los principales hallazgos exhiben la existencia de una multiplicidad de objetos de estudios en trabajo social como lo es el individuo, los grupos, los conflictos sociales, la intervención social, el desarrollo económico/social/humano, el resultado de la opresión de clase, entre

⁸ Profesor de asignatura de la Universidad Autónoma del Estado de México.
<https://orcid.org/0009-0000-3839-3143>

⁹ Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de México.
<https://orcid.org/0000-0001-5401-0632>

¹⁰ Profesor de asignatura de la Universidad Autónoma del Estado de México.
<https://orcid.org/0009-0002-5044-1050>

otros. No obstante, existe un cierto consenso en la comunidad científica de nuestro campo en que el objeto de estudio estriba en los problemas y las necesidades sociales.

Introducción

El trabajo social es una disciplina y una profesión consolidada de las ciencias sociales y humanas en constante reconfiguración; lo que implica para la comunidad científica un cierto grado de madurez con respecto al desarrollo de conocimiento, su reproducción y modificación. Se puede aseverar, que el trabajo social es una disciplina científica que investiga e interviene en necesidades y problemas sociales (teoría, metodología, métodos, temas, técnicas e instrumentos), proceso que genera conocimiento y su teorización. Además, de representar una profesión que se emplea en instituciones gubernamentales, organismos privados o empresariales y organizaciones de la sociedad civil (Bautista, 2024).

En este contexto, el objeto de estudio ha sido tema recurrente en las discusiones académicas de las y los trabajadores sociales, con el afán de posicionar a la disciplina en el marco de las ciencias sociales y buscar/demostrar la científicidad de los conocimientos producidos o generados al interior de esta disciplina/profesión, para posteriormente, ponerlos en diálogo con otras disciplinas. Toda vez que esto permite dar cuenta de las formas de generación y aplicación de conocimiento, socializar una postura científica, teórica y metodológica, con el fin de generar una identidad disciplinar y profesional a partir de un lenguaje propio.

Por tanto, resulta necesario reconocer los componentes que constituyen al objeto de estudio, es decir, comprender que la concepción del objeto de estudio responde a la interacción entre elementos epistémicos, ontológicos, teóricos y metodológicos, dicho de otra manera, a partir del conocimiento racional-empírico se busca responder a ¿Quién lo estudia? ¿Qué estudia? ¿A quién se estudia? ¿Desde dónde se estudia? ¿Cómo se estudia? Lo propio de una disciplina como lo es el trabajo social.

En este sentido este documento se encuentra estructurado a partir de siete elementos nodales: la disciplina, la profesión, áreas de intervención, funciones profesionales, el objeto de estudio, sus componentes y las reflexiones finales. Así mismo, se incluyen las fuentes de consulta.

La disciplina del trabajo social

El trabajo social es considerado como una disciplina académica y profesional, que se encuentra constituida por métodos, un conjunto de conocimientos, habilidades y saberes, los fines que le apremia, el conjunto de valores y principios que guían su actuación y, las técnicas e instrumentos a través de los cuales realiza o ejecuta su quehacer profesional. No obstante, resulta transcendental reflexionar qué es una disciplina académica y por qué el trabajo social se considera como tal.

En cuanto a disciplina y agregar el adjetivo “disciplina académica”, es preciso tomar distancia de la connotación negativa que se le ha atribuido al término ‘disciplina’, en primer lugar, aquellos que consideran una estrecha relación con la sumisión, el control, la imposición de obediencia que se vinculan con los ámbitos militares y su disciplinamiento del cuerpo; en segundo lugar, a modo de complemento con el argumento anterior, considerar que el concepto conlleva una dimensión moral y asociada con el razonamiento, siguiendo el pensamiento de Foucault en las “Tecnologías del Yo” (1990), al considerar cuáles son las formas apropiadas e inapropiadas de comportarse o de pensar en la sociedad, en consecuencia, disciplinar implica limitar y obstaculizar las narrativas y las formas de pensamiento.

En contraste con lo anterior, este discurso se adhiere a la noción de que la disciplina académica es entendida como la producción sistemática de nuevos conocimientos (ontológicos, epistémicos, teóricos, conceptuales, metodológicos, históricos y temáticos) la forma particular y rigurosa de formación científica, y la organización del aprendizaje (Krishnan, 2009; Gianella, 2006). Las disciplinas académicas se constituyen por una serie de rasgos o criterios que han

sido consensuados y aceptados, que, además, permiten argumentar que sí es una disciplina académica y que no lo es:

- Las disciplinas académicas tienen un objeto de investigación particular, aunque este pueda ser compartido con otra disciplina;
- Las disciplinas tienen un cuerpo de conocimiento especializado acumulado que se refiere a su objeto de investigación que es específico y propio;
- Las disciplinas tienen teorías que permiten organizar el conocimiento especializado acumulado de manera eficaz;
- Las disciplinas utilizan terminologías específicas o un lenguaje técnico particular ajustado a su objeto de investigación;
- Las disciplinas han desarrollado métodos de investigación específicos de acuerdo con sus necesidades específicas de investigación;
- Las disciplinas deben tener alguna manifestación institucional en forma de materias impartidas en universidades o colegios, departamentos académicos respectivos y asociaciones profesionales vinculadas a ellas (Krishnan, 2009, pp. 9-10);
- Las disciplinas deben tener una audiencia que pueda construir el diálogo y la discusión de los hallazgos relacionados con el objeto de estudio (Ang, 1996, p. 43);
- Las disciplinas permiten construir identidades profesionales, que logren constituir sentido de pertenencia de los sujetos que se reconocen como miembros de un gremio profesional, de redes temáticas, con sujetos con quienes comparten intereses de estudio y hasta formas de abordaje o de concebir el proceso de investigación (Bazerman y Prior, 2005);
- Las disciplinas logran distinguirse de otras en función de sus postulados epistemológicos, en el sentido de poder explicar o comprender lo que es lo que estudia y cuáles son las formas de hacerlos (métodos), quién lo estudia (sujetos cognoscentes) y a quiénes estudia (sujetos cognoscibles) (Hood, 2011);
- Las disciplinas deben hacer difusión y divulgación de la ciencia, la primera, entendida como las actividades de comunicación dirigidas a un grupo de sujetos con experiencia en el tema, y la segunda, presenta la información a grupos sin la *expertis* en las temáticas pero que les concierne o es de su interés, ambas formas de comunicación buscan la credibilidad académica y la

pertinencia y relevancia de los contenidos en la coyuntura de un espacio y tiempo particulares (Becher, 2001).

Los criterios mencionados anteriormente, no deben considerarse como totalizantes o absolutos, ni como una especie de lista de cotejo (*check list*) en la que se debe corroborar si una disciplina tiene cada uno de ellos o cuáles si tiene cubiertos para considerarlo como una disciplina, por el contrario, no es una discusión acabada y es preciso mencionar que conforme el conocimiento científico se incrementa, estos argumentos podrán cambiar de una época a otra, por tanto, se sugiere su uso como una pauta que guíe el camino para construir con argumentos sólidos de qué es una disciplina académica.

En este orden de ideas, trabajo social es una disciplina académica porque en la producción de su conocimiento se problematizan algunas posturas sobre el objeto de estudio, quienes sustentan que el objeto es el individuo y la situación (Perlman, 1980 y Gordon, 1987), otra postura considera que son las necesidades sociales (Parra, 1989; Hasenfeld, 1990) y quienes problematizan en cuanto a una posición crítica (dialéctica entre actores y problemas sociales) generada por el sistema capitalista (Boris Lima, 1986; Rozas, 1992; Zamanillo, 1991 y Montaña, 2012). Por tanto, de manera preliminar, se puede considerar que trabajo social posee uno o varios objetos de estudio, cada uno de ellos se encuentra en mayor o menor medida aceptado y legitimado por los gremios y las instituciones profesionalizantes.

Como disciplina académica se ha institucionalizado de diversas maneras, hallan su reproducción en los centros educativos como las instituciones públicas y privadas como espacio de trabajo, además, esto ha otorgado cierta identidad profesional, puesto que le ha permitido tomar posición teórico-metodológica frente a las otras disciplinas de las ciencias sociales y su discusión con ellas, y, además, de acuerdo con Vélez (2003), su identidad se ha estructurado desde afuera, articulando elementos o componentes simbólicos que se encuentran asociados con las prácticas asistenciales.

En esta lógica, el proceso identitario se realiza a partir del conjunto de interacciones en las que participan los trabajadores sociales, por una parte, García Salord (1998), refiere que proviene de los atributos y

atribuciones hechos por la sociedad, los sujetos sociales y las instituciones por mencionar algunas, y que posteriormente serán incorporados por las trabajadoras sociales. Por otra parte, Martinelli (1989), sostiene que el núcleo fundante se encuentra en la formación académica. Es decir, durante el proceso de capacitación y calificación, ambas posturas permiten identificar que la identidad se encuentra en el proceso dicotómico entre la legitimación o deslegitimación social, así como, durante el autorreconocimiento y el reconocimiento entre los colegas y profesorado en la formación académica.

En cuanto al conocimiento, si bien es cierto, que el trabajo social ha retomado los aportes de otras disciplinas de las ciencias sociales para fundamentar investigaciones e intervenciones, también es cierto que ha construido conocimientos propios, que lo ubican como saber especializado, en su urgente necesidad por la actuación social (o intervención según sea la postura) ha desarrollado una serie de estrategias teórico-metodológicas que le permiten desarrollar el carácter operativo-instrumental.

Lo anterior, se materializa en los niveles de intervención que son propios de la disciplina: el trabajo social en la atención individualizada, trabajo social con grupos, trabajo social comunitario y recientemente el trabajo social regional, cada uno de ellos se ejecuta a partir de la: investigación, el diagnóstico, la planificación, la ejecución, la evaluación y la sistematización de la intervención profesional.

Tomando en cuenta esto, sin afán de contradecir lo dicho anteriormente (hacer un *check list*), se incorporaron argumentos que permiten identificar porqué se considera que el trabajo social es una disciplina académica que permite su enseñanza, ya que al reproducir el conocimiento se genera aprendizaje y posteriormente, la aplicación de los conocimientos científicos logra el desarrollo de investigaciones e intervenciones sociales. De esta manera, se encuentran las condiciones de discutir el siguiente componente que es la profesión.

El trabajo social como una profesión

La noción de profesión se encuentra estrechamente relacionada con dos categorías centrales “el trabajo y la sociedad”. El término profesión es polisémico, por un lado, se encuentra vinculado con lo religioso en el acto de profesar (Weber, 1996), por otro lado, Carr-Saunders y Wilson (1933), sostiene que la profesión es lo que se adquiere mediante el proceso de formación y capacitación, Wilensky (1964), refiere que es una forma de organización ocupacional fundada en conocimiento que fue adquirido de forma escolarizada. Por último, de acuerdo con la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), los profesionales científicos se dedican a ampliar el acervo de conocimientos científicos o intelectuales; aplicar conceptos, teorías, métodos o técnicas científicos o artísticos, o enseñar sistemáticamente lo que saben en sus respectivos campos (CIUO, 2004).

La profesión tiene como principal requisito la formación especializada a través de una institución que avale, respalde y certifique los conocimientos mínimos que debe poseer un sujeto para ser denominado “profesionista”, generalmente desde la sociología de las profesiones y del trabajo, se considera que la principal diferencia entre una profesión y un oficio es la capacitación certificada y el control que tiene el sujeto sobre su proceso de trabajo, considerando que un profesionista tiene mayor grado de libertad de acción que un sujeto que ejerza un oficio.

La profesión encuentra su quehacer en el mercado de trabajo, desde una explicación economicista analiza “los mecanismos de la capacitación, del acceso/reclutamiento, de la ubicación/asignación y de la movilidad horizontal correspondiente, de la remuneración, los ascensos y la movilidad vertical de los trabajadores” (Pries, 1997, p. 73), esta noción va más allá de los modelos duales reduccionistas de la oferta-demanda; desde un enfoque institucional (neoclásico) las instituciones (empresas) tienen reglas y prácticas internas para determinar la remuneración, asignación de puestos y movilidad al interior de la organización.

De acuerdo con lo anterior, se destacan los elementos disciplinares, la calificación y capacitación de los profesionistas se encuentra determinado por la disciplina y no al revés, además, dicho conocimiento al ser institucionalizado se adquiere a través de instituciones socialmente reconocidas como aptas para realizar dicha actividad, por tanto, para que la profesión encuentre un espacio en el mercado de trabajo requiere el conocimiento que le permita desarrollar las funciones por las que es contratado, las actividades, tareas y obligaciones propias de los sujetos que desempeñan su ocupación y por lo tanto, su trabajo en sí.

Áreas de intervención de trabajo social

En este sentido, el trabajo social como profesión contiene y aplica conocimientos propios de la disciplina, basada en fundamentos teórico-metodológicos, que desarrolla en áreas profesionales, labora en determinados sectores y realiza funciones y actividades particulares en cada una de las instituciones, organizaciones y empresas que requieren de sus conocimientos, ya sean del ámbito público, privado y en las organizaciones de la sociedad civil, en síntesis, lo anterior, hace referencia a las áreas profesionales de trabajadora social (ver tabla 1).

Tabla 1.

Áreas de intervención de trabajo social

Ander-Egg	García Salord	Galeana
Salud	Áreas de Intervención Dominantes	Áreas Tradicionales
Educación	Áreas de Intervención Emergentes	Áreas Potenciales
Vivienda y urbanismo	Áreas de Intervención Potenciales	Áreas Emergentes
Empleo	Áreas de Intervención Alternativas	
Seguro de renta		
Servicios sociales		

Fuente: elaboración propia con base en Ander-Egg (1996); García, (1998) y Galeana (2004).

Como se puede observar, las áreas del trabajo social en términos generales, hacen referencia a la organización y administración de servicios sociales dirigidos a la atención de problemas y necesidades

sociales, de acuerdo a determinados criterios, por ejemplo, las tradicionales y dominantes atienden necesidades básicas y en las que se encuentran un mayor número de profesionales del trabajo social, en estas se incluyen las seis áreas que propone Ander-Egg, al considerar que se encuentran relacionadas con el bienestar social; las potenciales son aquellas que se encuentran en proceso de estructuración por la participación y presencia aún incipiente del trabajo social, y, las emergentes cuya manifestación es urgente e inesperada y se encuentra siguiendo a García Salord en proceso embrionario.

Los campos, son entendidos como aquellos que son propios a la disciplina y la profesión, y se encuentran asociados a dos funciones principales: la investigación y la intervención, algunos campos, son la salud y el campo educativo que corresponden al área tradicional, la procuración e impartición de justicia y el campo empresarial que corresponden al área potencial.

Los sectores de intervención “hace referencia al conjunto de colectivos humanos que tienen algunas características en común y con los cuales o para los cuales se realizan determinadas actividades o se ofrecen ciertas prestaciones o servicios” (Ander-Egg, 1996, p. 34), es decir, el sector alude a los sujetos con los que se trabaja, ya sean personas con discapacidad visual, adultos mayores, mujeres que experimentan violencia, haciendo referencia a la definición -sujetos que comparten características en común-.

Las funciones profesionales de los trabajadores sociales

En lo que respecta a las funciones se entienden como el conjunto de roles y actividades realizadas por la trabajadora social para alcanzar los objetivos planteados, se distinguen dos tipos: funciones sustantivas o primarias y las funciones secundarias (ver tabla 2), éstas últimas complementan las actividades de las primarias, la función investigación (en el campo salud) realiza actividades como el diseño de perfiles de los usuarios o analizar las determinantes sociales de la salud, por mencionar algunos.

Tabla 2. Funciones del trabajo social

Sustantivas	Secundarias
Investigación	Gestión social
Planeación	Educación social
Ejecución	Administración
Evaluación	Capacitación social
Sistematización	Organización social

Fuente: elaboración propia con base en Galeana (2004).

Con lo escrito hasta aquí, se consigue dar cuenta de cómo la profesión del trabajo social se vincula con la disciplina para lograr incorporarse al mercado de trabajo y lograr mantenerse mediante la actualización constante que constituye en términos generales su calificación y capacitación requerida para cumplir con el perfil profesional que se requiere en las instituciones y organizaciones donde requieren de sus conocimientos a través del cumplimiento de las funciones y actividades propias de la profesión.

De acuerdo con lo anterior, al revisar de manera independiente la disciplina y la profesión se encuentra bajo las condiciones pertinentes para abordar el análisis del objeto de estudio en trabajo social.

Acercamientos al objeto de estudio del trabajo social

El objeto de estudio ha sido tema recurrente en las discusiones académicas de las y los trabajadores sociales, con el afán de posicionar a la disciplina en el marco de las ciencias sociales y fundamentar la científicidad de los conocimientos producidos o generados al interior de esta disciplina/profesión, para posteriormente, ponerlos en diálogo con otras disciplinas, toda vez que esto permite dar cuenta de las formas de construcción de conocimiento, mostrar una postura científica, teórica y metodológica, generar una identidad disciplinar y profesional a partir de un lenguaje propio.

Por tanto, discutir sobre estos tópicos no es una cuestión menor, sino por el contrario, permite al trabajo social dar cuenta de los avances y logros alcanzados en la actualidad y reflexionar acerca de qué o cuáles deben ser las modificaciones o actualizaciones con respecto al objeto de estudio.

Por una parte, resulta necesario reconocer los componentes que constituyen un objeto de estudio, es decir, comprender que la concepción del objeto de estudio responde a la interacción entre los elementos epistémicos, ontológicos, teóricos y metodológicos, dicho de otra manera, a partir del conocimiento racional-empírico ¿Quién lo estudia? ¿Qué estudia? ¿A quién se estudia? ¿Desde dónde se estudia? ¿Cómo se estudia? Lo propio de una disciplina y que dan como resultado los conocimientos sobre un campo en particular que ha sido pensado o reflexionado científicamente por gremios disciplinarios y profesionales en universidades, centros de estudios y redes de investigación.

Por otra parte, los componentes cognoscentes y cognoscibles, es decir, los sujetos (el primero, quien posee las capacidades y calificaciones pertinentes para analizar y abordar la realidad social; el segundo, se refiere al sujeto que posee, experimenta o vive las circunstancias que pueden ser conocidas y estudiadas por el primero -sujeto cognoscente-) (Vargas, 1959), que a partir de establecer relaciones e interacciones dan como resultado el proceso de construcción del conocimiento.

En la perspectiva tradicional del trabajo social Ricardo Hill (1982: 46-49) realizó una investigación en la que entendía al objeto de estudio como:

- -el objeto del caso individual cae dentro de una u otra de estas posibilidades:
- -cualquier individuo
- -una clase particular de individuo
- -algo relacionado con el individuo, pero capaz de ser abstraído e identificado aparte de él.

En esta lógica, uno de los principales aportes del movimiento de reconceptualización fue rechazar que el origen o la causa de los problemas sociales se encontraba en los sujetos, producto de conductas desviadas propio de una perspectiva de intervención basada en la asepsia ideológica, que, además, desvincula e ignora que la pobreza y la desigualdad responden a problemas de tipo estructural y no individual.

Por su parte, Boris Lima en apego a las críticas de dicho movimiento afirma que “el objeto señalado por el trabajo social es el hombre desvalido, el menesteroso, el que entra en desequilibrio, desajuste o inadaptación en el orden establecido” (Lima, 1989, pp. 109-110); es en este tipo de objetos de estudio en el que se considera que la problemática es de tipo estructural, sin embargo, las medidas a tomar o las acciones sociales a realizar se mantienen a nivel individual.

La concepción y la construcción del objeto de estudio se han modificado a lo largo del tiempo, es decir, en una suerte de desarrollo disciplinar se ha transitado por cuestionar ¿Existe un objeto de estudio en trabajo social? ¿Es un objeto de intervención y no de estudio (investigación)? ¿Cuál es la importancia y la utilidad que tiene para la sociedad y la realidad social? Entre las nociones más socializadas o reproducidas se encuentran:

- El individuo, la persona, el sujeto, el hombre y la mujer en su situación;
- La intervención social;
- Las necesidades (sociales-humanas);
- Los problemas sociales;
- El desarrollo económico/social/humano;
- Resultado de la opresión de clase.

Cada una de estas nociones responde al devenir histórico situado en un tiempo y un espacio, que se fundamentan bajo las dimensiones epistemológicas y ontológicas de su propia coyuntura. Además, autoras como González-Saibene (1996), Teresa Zamanillo (1999), Cecilia Martínez y Agustina Torrecilla (2015), Roberth Salamanca y Marisol Valencia (2024), clasifican y ubican las nociones del objeto de estudio por épocas o periodos denominados como: tradicional o tendencia positivista hegemónica, el movimiento de reconceptualización de tendencia marxista o contra-ideológica y el contemporáneo de tendencia compleja o multidimensional.

En este orden de ideas, la autora Rozas Pagaza refiere que el objeto de estudio es la “explicitación argumentada de los nexos más significativos de la cuestión social hoy, con relación a la peculiaridad que adquiere la relación problematizada entre sujeto y necesidad”

(1998, p. 65) dicha autora agrega la noción de campo problemático, no obstante, la noción de campo de Bourdieu es utilizada más como un recurso teórico-metodológico de la producción epistémica de renombrado autor.

En la actualidad el Cono Sur, converge en el debate del objeto de estudio como la denominada cuestión social (similar a lo que en México se considera como problemas y necesidades sociales) cuyo origen se sitúa “con la instauración de la sociedad moderna que deviene en sistema capitalista y, con él, las desigualdades sociales pasan a formar parte de la lógica de su funcionamiento en todas las esferas de la vida social” (Rozas, 2018, p. 46), para esta autora, la cuestión social es la categoría de análisis básica de la disciplina.

Son múltiples los autores sudamericanos que proponen la cuestión social como categoría básica y, por tanto, como objeto de estudio del trabajo social, Yamamoto señala que la cuestión social es la consecuencia y proceso formativo de la clase trabajadora y su ingreso al escenario político al exigir su reconocimiento (Yamamoto, 2003), en lo que respecta a Martinelli (1989), es el espectro de problemas sociales que surgen a partir de la instauración y expansión de la industrialización capitalista.

En este sentido, cuando la migración del ámbito rural al urbano, la pobreza, la indigencia, el desempleo y la delincuencia (por mencionar algunas), se manifiestan y muestran una amenaza al orden socialmente establecido el Estado, se encuentra en la necesidad de organizar instituciones de asistencia y protección que hagan cumplir las normas, de ahí radica la importancia de considerar que ya sea la cuestión social o los problemas y necesidades sociales como el objeto de estudio del trabajo social deben ser teorizados y conceptualizados para su reflexión teórico-metodológica al interior y exterior de trabajo social.

En definitiva, profundizar en los estudios y análisis de la denominada cuestión social es una tarea insoslayable para el trabajo social, ya que al ser su objeto de estudio y éste lo propio de nuestra disciplina, que ha resultado de generalizaciones y múltiples investigaciones alcanzadas mediante el conocimiento racional-empírico, problematizar teórico-metodológicamente los aspectos

históricos y contemporáneos del quehacer disciplinar y profesional del trabajo social.

Reflexiones finales

En términos disciplinares en trabajo social se sostiene que el trabajo social no puede prescindir del objeto de estudio, porque es justamente su existencia lo que le da esencia a la disciplina y profesión (Cifuentes, 1998), independientemente sí, éste es único o general o, bien sí, son múltiples objetos derivados de uno o, tantos como son posibles determinar en la realidad social.

Por tanto, se alude a que los objetos de estudio no son estáticos, por el contrario, son dinámicos y cambiantes, en alusión a lo antes dicho, si obedecen a un tiempo y espacio, de esta manera, se construyen y como tal se pone a discusión, de esta manera es que se reproducen, se problematizan, se hace difusión y divulgación de ellos en eventos académicos, se escribe acerca de su naturaleza y entendimiento y, por lo tanto, se enseña y se aprende en espacios educativos y académicos.

Reflexionar y construir el objeto de estudio permite afianzar y fortalecer a la disciplina, colocarla en la discusión con otras disciplinas y, por tanto, permite el autoconocimiento de los sujetos profesionales al interior, como gremios, como colegas, para lograr posteriormente el reconocimiento del exterior, es decir, de los otros, a partir de lenguajes, discursos y narrativas propios. En este sentido, fortalece la identidad profesional, al potenciar como un sujeto se relaciona con su entorno social y profesional, con los sujetos con los que trabaja y en las instituciones para las que se emplea, encuentra relación con los componentes del objeto de estudio: sujeto, método-objeto.

En este sentido, el objeto de estudio permite a la profesión del trabajo social nutrirse de conocimientos propios de la disciplina, basada en fundamentos teórico-metodológicos, que se movilizan en las diversas áreas de intervención profesional en las instituciones gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil e instituciones privadas o empresariales que requieren de las funciones profesionales.

Se reconoce una multiplicidad de objetos de estudio del trabajo social, resultado de diversas formas de pensamiento, de paradigmas, posicionamientos ontológicos, éticos y políticos, tendencias o perspectivas que obedecen a la coyuntura en la que se construyen y que contradictoriamente convergen y concurren al identificar la similitud entre esas diversas formas de entender al “objeto”, es decir, los problemas y necesidades sociales o la cuestión social.

Resulta importante señalar que el objeto de estudio no se limita o reduce a la vida cotidiana o al nivel micro (con esto no se asevera que no sea importante) bajo el argumento principal que el objeto de estudio no se restringe a lo subjetivo, al sentido y los significados puesto que lo estructural es fundamental en los análisis y reflexiones, no significa que haya determinación, sino a lo Giddens o Bourdieu constriñe y presiona, pero a la vez también permite actuar.

Se concluye que el objeto de estudio en trabajo social no es la intervención, puesto que la investigación y los diagnósticos sociales proveen o proporcionan la materia prima para lograr procesos de intervención, que permitan diseñar o planear intervenciones sin investigación que respalde dichos conocimientos sería un error no solo metodológico, sino teórico, epistémico y ontológico.

De acuerdo con lo anterior y bajo un posicionamiento ontológico, se propone que el objeto de estudio pueda partir de una realidad que permita articular diversos niveles de realidad (micro, meso y macro) que se encuentran en transformación constante, por supuesto, siendo conscientes que existen jerarquías que los relacionan o vinculan, es decir, que tanto lo estructural, como lo subjetivo y las acciones sociales que realicen los sujetos pueden presentar contradicciones y que habrá ocasiones en las que la estructura permea por encima de todo, o que lo subjetivo adquiere mayor peso que las acciones, por lo tanto, pensar en una realidad contradictoria y dialéctica compuesta por diversos niveles de realidad social permitan construir un objeto de estudio capaz de captar los problemas y necesidades sociales en el presente.

Por último, comprender que el objeto de estudio se materializa, se objetiva en sujetos sociales, ya sean colectivos o individuales (lo cual recae en los niveles de intervención del trabajo social, trabajo en la

atención individual, trabajo social con grupos, trabajo social comunitario y trabajo social regional), es decir, el objeto de estudio entendido como los problemas y necesidades sociales (la cuestión social) que son el punto de partida en un problema situado y concreto, símil al análisis que realiza el método concreto-abstracto-concreto, cuya forma supone un análisis complejo, crítico y de abordaje progresivo y gradual al objeto de estudio.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1996). *Introducción al trabajo social*. Lumen.
- Ang, Y. (1996). *Desperating seeking the audience*. Londres Routledge.
- Bautista, M. (2024). De la actividad social a la transdisciplina: orientaciones conceptuales del trabajo social. *Trabajo Social UNAM*, (34), 45–60. <https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2023.34.88031>
- Bazerman, C., y Prior, P. (2005). Participating in emergent socio-literate worlds. Genre. Disciplinarity, interdisciplinarity, en R. Beach, J. Green, M. Kamil y T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on literary research*. Hampton Press Inc.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Carr-Saunders, A., y Wilson, P. (1933). *The professions*. Oxford, Clarendon Press.
- Cifuentes, R. (1998). *Conceptos para “leer” la intervención de Trabajo Social, aporte a la construcción de la identidad*.
- CIUO, (2004). *Gran Grupo 2: Profesionales Científicos e Intelectuales*. Organización Internacional del Trabajo.
- De las Heras, M., y Cortajarena, E. (1979). *Introducción al bienestar social*. Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Editorial Paidós.
- Galeana, S. (2004). Campos de acción del trabajo social. En M. Sánchez, (Coord.) *Manual de trabajo social* (pp. 139-158). Plaza y Valdés.

- García, S. (1999). *Especificidad y rol en trabajo social. Currículum-saber-formación. Diseño curricular. Eje de teoría de intervención. Eje de trabajo social. Eje de trabajo social de integración*. Lumen-Humanitas.
- Gianella, A. (2006). Las disciplinas científicas y sus relaciones. *Anales de la educación común*, 2 (3), 74-83.
- González-Saibene, A. (1996). Una lectura epistemológica del trabajo social. *Revista Temas y Debates*, 1(1), 111-128.
- Gordon, H. (1987). *Teoría y práctica de trabajo social de casos*. Ed. La Prensa Médica Mexicana.
- Hill, R. (1982). *Metodología básica en servicio social*. Ed. Humanitas.
- Hood, S. (2011). Writing discipline: Comparing inscriptions of knowledge and knowers in academic writing. En F. Christie y K. Maton (Eds.) *Disciplinary: Functional linguistic and sociological perspectives*. Londres, Continuum International Publishing Group.
- Iamamoto, M. (2003). *El servicio social en la contemporaneidad. Trabajo y formación profesional*. Editora Cortez.
- Krishnan, A. (2009). *What are Academic Disciplines? University of Southampton*. National Centre for Research Methods.
- Lima, B. (1989). *Contribución a la epistemología del Trabajo Social*. UNAM.
- Martinelli, M. (1989). *Servicio social. Identidad y alienación*. Cortez Editora.
- Martínez, M., y Torrecilla, A. (2015)-. El objeto de intervención del Trabajo Social y su construcción a lo largo de la historia. *Documentos de Trabajo Social*, (56), 229-240.
- Montaño, C. (2000). *La naturaleza del Servicio Social: un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su producción*. Ed. Cortez.
- Parra, G. (1989). *El objeto y el Trabajo Social: algunas aproximaciones a la problemática del objeto en el Trabajo Social*. CELATS.
- Perlman, H. (1971). *El trabajo social individual*. Rialp.
- Pries, L. (1997). Teoría sociológica del mercado de trabajo. *Iztapalapa* (42), 71-98.
- Rozas, M. (1998). *Una perspectiva teórico-metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Ed. Espacio.
- Rozas, M. (2018). La Cuestión Social su complejidad y dimensiones. *Conciencia Social. Revista Digital de Trabajo Social*, 2 (3), 45-56. <http://margen.org/social/rozas.html>

- Salamanca, R., y Valencia, M. (2024). Aproximaciones a la intervención profesional del Trabajo Social en América Latina. En M. Cimarosti y N. Pellegrini (Comps.) *Trabajo Social Crítico en la Contemporaneidad. Disputas por la autonomía profesional en los procesos de intervención* (pp. 57-92). Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- Vargas, G. (1959) *La experiencia del ser. Tratado de Metafísica*. San Pablo.
- Vélez, O. (2003). *Reconfigurando el trabajo social*. Ed. Espacio.
- Weber, M. (1996). *La ética protestante y el capitalismo*. Editorial Colofón.
- Wilensky, H. (1964). The professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology*, (2).
- Zamanillo, T. (1999). Apuntes sobre el objeto en Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*. (12), 13-32.

Lo que deja a su paso la intervención social: revisión de estudios sobre el desgaste profesional en trabajadoras y trabajadores sociales en México¹¹

Norma Cruz Maldonado¹²

Resumen

Las numerosas publicaciones en el contexto de la pandemia por Covid-19 que describían el impacto físico, psicológico, social y emocional de los y las profesionales de medicina y enfermería, nos llevó a cuestionarnos sobre la presencia de éstos entre las y los trabajadores sociales que también permanecieron en los llamados hospitales Covid, considerando que éstos tienen un objeto de intervención y actividades diferentes a los del personal de la denominada *primera línea*.

Antes de emprender el proceso investigativo para responder a esos cuestionamientos, en un primer momento nos centramos en realizar una revisión sistemática de la literatura existente sobre el desgaste profesional entre las y los trabajadores sociales. En este sentido, el presente capítulo integra los hallazgos consecuencia del análisis de 31 artículos que documentan los efectos que los procesos de intervención social suscitan entre las y los trabajadores sociales.

Entre los resultados más importantes a los que llegan este conjunto de artículos, se encuentra la predilección por estudiar este fenómeno bajo el modelo explicativo del Síndrome de Burnout, a través de la

¹¹ Este capítulo forma parte de los avances de la tesis doctoral que me encuentro desarrollando como egresada del Doctorado en Trabajo Social, de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

¹² Profesora de Carrera Asociada C de Tiempo Completo Interina en la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4722-8436>

aplicación de escalas psicométricas; además han identificado que en el caso de las y los trabajadores sociales la manifestación del Burnout se presenta de manera diferente en comparación con las y los profesionales de medicina y enfermería.

Para nuestro país, este análisis nos presenta el desafío de emprender estudios para conocer y medir la presencia del desgaste profesional entre las y los trabajadores sociales, así como identificar los factores de riesgo que están interviniendo en esta problemática; con el fin último de mejorar las condiciones laborales y capacitar a las nuevas generaciones de trabajadores sociales para generar habilidades emocionales que nos lleven al autocuidado.

Introducción

Mucho se ha escrito sobre el objeto de intervención en trabajo social, aluden a que las necesidades y los problemas sociales son los elementos que fundamentan nuestra profesión. Cualesquiera que sean éstos, se encuentran cargados de dolor, angustia, incertidumbre entre quienes los presentan y hacen uso de los servicios que otorgan las y los trabajadores sociales. Desplegar nuestro actuar profesional nos implica la escucha de éstos, lo que significa ese problema o necesidad social para las personas; expresiones cargadas de sentido y subjetividad de quién emanan. Pero ¿Generan *algo* en las y los trabajadores sociales? ¿Acaso el profesional en trabajo social es una persona/ un cuerpo solo racional desprovisto de subjetividad?

El desgaste profesional es un tema tradicional de estudio en el ámbito de la salud, destacando las investigaciones entre el personal de medicina y enfermería; durante la contingencia sanitaria se ampliaron los estudios sobre ello entre estos profesionales y fueron ampliamente difundidos los efectos en la salud física y mental del llamado “personal de primer línea”. Situación que detonó nuestro cuestionamiento sobre si las trabajadoras y trabajadores sociales también presentaban repercusiones en su salud; y cómo éstos se manifestaban entre nuestras/os colegas.

Dentro de la producción del conocimiento desde el trabajo social, generalmente las y los trabajadores sociales mostramos mayor interés por escribir sobre los problemas o necesidades sociales experimentadas por *el otro*, cuando volteamos a mirar hacia nosotros mismos como objeto de estudio nos centramos en indagar sobre los procesos metodológicos o los procesos operativos que desplegamos para la atención de las y los usuarios; así como los procesos formativos en trabajo social. Difícilmente nos vemos como objetos de estudio, a excepción de nuestra intervención, y no solo me refiero solo al desgaste profesional, sino también sobre los aspectos éticos que permean nuestra intervención.

Por lo anterior, en este capítulo presentamos el análisis que se realizó de 31 artículos publicados que versan sobre el desgaste profesional, que, a pesar de ser un problema presente en la práctica profesional del trabajo social, no ha sido de suficiente interés o preocupación entre nuestro gremio en México. En consecuencia, el documento se ha dividido en tres subapartados, en el primero de ellos se hace una descripción de la estrecha relación entre el modelo predominante para explicar el desgaste profesional -Síndrome de Burnout- y el trabajo social. Posteriormente, se detallan las características metodológicas de este estudio de revisión, para finalizar con la sección en la que presentamos el análisis de los artículos revisados, éstos documentan el interés por el estudio del desgaste profesional desde las últimas dos décadas del siglo XX, haciendo hincapié en la necesidad de desarrollar procesos investigativos que nos permitan desarrollar estrategias de intervención en dos momentos, durante la formación de las y los trabajadores sociales; y con quienes se encuentran en el ejercicio profesional y presentan esas cicatrices que la experiencia ha dejado a su paso.

Si bien, nuestro interés inicial fue aproximarnos al impacto que tuvo la pandemia por Covid-19 en el desgaste profesional entre las y los trabajadores sociales que se encontraron laborando en instancias de segundo y tercer nivel de atención a la salud en México; esta revisión del conocimiento acumulado nos plantea nuevas interrogantes en el tema que nos ocupa.

El surgimiento del interés sobre el desgaste profesional en trabajo social

En el contexto de la pandemia por Covid-19, entre muchos otros problemas que fue dejando o agudizando a su paso fue la afectación a la salud física y mental del personal de salud. En este campo laboral es común la realización de investigaciones para conocer los efectos físicos, psicológicos y sociales entre el equipo multidisciplinario resultado de largas jornadas laborales, las tensiones que genera estar constantemente expuesto a la muerte y el sufrimiento humano ante la enfermedad; así como la presencia de conflictos no resueltos entre éstos y las conductas de las y los pacientes y sus familiares.

A este fenómeno se le ha denominado de diversas formas, cada una de ellas pone especial énfasis en cierta causa o efecto -físico, psicológico o social-, algunos de los conceptos que se han generado para denominar al conjunto de estas consecuencias son: Estrés laboral, síndrome de Burnout (SB), síndrome de desgaste profesional, síndrome de sobrecarga emocional, síndrome de fatiga en el trabajo y fatiga por compasión.

Se considera que Herbert J. Freudenberger fue el primero en abordar esta problemática en su artículo denominado *Staff burnout* [Agotamiento del personal] publicado en 1974. No obstante, es a Christina Maslach a quien se atribuye el uso del término *Síndrome de Burnout (SB)*, además de ser pionera en su estudio y quien posiciona a nivel mundial la discusión sobre esta problemática que impacta en la calidad de vida del profesional, en la calidad del servicio brindado y en la dinámica laboral.

El trabajo social ha estado vinculado a este fenómeno desde su configuración inicial, los primeros estudios de Maslach parten de observar “las reacciones adversas que se producían en el trabajo de los servicios sociales” (Olivares, 2017, p. 59); años más tarde reconocería que:

This early writing was based on the experience of people working in human services and health care— occupations in which the goal is to provide aid and service to people in need, and which

can therefore be characterized by emotional and interpersonal stressors. (Maslach, 2001, p. 399)

[Traducción: Este primer escrito fue basado en la experiencia de personas que trabajan en servicios humanos y atención de la salud—ocupaciones en las que el objetivo es proporcionar ayuda y servicio a las personas necesitadas, y que, por lo tanto, puede caracterizarse por factores estresantes emocionales e interpersonales].

De acuerdo con Lázaro (2004), otras investigaciones consideran a los profesionales en trabajo social como personal de alto riesgo para el desarrollo del SB, “De hecho, en todos los textos y tratados sobre este tema se identifica a los trabajadores sociales como un grupo de riesgo (Acker, 1999, Egan, 1993, Gilbar, 1998, Sze & Ivker, 1986, Um & Harrison, 1998)”. (p. 500)

En la pandemia por Covid-19 convergieron varios factores de riesgo para que el personal de las instancias de salud manifestaran diversos efectos -físicos, psicológicos, sociales y emocionales- como resultado de la presencia del riesgo de contagio, el uso del Equipo de Protección Personal (EPP), la modificación constante de los protocolos de atención al usuario, la disminución del personal salud, la saturación de los servicios de salud, entre otros elementos que pudieron influir en la presencia de éstos.

A través una encuesta a 1257 profesionales de la salud adscritos a instancias de salud en China, principalmente localizadas en Wuhan, se encontró que:

A considerable proportion of participants had symptoms of depression (634 [50.4%]), anxiety (560 [44.6%]), insomnia (427 [34.0%]), and distress (899 [71.5%]). Nurses, women, frontline workers, and those in Wuhan reported experiencing more severe symptom levels of depression, anxiety, insomnia, and distress (eg, severe depression among physicians vs nurses: 24 [4.9%] vs 54 [7.1%]; $P = .01$; severe anxiety among men vs women: 10 [3.4%] vs 56 [5.8%]; $P = .001$;)” (Lai, 2020, p. 4)

[Traducción: Una proporción considerable de participantes tenía síntomas de depresión (634 [50,4 %]), ansiedad (560 [44,6 %]), insomnio (427 [34,0 %]) y angustia (899 [71,5 %]). Enfermeras,

mujeres, trabajadores de primera línea y aquellos en Wuhan informaron haber experimentado niveles de síntomas más graves de depresión, ansiedad, insomnio y angustia (p. ej., depresión severa entre médicos frente a enfermeras: 24 [4,9 %] frente a 54 [7,1 %]; $P = 0,01$, ansiedad severa entre hombres vs mujeres: 10 [3,4%] vs 56 [5,8%], $p = 0,001$)

Los resultados de este primer estudio apuntaban al riesgo que corría la salud mental del personal que se encontraban en la primera línea de atención en los llamados hospitales Covid-19, y la necesidad de atención psicológica ante la situación que estaban experimentando, además las cifras indicaban un mayor riesgo y afectación entre el personal femenino.

Aunque las indagaciones sobre la salud del personal que se atendieron a pacientes Covid-19 abundaron a nivel mundial, en una revisión que hicimos sobre 31 artículos publicados en alguna revista de Latinoamérica sobre este tema, encontramos que éstos a través de la aplicación digital (WhatsApp y Google Forms) de escalas psicométricas para valorar el burnout o estrés laboral utilizaron algunos de los siguientes instrumentos: Inventario de Burnout (Maslach), Escala Burnout (Copenhague), Escala de bienestar psicológico (Ryff), Batería de las condiciones de trabajo de carácter psicosocial (CTCPS-MAC), así como Estrés laboral (Villalobos) y Escala de carga de trabajo (ECT). En algunas otras investigaciones privilegiaron el uso de instrumentos para valorar problemas específicos de salud mental, como: Escala del trastorno de ansiedad generalizada (GAD-7), Escala hospitalaria de ansiedad y depresión, Escala de ansiedad de autoevaluación (Zung), Escala de malestar psicológico (Kessler), Escala de depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D), Escala de trastorno por estrés agudo, Escala de trauma (Davidson), Cuestionario de autopercepción de riesgo; cabe advertir que además de la aplicación de éstos en la mayoría se utilizó un cuestionario para recuperar la información sociodemográfica y las condiciones laborales del personal de salud sujeto de estudio.

Dichos instrumentos fueron aplicados a diferentes profesionales del equipo multidisciplinario del área de la salud, destaca el personal médico y de enfermería, aunque también abarcaron a psicólogos,

laboratoristas, nutricionistas, así como personal administrativo y personal de limpieza e higiene. Es importante señalar que en varias investigaciones no se especificó a los especialistas que fueron incluidos en las muestras de estudio, ya que solo refirieron profesionales del sector salud, trabajadores de la salud o personal de la salud; además se presentaron resultados de manera general y no por disciplina o profesión.

En este documento nos interesa colocar especial énfasis en dos de los resultados en los que coinciden estos estudios:

- *Relacionado al Síndrome de Burnout:* Se identificaron niveles moderados de SB y solo entre 3% a 4% de las muestras estudiadas presentaron niveles severos de SB. Además, se registraron otros problemas de salud mental entre el Personal de Salud (PS), como síntomas de estrés postraumático, depresión o ansiedad. El personal de salud más afectado fueron las enfermeras, seguido de médicos. Algunos resultados apuntaron a poner especial énfasis en las mujeres, derivado de la carga de cuidados y tareas domésticas que suelen sostener en su ámbito familiar, actividades que se agregan a su labor remunerada en la cotidianidad.
- *Relacionado a las afectaciones a la salud mental:* Entre los efectos físicos más reconocidos se encuentran dolores de cabeza, cuello, espalda. Mientras que las afectaciones psicosociales fueron desde la dificultad para concentrarse, agotamiento emocional; hasta conductas ansiosas y depresivas, pasando por la despersonalización, la baja realización, así como la presencia constante de miedo, preocupación y tristeza. Asimismo, se registró un aumento del consumo de bebidas alcohólicas, café y tabaco. A partir de la lectura de los artículos, se lograron identificar otras afectaciones menos frecuentes, aunque no menos importantes; que manifestó el personal de salud, como la pérdida del descanso, modificación de la autopercepción, baja autoestima, culpa, hostilidad, la tristeza y la violencia

Si bien, en esta revisión no se localizó ningún estudio que permitiera conocer los efectos que la atención a pacientes COVID-19 y sus

familiares generó en particular entre las y los trabajadores sociales, en algunos estudios estuvieron integrados entre las muestras, sin especificar resultados en este subgrupo de profesionales de la salud.

De esta manera, la lectura de esos 31 artículos, aunado a lo que escuchamos y veíamos en los medios de comunicación y las redes sociales; así como la ausencia de publicaciones en la materia, nos hizo cuestionarnos en particular sobre lo que acontecía con las y los trabajadores sociales: ¿tuvieron alguna afectación fisiológica, emocional, psicológica o social? ¿cómo se manifestó? ¿se presenta al igual que en médicos/as o enfermeras/os? ¿qué elementos o factores se interrelacionan en este fenómeno?

No deseo desestimar que existió una importante generación del conocimiento disciplinar sobre otras problemáticas sociales en este contexto emergente, como lo fue en temas de violencia familiar, brecha digital, migración, del proceso educativo o de enseñanza aprendizaje a distancia, además de un número importante de ensayos que recuperan la intervención social o las posibilidades de intervención en grupos socialmente excluidos, como las personas adultas mayores, las personas privadas de su libertad, las personas con discapacidad, mujeres, niños y niñas.

En caso de no recuperar la experiencia acumulada en esta pandemia, trabajo social corre el riesgo de invisibilizar tanto sus procesos de intervención como de las implicaciones que tuvo en la salud de los y las profesionales de esta disciplina; desvaneciendo el papel protagónico que obtuvieron en esta contingencia sanitaria.

Características metodológicas del estudio de revisión

Antes de buscar responder a las preguntas planteadas en páginas interiores, se consideró necesario revisar cómo se ha estudiado el desgaste profesional entre las y los trabajadores sociales.

Por lo anterior, se desarrolló una búsqueda en bibliotecas digitales, relativo a los estudios que se han publicado sobre el *desgaste profesional* en trabajadores sociales en el período 2000-2020. Los

descriptores utilizados fueron las combinaciones de los siguientes conceptos en idioma español: desgaste profesional /burnout/desgaste por compasión/trabajo social. Cabe advertir que seleccionamos documentos que se encontraban en texto completo de acceso gratuito, que versaran sobre el desgaste profesional independientemente de su enfoque teórico (Síndrome de Burnout, depresión, estrés, ansiedad, trauma vicario) o metodológico (Cuantitativo/cualitativo). Descartando aquellos estudios que no dieran cuenta de manera particular del desgaste profesional entre las y los trabajadores sociales; así como escritos que no correspondieran a ensayos, artículos o capítulos de libros (Tesis, cartas al editor o artículos de opinión).

Este proceso nos llevó a seleccionar 20 artículos (Cfr. Tabla 1), 2012, 2018 y 2020 fueron los años con mayor generación de conocimiento con respecto a nuestro objeto de estudio, con tres publicaciones en cada uno de ellos. Cabe destacar que, para el gremio de trabajadoras y trabajadores sociales de España, el desgaste profesional es un tema al que le han concedido vital importancia, la mayoría de los artículos (15) se hallaron en revistas disciplinares de este país y en todos ellos los sujetos de estudios son profesionales del trabajo social de sus diversas municipalidades y en varios campos de intervención (salud, penitenciario y asistencia social).¹³

Tabla 1. Características de los documentos analizados

Título	Año/País	Metodología
El desgaste profesional (síndrome de burnout) en los trabajadores sociales	2004/España	Ensayo
Formación sobre el <i>Burnout</i> realizada desde el trabajo social con profesionales de los servicios de salud. Enfoques integrados y estrategias participativas	2007/España	Enfoque: Cualitativo Técnica: Talleres Sujetos de estudio: 15 profesionales Análisis: Contenido

¹³ Admitimos que al realizar la pesquisa de publicaciones con palabras en español quizá se limitó la identificación de artículos en idioma inglés y de otras latitudes geográficas.

El trabajo social y el síndrome de quemarse por el trabajo	2007/Argentina	Enfoque: Cuantitativo Técnica: Encuesta Instrumentos: Cuestionario de estudio del síndrome de quemarse por el trabajo y el Maslach Burnout Inventory Sujetos de estudio: 217 trabajadores sociales.
Profesionales desbordados por su trabajo: Una Mirada al Síndrome del Desgaste Profesional (SDP)	2008/ Costa Rica	Ensayo
Trabajo social y Síndrome de Burnout: reflexiones sobre intervención profesional actual	2012/ Argentina	Ensayo
Trabajo social, síndrome de estar quemado por el trabajo y malestar psíquico: un estudio empírico en una muestra de trabajadores sociales de la comunidad de Madrid	2012 / España	Enfoque: Cuantitativo Técnica: Encuesta Instrumentos: Cuestionario sobre datos sociodemográficos y laborales, el Maslach Burnout Inventory (MBI-HSS) y el Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-28). Sujetos de estudio: 100 trabajadores sociales madrileños.
Prevalencia del Síndrome de Burnout en trabajadores sociales de los servicios sociales comunitarios	2012/ España	Enfoque: Cuantitativo Técnica: Encuesta Instrumentos: Cuestionario demográfico y laboral, así como el Maslach Burnout Inventory- Human Services Survey, (MBI-HSS) Sujetos de estudio: 15 trabajadores sociales de los servicios sociales comunitarios de la comarca de Santiago, España
Una aproximación a la influencia de la Inteligencia Emocional Percibida en su relación con los niveles de Burnout y Engagement en el desempeño del trabajo social	2014/ España	Enfoque: Cuantitativo Técnica: Encuesta Instrumentos: Trait Meta Mood, Maslach Burnout, Inventory y Utrecht Work Engagement; cuestionario para recuperar información sociodemográfica. Sujetos de estudio: 45 trabajadores sociales ubicados en Castilla la Mancha

<p>Un modelo explicativo de la influencia del apoyo social en el burnout y la satisfacción laboral en el trabajo social.</p>	<p>2014/ España</p>	<p>Enfoque: Cuantitativo Técnica: Encuesta Instrumentos: Maslach Burnout Inventory, para la medición del burnout; escala de Warr, Cook y Wall para evaluar la satisfacción laboral; así como la escala de apoyo social. Sujetos de estudio: 107 trabajadores sociales de Málaga</p>
<p>Síndrome de Burnout en profesionales del trabajo social en Salud</p>	<p>2015/España</p>	<p>Enfoque: Cuantitativo Técnica: Encuesta Instrumentos: Sujetos de estudio:156 cuestionarios a trabajadores sociales del área de la salud en Sevilla, España.</p>
<p>Intervención social familiar y estrés traumático secundario en trabajadores sociales: una aproximación relacional</p>	<p>2016/Argentina</p>	<p>Ensayo</p>
<p>Desgaste por empatía: cómo ser un profesional del trabajo social y no desfallecer en el intento</p>	<p>2018/ España</p>	<p>Cualitativo Narrativo</p>
<p>Burnout Síndrome and work satisfaction in professionals of social work in prisons of Spain</p>	<p>2018/ España</p>	<p>Enfoque: Cuantitativo Técnica: Encuesta Instrumentos: Se aplicaron MBI - Maslach y Jackson-, Escala de satisfacción laboral -Warr-, así como un cuestionario de variables sociodemográficas y laborales. Sujetos de estudio: 59 trabajadores sociales adscritos a centros penitenciarios españoles</p>
<p>Prevalencia del síndrome de burnout en personal de trabajo social. Un caso empírico en una institución de salud</p>	<p>2018/ México</p>	<p>Enfoque: Cuantitativo Técnica: Encuesta Instrumentos: Sujetos de estudio Maslach Burnout Inventory – Maslach y Jackson-: 22 trabajadoras/es sociales del Hospital Regional Valentín Gómez Farías (Ciudad de Coatzacoalcos, Veracruz, México)</p>
<p>Prevalencia y factores de riesgo asociados al síndrome de burnout entre los profesionales del trabajo social en servicios sociales municipales en España</p>	<p>2019/España</p>	<p>Enfoque: Cuantitativo Técnica: Encuesta Instrumentos: Overall Job Satisfaction - Warr, Cook & Wall (1979)-, Burnout Inventory (MBI, 1981) Sujetos de estudio: 77 trabajadores/as sociales pertenecientes a los Colegios de Trabajo Social de Sevilla y de Murcia.</p>

<p>Estudio exploratorio sobre el síndrome de burnout en la profesión de trabajo social y su relación con variables del contexto laboral</p>	<p>2020/ España</p>	<p>Enfoque: Cuantitativo Técnica: Encuesta Instrumentos: Cuestionario para recuperar información sociodemográfica, situación y contexto laboral, Escala Maslach Burnout Inventory (MBI) Sujetos de estudio: 32 trabajadores sociales de los servicios comunitarios de Tenerife.</p>
<p>Síndrome de burnout en el Sistema de Salud: el caso de las trabajadoras sociales sanitarias</p>	<p>2020/España</p>	<p>Enfoque: Cuantitativo Técnica: Encuesta Instrumentos: Cuestionario Maslach Burnout Inventory, -Human Services Suvey-, así como un cuestionario sobre información sociodemográfica, laboral y formativa. Sujetos de estudio: 58 trabajadoras sociales adscritas al Servicio Gallego de Salud (Galicia, España).</p>
<p>Burnout entre los/as profesionales del trabajo social en España. Estado de la cuestión</p>	<p>2020/España</p>	<p>Estudio de revisión Búsqueda en Web of Science (WoS), Dialnet y Scopus, Los artículos localizados fueron 27</p>
<p>Prevalencia del burnout en el Sistema de Servicios Sociales: estudio transversal en servicios sociales comunitarios</p>	<p>2021/ España</p>	<p>Enfoque: Cuantitativo Técnica: Encuesta Instrumentos: Maslach Burnout Inventory, versión Human Services Survey (MBI-HSS); y un cuestionario para recuperar información socioemográfica, laboral y formativa. Sujetos de estudio: 209 trabajadoras sociales, adscritas a los servicios sociales comunitarios del Sistema Gallego de Servicios Sociales.</p>
<p>Burnout, apoyo social, ansiedad y satisfacción laboral en profesionales del trabajo social</p>	<p>2022/ España</p>	<p>Enfoque: Cuantitativo Técnica: Encuesta Instrumentos: Duke-UNC Functional Social Support Questionnaire, Generalized Anxiety Disorder, Overall Job Satisfaction; y el cuestionario de Maslach Burnout Inventory. Sujetos de estudio: 252 trabajadores/as sociales pertenecientes a los Colegios Profesionales de Trabajo Social de Sevilla y Murcia (España).</p>

Fuente: Elaboración propia

Los residuos de la intervención social

De la Fuente (2012) y Barrera (2013) sostienen que el interés por el estudio del burnout, el desgaste profesional o la calidad de vida laboral entre el gremio de trabajadores sociales no es reciente, ya que desde la última década del siglo pasado se identifican algunos de estos estudios al respecto:

“Como muestran Grau y Suñer (2008) en una revisión realizada en 1995, se hallaron tan solo 18 estudios que centraron la atención en este colectivo profesional” (De la Fuente, 2012, pág.122).

“... Edelwich y Brodsky, autores pioneros, analizan un grupo de trabajadores sociales en su obra "Etapas del desencanto en las profesiones de ayuda" (Lázaro, 2004, p. 502).

“No podemos dejar de lado los trabajos de Balloch, Pahl y Mclean (1998), donde se vinculan las variables de satisfacción en el trabajo, con el estrés y los contextos de violencia en trabajadores de los Servicios Sociales. O también la profundización que Davies publicó en 1998 sobre el estrés en Trabajo Social” (Barrera, 2013, pág.55).

“En un estudio llevado a cabo por Martin y Schinke en 1998 arrojó que un 71% de los trabajadores y trabajadoras sociales encuestados de un servicio de familia e infancia de Nueva York sufrían SQT¹⁴. Por su parte, Poulin y Walter en un estudio realizado en 1993 a 1196 profesionales que desempeñaban su labor con personas mayores, señalaron que 3 de cada 10 trabajadores presentaban niveles altos de DP, 6 de cada 10 AE y únicamente un 7,7% de los trabajadores encuestados presentaban baja RP” (Grau y Suñer, 2008; citado por De la Fuente, 2012, p.122).

Crowder y Sears apuntan a que “el burnout es una consecuencia frecuente y bien documentada de la práctica del trabajo social” (2017, p. 17); diversas investigaciones acentúan este supuesto al señalar que las y los trabajadores sociales son un grupo de profesionales susceptibles de presentar burnout; sin embargo, contrariamente

¹⁴ Son las siglas con las que también se conoce al síndrome de burnout: Síndrome por Quemarse en el Trabajo (SQT)

subrayan que las indagaciones de este fenómeno son escasas (Lázaro, 2004; Facal, 2012; Noa, 2012; Esteban, 2014).

“... las investigaciones sobre este colectivo profesional son escasas (Barranco, 1999; Giménez, 2000; Barría, 2003) y ello a pesar de la presencia de múltiples factores habitualmente relacionados con una prevalencia alta” (Facal, 2012, p. 60).

Las insuficientes investigaciones sobre este fenómeno entre el gremio de trabajo social, dificulta contrastar los hallazgos entre los estudios respecto a la prevalencia del síndrome de burnout, la configuración del fenómeno entre estos profesionales, la identificación de las condiciones que intervienen en éste, así como sus efectos en el ámbito laboral, familiar y personal.

Difícilmente, los/as trabajadoras sociales se encuentran ajenos al desgaste profesional; toda vez que su actuar les demanda implementar procesos de intervención en situaciones problemáticas -caracterizadas por la pobreza, la violencia, las pérdidas, la falta de recursos- con personas, grupos o comunidades en las que prevalece el malestar emocional -enojo, el resentimiento, la angustia, el miedo, la ansiedad, depresión-. Al respecto Casillas indica que:

“... el proceso de intervención social es el punto donde convergen historias de vida cargadas de angustias, dolor y traumas; las cuales en el escenario laboral son compartidas desde los sujetos y sus familias hacia el trabajador (as) social, que con el tiempo y la frecuencia de exposición al evento doloroso, dejan “huellas” emocionales adheridas en el profesional, experimentando éste cambios psicológicos, sociales, espirituales y comportamentales, similares a los vividos por el que sufre (2016, p. 2).

El actuar profesional del trabajador social obliga establecer un vínculo relacional con el usuario del servicio; vínculo que se caracteriza por la *empatía* de estos profesionales, situación que solo ocurre al momento de su vinculación con *el otro* a través de la narrativa de sus experiencias y vivencias. Ello implica que él o la trabajadora social “... utiliza su propio ser como herramienta para interactuar y brindar un servicio a otros” (Cárdenas, 2016, p.1).

De esta manera, es inherente al ejercicio profesional del trabajo social el malestar o desgaste emocional que éste pudiera desarrollar a

lo largo de su trayectoria laboral. Los escasos estudios publicados sobre este tema tienen la tendencia de estudiar este fenómeno desde el enfoque del síndrome de burnout (Tonon, 2007; Fuente, Roldán y Sánchez, 2012; Facal, 2012; Esteban, 2014 Cosano, 2014), aplicando diversas escalas psicométricas, entre las que destaca el Maslach Burnout Inventory -Human Services Survey- (MBI-HSS), además de este instrumento, utilizan un cuestionario para recuperar indicadores sociodemográficos y laborales; así como otras escalas psicométricas (Cuestionario de Salud General de Goldberg -GHQ-28-; Trait Meta Mood, Utrecht Work Engagement; Escala de satisfacción laboral -Warr, Cook y Wall- la escala de apoyo social -Hombrados y Cosano-).

El estudio del desgaste profesional en el campo del trabajo social ha estado profundamente influenciado por el modelo explicativo del burnout, enfoque que se sustenta en el paradigma cuantitativo para evaluar tres rubros. Los estudios revisados utilizan como instrumento de recolección del dato empírico al Inventario de Burnout de Maslach (MBI-HSS), incluso algunos de éstos no fueron administrados físicamente, sino que se hicieron llegar por correo electrónico.

Es necesario reconocer algunas limitaciones que presentan los estudios, por un parte el número de personas en las muestras es reducido, la mayoría se encuentra entre 25 a 40 encuestadas/os, y el estudio con el mayor número de personas que conformaron la encuesta se ubicó en 200. Por otra parte, todos los estudios fueron transversales, característica que no permite saber si la presencia del burnout se relaciona con una situación en particular que acontece en determinado momento -sismo, contingencia sanitaria, feminicidio o cualquier otra situación-, si se incrementa o se reduce al pasar el tiempo. A pesar de estas limitaciones, estas investigaciones han llegado a reflexiones importantes sobre el desgaste profesional entre los y las trabajadoras sociales:

- Enfatizan que el burnout es problema propio de las profesiones que pertenecen al grupo laboral de “servicios humanos”, caracterizados porque el profesional se vincula con el “cliente o usuario”.

- Las y los trabajadores sociales tienen puntuaciones altas de burnout, predominando el agotamiento emocional (AE) (Facal, 2012).
- La edad y el sexo son un factor de riesgo para presentar burnout: los/as trabajadoras sociales más jóvenes y de género femenino suelen tener mayores puntuaciones en burnout (Barrera, 2015).
- Respecto a la situación conyugal, quienes se encuentran casados o con pareja tienen menos implicación laboral; además la familia -pareja e hijos/as- funcionan como soporte emocional del o la trabajadora social (Caravaca, 2019; Romero, Elboj y Iñiguez, 2020).
- Quienes tienen más años en el ejercicio profesional presentan menor puntuación en burnout, presuntamente porque su experiencia les permite desarrollar estrategias de afrontamiento ante los factores de riesgo (Tonon, 2007; Barrera, 2015).
- Las y los trabajadores sociales se ubican laboralmente en diversas áreas de intervención, independientemente de la instancia gubernamental o no gubernamental para la que laboren, la falta de estudios en estos espacios profesionales no permite distinguir si en alguna de éstas existen mayores factores de riesgo para desencadenar síndrome de burnout. Al respecto, hay quienes señalan que el área de la salud y el área penitenciaria son en las que encontramos el mayor número de trabajadores sociales con burnout (Caravaca, Tudela, Pastor, 2018; Barrera, Malagón, Sarasola y Sánchez, 2015).

Un debate importante que tienen entre quienes estudian el fenómeno del síndrome de burnout, desgaste profesional o calidad de vida laboral, es el relacionado sobre los factores desencadenantes de éste, algunos lo atribuyen a factores intrínsecos o extrínsecos al recurso humano. Los estudios empíricos apuntan a que entre el gremio del trabajo social, se encuentran la ambigüedad del rol, rutinización del trabajo, desvalorización de la profesión, escasa autonomía profesional, falta de participación en la toma de decisiones, burocracia excesiva, pocas oportunidades de desarrollo, salario insuficiente, precariedad laboral, la realización de tareas que no corresponde a su rol profesional, condiciones y relaciones laborales; por mencionar algunas (Lázaro, 2004; Tonon, 2007; Barrera, 2015). Otras autoras/es van más allá de

reconocer factores relacionados a la persona, a las condiciones laborales y al ambiente laboral; al destacar el debilitamiento del Estado, el menor gasto público destinado al bienestar social, así como a la falta de contratación de personal de Servicios Sociales/Trabajo Social; condiciones estructurales que acentúan la presión hacia estos profesionales para dar respuesta a las necesidades de los usuarios y a las exigencias institucionales; frente a la falta de recursos y el incremento de la carga de trabajo ante complejos problemas y necesidades sociales (Lázaro, 2004; Tonon, 2007; Esteban, 2014).

Uno de los hallazgos más importantes que han conseguido de manera particular, pero que en conjunto se observa con más evidencia es lo relativo al modelo propuesto por Malasch para explicar el Síndrome de Burnout. El modelo original se caracteriza por tres etapas -agotamiento emocional, despersonalización, realización en el trabajo-, según éste suele mostrarse primero el agotamiento emocional, situación que ocasiona la despersonalización, es decir, se exteriorizan actitudes y sentimientos que denotan falta de empatía e insensibilidad hacia los usuarios del servicio; y posteriormente emerge la falta de realización en el trabajo. En el caso del gremio de trabajo social, Morales, Pérez y Rodríguez (2020) y González, López, Pastor y Verde (2020) afirman que el burnout se presenta a partir del agotamiento emocional, posteriormente experimentan baja realización personal, para terminar con la despersonalización.

El estudio del desgaste profesional entre los y las trabajadoras sociales debería estar entre los temas de interés de este colectivo profesional, toda vez que no solo afecta el ámbito laboral deteriorando la calidad del servicio proporcionado, la respuesta a la necesidad del usuario/a; y las relaciones laborales; sino también perturba al profesional a nivel personal y familiar de manera física, psicológica, emocional y actitudinal (Barranco, 2007; Barrera, Malagón y Sarasola, 2015).

Si este fenómeno se presentaba en condiciones de la llamada “normalidad”, habría que preguntarnos qué sucede con éste en contextos emergentes, como la pandemia por COVID-19, en la que el riesgo de contagio, la disminución del personal de salud, el incremento de solicitudes de atención a enfermos, así como las condiciones y

dinámica laboral fueron factores de riesgo para configurar el agotamiento de los recursos humanos en las instituciones de salud, principalmente.

Si bien, en estos últimos años se priorizó la realización de actividades académicas a través de videoconferencias difundidas por diversos medios digitales -Zoom, Team, Youtube, Facebook-; algunas de ellas nos brindan un panorama de la reestructuración o innovación que obligó desplegar las actividades de los y las trabajadoras sociales en unidades hospitalarias durante la pandemia por COVID-19, sin embargo, tal como se identificó, es necesario la recuperación de la experiencia del ejercicio profesional en este contexto, dado la insuficiente documentación que hay al respecto.

Reflexiones finales

No podemos negar que las *nuevas* problemáticas sociales sobre las que están interviniendo nuestros y nuestras colegas están revestidas de dolor -desapariciones forzadas, feminicidios, migración, homicidios, trata de personas, presencia de enfermedades terminales, entre muchos otros-; lamentablemente desconocemos cómo éstas interpelan al propio profesional en trabajo social.

Esta revisión de estudios nos lleva a plantearnos varios interrogantes con relación a las y los trabajadores sociales: ¿Cuál es la magnitud de este fenómeno? ¿Cómo se presenta el desgaste profesional entre nuestros colegas mexicanos? ¿Cuáles son los factores de riesgo latentes en nuestra profesión que se encuentran determinando este fenómeno? ¿Cómo las y los trabajadores sociales resuelven estas afecciones de manera inmediata en su entorno laboral?

Incluso, podríamos ir más allá, orientar nuestro interés a la salud mental de este colectivo profesional, en una investigación realizada en Estados Unidos sugiere que el riesgo de suicidio es mayor entre el personal femenino de enfermería en comparación con los médicos y la población general; incluso sugieren que quienes trabajan en el campo de la atención de la salud tienen un mayor riesgo de suicidio que el público en general (Davis , Cher, Friese y Bynum, 2021); en este

sentido ¿existen casos de suicidio entre las y los trabajadores sociales?
¿el desgaste profesional podría ser un factor de riesgo para el suicidio?

Se visibiliza la necesidad de implementar estrategias tempranas de atención al personal de salud que permita amortiguar los efectos de la intervención social, especialmente entre las mujeres. También se sugiere homologar los criterios y la medición del Síndrome de Burnout a fin de realizar estudios comparativos por sexo, profesiones, regiones y condiciones laborales.

Inevitablemente, este tipo de estudios pondrían en discusión las críticas condiciones laborales en las que se ejerce la profesión de trabajo social en México, de manera particular en las instancias de salud; casi la mitad de trabajadoras/res sociales que laboran en instancias de salud son personal de contrato, esta condición supone una condición desigual y diferenciada frente al personal de base, a pesar de realizar las mismas actividades:

... es un esquema de contratación eventual y que continúa teniendo una duración de seis meses, al término de este periodo se renueva dicho contrato, motivo por el cual no es posible acumular años de trabajo ni alguna prestación laboral. (Medina y Zúñiga, 2023, p. 87)

Para terminar, los estudios que se pudiesen emprender tendrán que valorar la efectividad que tiene la rotación del personal de trabajo social en las instancias hospitalarias; así como el diseño de una escala psicométrica que nos lleve a evaluar el desgaste profesional para este grupo de profesionistas. Es imperativo reflexionar el accionar de las y los trabajadores sociales en este campo disciplinario bajo las condiciones laborales y las problemáticas sociales que les impone el nuevo siglo, ya que nuestros colegas podrían estar interviniendo con nuevas necesidades y problemáticas sociales con tradicionales metodologías de intervención que no necesariamente responden al contexto actual.

Referencias

- Barranco, C. (2007) Formación sobre el burnout realizada desde el trabajo social con profesionales de los servicios de salud. enfoques integrados y estrategias participativas. *Revista alternativas. cuadernos de trabajo social*, (15), 79-98.
- Barrera, E., Malagón, J., y Sarsola, J. (2015). Trabajo Social, su contexto profesional y el Síndrome de Burnout. *Comunitania Revista de Trabajo social y ciencias sociales*, (9), pp 51-71.
- Barrera, E., Malagón, J. y Sarasola, J. (2013). Síndrome de Burnout en profesionales del Trabajo Social en Salud. *Revista Tesela*, (14). <https://www.index-f.com/tesela/ts14/ts9136.php>
- Caravaca, F., Barrera, E., Pastor E. y Sarasola, J. (2019). Prevalencia y factores de riesgo asociados al síndrome de burnout entre los profesionales del trabajo social en servicios sociales municipales de España. *Trabajo Social Global – Global Social Work*, 9(17), 89-109. Doi: 10.30827/tsg-gsw.v9i17.8284
- Caravaca, F., Carrión, J. y Pastor, E. (2018) Burnout syndrome and work satisfaction in professionals of social work in prisons of Spain. *Rev Esp Sanid Penit*, 20(2), 40-46.
- Caravaca, F., Pastor, E., Barrera, E. y Sarasola, J. (2022) Burnout, apoyo social, ansiedad y satisfacción laboral en profesionales del Trabajo Social. *Interdisciplinaria*, (39), p.179-194.
- Casillas, O. (2016) Intervención social familiar y estrés traumático secundario en trabajadores sociales: una aproximación relaciona. *Margen*, (82), 1-12.
- Cosano-Rivas, F., y Hombrados-Mendieta, I. (2014). Un modelo explicativo de la influencia del apoyo social en el burnout y la satisfacción laboral en el Trabajo Social. En E. Pastor, M. Martínez, M. Avilés y Y. Domenech (Coords.). *El Trabajo Social ante el reto de la crisis y la educación superior* (pp. 927-934). Editorial Universitas, SA.
- Crowder, R. y Sears, A. (2017). Building resilience in social workers: an exploratory study on the impacts of a mindfulness-based intervention. *Australian Social Work*, 70(1), 17-29. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2016.1203965>

- Cruz, M., Fuentes, L., y Hernández, M. (2018). Prevalencia del síndrome de burnout en personal de trabajo social. un caso empírico en una institución de salud. *Revista Ciencia Administrativa*, (4).
- Cuartero, M. (2018). Desgaste por empatía: cómo ser un profesional del trabajo social y no desfallecer en el intento. *Cuaderno de Trabajo Social*, (11), 9- 30.
- Davis MA, Cher B, Friese CR, Bynum JPW. (2021). Asociación de ocupaciones de enfermeras y médicos de EE. UU. con riesgo de suicidio. *JAMA Psychiatry*. 78(6), 651–658. doi:10.1001/jamapsychiatry.2021.0154
- De la Fuente, N., y Sánchez, E. (2012). Trabajo social, síndrome de estar quemado por el trabajo y malestar psíquico: un estudio empírico en una muestra de trabajadores sociales de la comunidad de Madrid. *Portularia*, XII, 121-130.
- Domínguez, J. y Jaureguibehe, V. (S. f). Trabajo social y Síndrome de Burnout: reflexiones sobre intervención profesional actual. *Documentos de trabajo social*, (51), 140-144.
- Esteban, R. (2014) Una aproximación a la influencia de la Inteligencia Emocional Percibida en su relación con los niveles de Burnout y Engagement en el desempeño del Trabajo Social. *Revista internacional de Trabajo Social y Bienestar* (3), 123-131
- Esteban, R., Mamani, O., Quinteros, D., y Farfán, R. (2023). Preocupación por el contagio de la COVID-19 y carga laboral como predictores del malestar psicológico durante la emergencia sanitaria en personal de salud de Perú. *Revista colombiana de psiquiatría*, 52(4), 273-279.
- Facal, T. (2012). Prevalencia del Síndrome de Burnout en trabajadores sociales de los servicios sociales comunitarios. *Portularia*, XII (1), 59-69.
- Fuentes, L., Núñez, F., y Solano, H. 2008. Profesionales desbordados por su trabajo: Una Mirada al Síndrome del Desgaste Profesional SDP. *Revista de Trabajo Social* (71), 9-16.
- González, R., López, A., Pastor, E., y Carmen, D. (2020) Síndrome de burnout en el Sistema de Salud: el caso de las trabajadoras sociales sanitarias. *Enfermería global*, (58), 142-151.
- Lai J, Ma S, Wang Y., et al. (2020). Factores asociados con los resultados de salud mental entre los trabajadores de la salud expuestos a la enfermedad del coronavirus 2019. *JAMA Netw Open*, 3(3): e203976. doi:10.1001/jamanetworkopen.2020.3976

- Lázaro, S. (2004). El desgaste profesional (síndrome de burnout) en los trabajadores sociales. *Portularia: Revista de trabajo social*, 04, 499-506, ISSN 1578-0236. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/191>
- Medina, J. y Zúñiga, V. (2023). La contratación eventual del personal de salud. El caso del trabajador social en el hospital general de Cuautitlán, México; en *La intervención encarnada: reflexiones en torno a las experiencias de trabajadoras/es sociales del sector salud frente al COVID-19*. Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Trabajo Social (pp. 85-101)
- Morales, Z., Pérez, S. y Rodríguez, G. (2020). Estudio exploratorio sobre el síndrome de Burnout en la profesión de trabajo social y su relación con variables del contexto laboral. *Trabajo Social Global – Global Social Work*, 10(19), 304-321.
- Romero, S., Elboj, C., e Iñiguez, T. (2020). Burnout entre los/as profesionales del Trabajo Social en España. *Estado de la cuestión. Trabajo Social Global – Global Social Work*, 10(19)
- Tonon, G. (2007). El Trabajo Social y el síndrome de quemarse por el trabajo. *Revista de Trabajo Social*, (5), 55-68.
- Verde, C., González, R., Frierio, P., y Fernández, T. (2021) Prevalencia del burnout en el Sistema de Servicios Sociales: estudio transversal en servicios sociales comunitarios. *Índex de Enfermeria*, 30(3), 174-178.

Peritajes en trabajo social como prueba y medio de prueba en el Sistema de Justicia Penal Acusatorio Mexicano

Ismael Aguillón León¹⁵

Miguel Bautista Miranda¹⁶

Verónica Monserrat León Cedillo¹⁷

Resumen

Este artículo explica los principales hallazgos del peritaje en trabajo social que han contribuido como medio de prueba en el sistema de justicia penal acusatorio mexicano, abocándose al estudio de elementos de una problemática, es así que en el proceso se entenderán aspectos jurídicos que se llevan a cabo un peritaje en trabajo social, el objetivo de este artículo es indagar diferentes elementos de tipo económicos, familiares, sociales que brinda el perito en trabajo social mismos que ayudaran al juez a dar respuesta y explicación en una sentencia. Para la interpretación de este estudio se encuentra fundamentado de textos obtenidos de diferentes fuentes bibliográficas. Los resultados de esta investigación dejan ver la importancia del peritaje en trabajo social asumido como una responsabilidad que el profesional tiene, es así como forma parte de una decisión que cambiara la vida de una persona. De la misma manera el perito presenta el informe pericial en donde se justifica la metodología, modelos, teorías, técnicas e instrumentos que contribuyen al proceso jurídico del cliente, por otro lado, Del Código Nacional de Procedimientos Penales es utilizable para el sustento de dichas acciones remitidas por el perito.

¹⁵ Profesor Investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

¹⁶ Profesor Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de México. <https://orcid.org/0000-0001-5401-0632>

¹⁷ Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Introducción

La implementación de los juicios orales en los procesos legales fue decretada por el H. Congreso de la Unión y publicada en el Diario Oficial de la Federación el 18 de junio de 2008, con el objetivo de establecer el fortalecimiento del estado de Derecho y, especialmente, la protección de los Derechos Humanos y es precisamente en este periodo en donde se puede considerar que se le da más auge o importancia a un nuevo operador que aparece en escena por su formación humanista y humanitarista llamado perito en trabajo social para dar elementos a las partes o al juzgador, con ello se dé un mejor acercamiento a la verdad y se emita una sentencia acorde a derecho desde la perspectiva de los derechos humanos.

Los juicios orales se empezaron a aplicar tanto a nivel local como federal (federación, estados y Ciudad de México), correspondiendo a cada entidad determinar la fecha en que entraría en vigor, sin exceder el plazo de ocho años a partir del día siguiente de la publicación de ese decreto, es decir, a más tardar en 2016, que lo estaría supeditado, en el ámbito de sus respectivas competencias, a la puesta en vigor de las modificaciones y ordenamientos legales que fueran necesarios a fin de incorporar el sistema procesal penal acusatorio. De tal manera, que actualmente en todos los estados se están llevando a cabo los juicios orales, anteponiendo el principio de inocencia desde un proceso penal acusatorio, oral.

Cabe aclarar que la oralidad por sí misma no es un principio procesal; sin embargo, es el instrumento que permite actualizar y dar eficacia al proceso. No es imaginable un proceso público si las actuaciones se desarrollan por escrito, ya que en este tipo de procesos los jueces al igual que el público se enteran al mismo tiempo de todas las actuaciones, además de que es posible una adecuada continuidad en el desarrollo de las audiencias y la concentración del desahogo de las pruebas. Por otro lado, sin la oralidad tampoco cabe la existencia de interrogatorios ágiles que hagan posible la contradicción (Verástegui 2024).

De tal manera que la diferencia entre el sistema penal inquisitivo y el sistema penal acusatorio radica esencialmente en que el primero se caracterizó por la secrecía, corrupción, dilación, escritura, delegación de funciones, pruebas legales e ilegales con una confesión como prueba reina o prueba madre, obtenida por cualquier medio, incluidos los tormentos; la tortura y la utilización de instrumentos ilícitos contrarios a la obtención de pruebas lícitas lo cual lo hacía más costoso, parcial y largo.

En tanto, el segundo favorece el empleo del debate oral como instrumento, se caracteriza por la inmediación entre los jueces y los justiciables, lo que representa mayor economía, rapidez, publicidad no permite delegar funciones del juzgar ni dictar sentencia que no sea el juez de sentencia, además permite más intervención y responsabilidad del defensor desde la instrucción en todos los actos del procedimiento, lo que los hace imparciales y equitativos. Exige asimismo una mayor y más efectiva preparación, mayores conocimientos técnicos a todos los intervinientes, ya sean jueces, defensores, fiscales, asesores, peritos o demás auxiliares (Leonardo Frank, 1986).

La oralidad implica la utilización de la palabra como medio de comunicación durante el proceso. Esto significa que el debate se realiza de manera oral en todas las secuencias de las audiencias necesarias para su desarrollo, de las cuales deberá quedar constancia escrita, para ser asentada después en el acta correspondiente.

También existe la posibilidad de que la palabra utilizada por todas las partes en el debate quede grabada y/o firmada, si así lo dispone el tribunal, mediante la utilización de cintas magnetofónicas o la aplicación de modernas técnicas de videograbación en las cuales se deja evidencia de cada una de las actuaciones.

Esto obliga a la lectura pública de todas las pruebas documentales existentes y a la presentación oral por parte de los peritos de sus informes o dictámenes previos, realizados por escrito en la etapa instructora, debidamente fundamentados con razones científico-técnico-jurídicas, lo que permite que estos sean valorados y profundizados como elementos de juicio de manera inmediata, tanto

por el tribunal como por las partes que intervienen en el acto (Leonardo Frank, 1986).

Se presenta a continuación un ejemplo real del formato que atiende al aviso de privacidad, mismo que forma parte de la integración de la lista de personas que pueden fungir como peritos ante los órganos del poder judicial de la federación correspondiente al año 2024.

Aviso de privacidad que forma parte de la integración de la lista de personas que pueden fungir como Peritos ante los Órganos del
PODER JUDICIAL DE LA FEDERACIÓN
Correspondiente Al Año 2024
UNIDAD DE PERITOS JUDICIALES
CONSEJO DE LA JUDICATURA FEDERAL

Ciudad de México, _13__ de __octubre__ de 2024

El siguiente formato deberá ser llenado a través de computadora o bien, a máquina, señalando que los datos asentados en el mismo son responsabilidad de la o el aspirante.

El Consejo de la Judicatura Federal, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 113, fracciones I y III de la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública y 59, fracción V de la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados, hace de su conocimiento que es responsable de recabar sus datos personales, del uso que se les dé a los mismos y de su protección, para lo cual requerimos que nos proporcione sus siguientes datos personales:

Nombre Aguilón León Ismael:

Domicilios:

Particular: Haciendas de San Jerónimo 127Colonia Haciendas de Hidalgo Pachuca de Soto Hidalgo CP.42082

Oficina: Carretera Pachuca-Actopan Km. 4.5 s/n, San Cayetano el Bordo, 42084 Pachuca de Soto, Hgo.

Teléfonos: Casa y/o oficina: 7172000, Ext. 4228, Móvil: 7712404561

Correo (S) Electrónico (S): aguillonleon@hotmail.com

Registro Federal de Contribuyentes: AULI6912237F2

En este sentido, hacemos de su conocimiento que sus datos personales serán tratados y resguardados con base en los principios de licitud, finalidad, lealtad, consentimiento, calidad, proporcionalidad, información y responsabilidad, consagrados en la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados.

Solicitamos su consentimiento a través del presente Aviso de Privacidad con el objeto de utilizarlos para los siguientes fines:

- Para ponerlos a disposición de los órganos jurisdiccionales, auxiliares, administrativos y unidades administrativas del Consejo de la Judicatura Federal, Suprema Corte de Justicia de la Nación, el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, y las instituciones de carácter público de los tres órdenes de gobierno, estas últimas dando previo cumplimiento de la normativa vigente con las medidas y restricciones establecidas en la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados, cuando requieran de sus servicios en los asuntos de su competencia o bien que en el ámbito de sus funciones y atribuciones de los órganos mencionados requieran sus datos de contacto en el marco de la normatividad vigente;
- Identificarlo como integrante de la Lista de personas que pueden fungir como perito ante los órganos del Poder Judicial de la Federación correspondiente al año 2022; y
- Para contactarla o contactarlo y enviarle información respecto de temas relacionados a su registro en la Lista de personas que pueden fungir como peritos ante los órganos del Poder Judicial de la Federación.

Hacemos de su conocimiento que sus datos personales serán resguardados bajo medidas de seguridad administrativas, técnicas y físicas, las cuales han sido implementadas con el objeto de proteger los mismos contra daño, pérdida, alteración, destrucción o el uso, acceso o tratamiento no autorizados.

Como titular de los datos personales objeto del presente Aviso de Privacidad, Usted podrá ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación u oposición (Derechos ARCO), mismos que se consagran en la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de

Sujetos Obligados; en cualquiera de estos supuestos puede realizar su solicitud en el domicilio sito en: Carretera Picacho Ajusco número 170, Colonia Jardines en la Montaña, Alcaldía Tlalpan, Código Postal 14210.

Con la finalidad de poder atender su solicitud, ésta deberá satisfacer todos los requisitos estipulados en la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados.

El presente Aviso de Privacidad podrá ser modificado en el futuro. En todo caso, cualquier modificación al mismo se hará de su conocimiento mediante el envío de un correo electrónico a la cuenta que usted nos proporcionó inicialmente. La firma del presente aviso de privacidad conlleva su consentimiento para que sus datos personales sean transferidos en los términos de este.

Se habilita el correo electrónico upj.listaperitos2022@correo.cjf.gob.mx, para la recepción y entrega de notificaciones, solicitudes y requerimientos, tanto por parte de la Unidad de Peritos Judiciales como por parte de las y los aspirantes, dentro de los plazos señalados en la Convocatoria que para tal efecto se publicó, de conformidad con los artículos 5 párrafo segundo y 14 fracción IV del Acuerdo General 22/2020 del Pleno del Consejo de la Judicatura Federal, relativo a las medidas necesarias para reactivar la totalidad de las actividades del Consejo en el contexto de la contingencia por el virus Covid-19.

No seremos responsables en caso de que usted no reciba la referida notificación de cambio en el Aviso de Privacidad por causa de algún problema con su cuenta de correo electrónico o de transmisión de datos por internet.

Por todo lo anterior manifiesto que SÍ, consiento que mis datos personales sean transferidos en los términos que señala el presente Aviso de Privacidad.

Nombre y firma del solicitante:

Ismael Aguillón León

El juicio oral, como ya se mencionó, se realiza a través de un debate oral y público, mismo que se lleva a cabo mediante tantas audiencias como sean necesarias, durante las cuales el público no puede intervenir, sólo existe como observador guardando el debido orden que ahí lo amerite con la salvedad de ser apremiado por desacato al orden antes mencionado por oficial-Auxiliar de sala, o por el mismo juez.

Después de la apertura de la audiencia, con la presencia del imputado, su defensor, el fiscal, los testigos, peritos e intérpretes, se lleva a cabo el debate continuo y se procede a recibir la prueba pericial, testimonial e instrumental. Una vez concluida esta etapa, si el tribunal lo considera necesario, podrá ordenar la recepción de nuevas pruebas que en el curso del debate surgieran como indispensables o expresamente útiles para el esclarecimiento de la verdad.

Durante el periodo de pruebas, el perito debe presentar su informe pericial de manera oral y entregar un resumen por escrito mínimo cinco días antes de la audiencia, al mismo tiempo que los hace del conocimiento a las ambas partes involucradas en el proceso; no puede leer durante la audiencia, lo cual obliga al perito a memorizar previo a ello deberá adjuntar evidencias, documentos y todo aquello que utilizó para llegar a ese resultado (Metodología, Modelos, Teorías, técnicas e instrumentos). Su información comprenderá una explicación de la forma en que arribaron a certezas científicas al analizar, corroborar y comprobar la evidencia del hecho frente a un público, sin la utilización de algún medio electrónico o escrito, solo mediante el uso de la palabra.

Asimismo, el perito recurre a conceptos, técnicas científicas especializadas, de tal manera que su opinión y conclusión no se reduce a un simple testimonio. De hecho, se inicia con los exámenes, las indagaciones, las pesquisas, acciones o actividades que utiliza de manera ordenada planeada y sistematizada para elaborar su informe pericial. No puede, ni debe basar su conocimiento en opiniones de terceros, documentos o informes que no sean conocidos por el imputado o por la defensa, tampoco debe hacer juicios de valor, ni

anteponer sus ideas creencias, pensamientos, o dichos de terceros o tomar en como base los rumores o como como coloquialmente se le llama noticias de radio pasillo estos tendrán que ser verificados y comprobados de manera científica para que sean validados o aprobados como un medio de prueba.

Por otra parte, en artículo 273. Del Código Nacional de Procedimientos Penales, (2024), permite que el perito acceda a los indicios, es decir, los peritos que elaboren los informes o dictámenes tendrán en todo momento acceso a los indicios sobre los que versarán los mismos, o a los que se hará referencia en el interrogatorio. Esto sin duda abre un abanico de oportunidades para los peritos en trabajo social ya que a partir de esta apertura se puede enterar de cómo se inició desde la carpeta de investigación o si fuera el caso de la averiguación previa dado que aún existen casos con averiguación previas del sistema inquisitorial pasado, sin embargo, sea carpeta de investigación del nuevo sistema acusatorio.

Es importante mostrar un ejemplo de la solicitud de nuevo ingreso para participar en el procedimiento de integración de la Lista de personas que pueden fungir como peritos ante los órganos del Poder Judicial de la Federación, correspondiente al año dos mil veinticuatro.

NUEVO INGRESO



Solicitud para participar en el procedimiento de integración de la Lista de personas que pueden fungir como peritos ante los órganos del Poder Judicial de la Federación, correspondiente al año dos mil veinticuatro.

Ciudad de México, 13 de octubre de 2024.

UNIDAD DE PERITOS JUDICIALES CONSEJO DE LA JUDICATURA FEDERAL P R E S E N T E

El presente formato deberá ser llenado a través de computadora o bien, a máquina, señalando que los datos asentados en el mismo son responsabilidad de la o el aspirante.

El (La) suscrito(a) ISAMEL AGUILLÓN LEÓN, conforme a lo dispuesto en el Acuerdo General del Pleno del Consejo de la Judicatura Federal, que reforma, adiciona y deroga diversas disposiciones en materia Pericial, aprobado en sesión ordinaria de fecha once de agosto del año dos mil veintiuno, demás normativa del Consejo que reglamenta el ámbito de su actuación ante los órganos del Poder Judicial de la Federación y la Convocatoria correspondiente al año 2022, manifiesto mi interés en ser inscrito (a) en la(s) materia(s) de:

(enlistar únicamente el nombre o título de la o las materias o especialidades señaladas en la Convocatoria de forma enunciativa, mismas que deberán ser acordes con la documentación mediante la cual pretende acreditar la o las materias o especialidades requeridas)

1. Trabajo Social

- 2.
- 3...

Bajo protesta de decir verdad manifiesto:

- I. Contar con conocimientos necesarios en las materias o especialidades en las que deseo participar como perito;
- II. Contar con un mínimo de cinco años de experiencia en el ejercicio profesional, computable a partir de la fecha de expedición de la cédula profesional de en su caso cada materia;
- III. No haber sido condenado por delito doloso, mediante sentencia ejecutoriada que merezca pena privativa de libertad;
- IV. No haber sido sancionado administrativamente por los órganos de los poderes Judicial, Legislativo y Ejecutivo federales o estatales, por la comisión de alguna falta grave;
- V. Que actualmente no me desempeño como servidor público del Poder Judicial de la Federación;
- VI. Actualmente * **NO** me desempeño como servidor público;
- VII. Sujetarme a las disposiciones normativas del Consejo de la Judicatura Federal en todo lo relacionado con mi función como perito, dando mi consentimiento respecto del Arancel para el pago de honorarios y gastos de las personas que pueden fungir como peritos ante los órganos del Poder Judicial de la Federación vigente, así como estar conforme y conocer las disposiciones y lineamientos de Pago de Honorarios que al

efecto se establezcan y demás normativa que reglamenta el ámbito de la actuación ante los órganos del Poder Judicial de la Federación, vigente y aplicable;

- i. Estoy consciente y tengo pleno conocimiento de que, el Consejo de la Judicatura Federal a través de la Unidad de Peritos Judiciales, puede verificar en todo momento, la veracidad de la información y los documentos que los efectos exhibo en términos de la Convocatoria, para lo cual otorgo mi consentimiento; y
- ii. Tengo conocimiento que el llenado de todos los rubros indicados en el presente formato constituye la base mediante la cual será analizada la documentación adjunta al mismo y en su caso, la asignación del Circuito Judicial de registro.

*Indicar SI o NO

Con el objeto de integrar debidamente el Directorio de expertos, informo al Consejo de la Judicatura Federal los datos personales siguientes:

- I. Domicilio particular y de oficina. Haciendas de San Jerónimo 0127 Colonia Haciendas de Hidalgo Pachuca de Soto Hidalgo, CP.42082
- II. Números de teléfonos particular, de oficina y móvil. 7712404561
- III. Correo electrónico. aguillonleon@hotmail.com
- IV. Nombre de la Dependencia o Entidad donde labore, en caso de ser servidor público. NO SOY SERVIDOR PÚBLICO
- V. Estado de la República Mexicana en donde tengo mi residencia habitual, a efecto de que, de ser el caso, se determine el Circuito al cual perteneceré. Pachuca Hidalgo

Se habilita el correo electrónico a los pendientes y problemas que surjan: upj.listaperitos2022@correo.cjf.gob.mx, para la recepción y entrega de notificaciones, solicitudes y requerimientos, tanto por parte de la Unidad de Peritos Judiciales como por parte de las y los aspirantes, de conformidad con los artículos 5 párrafo segundo y 14 fracción IV del Acuerdo General 22/2020 del Pleno del Consejo de la Judicatura Federal, relativo a las medidas necesarias para reactivar la totalidad de

las actividades del Consejo en el contexto de la contingencia por el virus Covid-19.

Manifiesto mi expresa conformidad para sujetarme desde este momento, a los términos y condiciones de la invitación que para formar parte de la Lista de personas que pueden fungir como peritos ante los órganos del Poder Judicial de la Federación correspondiente al año 2022, se me hace a través de la Convocatoria publicada, que mi participación en el procedimiento de integración de la referida lista no conlleva la creación, modificación o extinción, por sí, de situaciones jurídicas a mi favor y a cargo del Consejo de la Judicatura Federal, asimismo, me obligo a cumplir con la normativa del Consejo de la Judicatura Federal y demás disposiciones jurídicas aplicables, entre ellos, la secrecía y confidencialidad de la información a la que tenga acceso en los procedimientos que en su caso intervenga. Asimismo, expreso mi pleno consentimiento respecto a que el Consejo de la Judicatura Federal pueda verificar en todo momento la veracidad de la información y de los documentos exhibidos.

A fin de cumplir con lo previsto en la Base Tercera de la presente Convocatoria, anexo lista de requisitos y los documentos respectivos.

Atentamente

Ismael Aguillón León

Nombre y firma del aspirante

Lista de Requisitos (Nuevo Ingreso)

No.	Documento	Para ser llenado por el aspirante	Para ser llenado por el cjf
1	Original del Formato de solicitud de nuevo ingreso, con fotografía tamaño infantil reciente.		
2	Copia de identificación oficial.		
3	Currículum Vitae.		
4	Copia del Comprobante de domicilio no mayor a tres meses anteriores a la fecha de publicación de la convocatoria.		
5	Copia certificada del título(s) y de la cédula(s) profesional(es), o de los documentos con los cuales pretenda acreditar aquellas materias que no se encuentren reglamentadas.		
6	Copia de la cédula de identificación fiscal y constancia de Registro Federal de Contribuyentes.		
7	Original del Formato de aviso de privacidad.		
8	En su caso, copia certificada de documentos expedidos en el extranjero apostillados o legalizados y acompañados de su traducción.		
9	En caso de extranjeros copia certificada del documento que acredite que su situación migratoria les permite laborar en el país.		
10	Constancia que acredite la formación para desempeñarse como intérprete o traductor de una lengua extranjera y nivel de conocimiento (Aplica únicamente para intérpretes y traductores en lengua extranjera).		
11	Constancia de la lengua que se habla, con la variante o región de donde es originario, o en su caso, certificación expedida por autoridad competente. (Aplica únicamente para intérpretes y traductores de lenguas indígenas o dialectos).		

Fuente: Elaboración, propia 2025

Los intérpretes y traductores de una lengua indígena o dialecto quedan exceptuados de los requisitos marcados en los numerales 5, 8 y 9.

Manifiesto que la documentación e información que se acompaña a la presente solicitud es auténtica y en los casos aplicables expedida por la autoridad o institución correspondiente, se encuentra completa conforme a lo establecido en la convocatoria para integrar la Lista de personas que pueden fungir como peritos ante los Órganos del Poder Judicial de la Federación correspondiente al año 2022.

Asimismo, quedo enterado (a) de que la entrega de la presente documentación no implica la aceptación de parte del Consejo de la Judicatura Federal para integrar la lista y que, para el caso de no ser considerado, cuento con un plazo de 3 hábiles contados a partir de su publicación en el Diario Oficial de la Federación, transcurrido dicho plazo se procederá a la destrucción de la documentación sin que exista prórroga u obligación respecto del resguardo de esta.

Nombre y firma del aspirante

Ismael Aguillón León

Fecha: 13 de octubre de 2024

Entonces ya sea averiguación previa o Carpeta de investigación el perito obtiene datos que le serán de gran utilidad para llevar a cabo una estrategia de cómo va iniciar su informe parcia desde un primer acercamientos a todos los indicias hasta una planeación de sus preguntas a incluir o ampliar el cuestionario que por lo regular proporciona el abogado contratante o la autoridad institucional, o hasta la elaboración de dicho cuestionario o entrevista con sus preguntas cerradas, mixtas o abiertas dependiendo del caso y de lo que se solicite, incluyendo la visita domiciliaria para la obtención de información con ello ahorrara tiempo con lo cual adelantara su investigación conociendo el caso a fondo para no cometer errores y finalmente con ello entregar

su informe en tiempo y forma listo para ser defendido en audiencia de manera oral.

Una vez concluidas las declaraciones testimoniales, los interrogatorios periciales las argumentaciones, agotados los alegatos, concluye la recepción de la prueba, los interrogatorios, se procede a las conclusiones, las cuales surgen de la deliberación del tribunal, de donde se derivan los acuerdos que pueden ser condenatorios o de absolución y, en caso, se ordena la reparación del daño (Leonardo Frank, 1986)

En este sentido, el perito en trabajo social, al concederle la palabra durante la audiencia, deberá comenzar por explicar qué metodología, técnicas, estrategias, modelos, así como, teorías que utilizó para llegar a los resultados que está presentando, a quiénes entrevistó el por qué, posteriormente proporcionar la información que recabó, de manera oral, destacando las evidencias y cómo llegó a ellas, así como su conclusión.

Es pertinente recordar que ésta sólo es una opinión basada en lo que conoció de la situación y de ninguna manera es una sentencia, únicamente es parte de su indagatoria, además de que no puede hacer ninguna afirmación de algo que no esté debidamente demostrado en su informe o dictamen pericial, u abordar materias que no son de su competencia, como por ejemplo, cuestiones psicológicas, criminológicas, o jurídicas dado que somos muy asiduos como trabajadores sociales a meternos en áreas que quizás muchos desconocen, pero que se abordan sin una previa comprensión y al momento de ser interrogados o contrainterrogados en audiencia tendemos a tener equivocaciones por abordar áreas que no son de nuestra espertis o competencia.

Asimismo, deberá basar su disertación en el resumen previamente entregado, sin modificar los sentidos, porque pierde credibilidad y al concluir y externar su opinión, manifestará su disposición a responder a las preguntas que se deseen realizar, para ampliar la información de considerarse pertinente, incluso entregar documentos como anexos para reforzar este informe pericial como pueden ser fotografías, documentos, familiograma, copias de actas de nacimiento, defunción

divorcio etc. Y todas aquellas evidencias con las que cuente para reforzar su parcial.

La función del perito en trabajo social se deriva de un proceso judicial, bien sea civil o penal. Cabe recordar que todo juicio se inicia con una demanda, querrela o denuncia lo que da lugar a una serie de audiencias de las cuales se desprende la apertura de pruebas. Una de éstas, se refieren a los informes y/o dictámenes periciales de las diversas especialidades, de acuerdo con los que señalan los códigos civiles, penales de cada estado de la Ciudad de México y de los códigos federales.

En lo que a trabajo social se refiere, el peritaje se enfoca específicamente al análisis del entorno social en el que se desenvuelve el individuo, sus relaciones sociales, tanto familiares como vecinales, laborales y de amistad, así como a cuestiones de tipo socioeconómico, habitacionales e incluso de convivencia dentro de una comunidad.

En este sentido, los jueces son especialistas en materia jurídica y las reglas del derecho son formuladas por los legisladores mediante proceso legislativo basados en las necesidades sociales, por ello se requiere la intervención de peritos especializados en el estudio de lo social, ya que el individuo es producto de una sociedad, además de que su desarrollo está determinado por las características y relaciones de su entorno.

El peritaje de trabajo social como medio de prueba

El peritaje entendido como medio de prueba que contiene información objetiva y fidedigna, que es recabado con apego a la metodología de trabajo social, de tal manera entonces es que la prueba pericial es aquella prueba suministrada por una o un tercero llamado perito o perita en trabajo social, a raíz de un encargo judicial, o abogado de las partes que solicita su peritaje de un perito en TS particular o inscrito en listas del poder judicial de la federación el cual hará su peritaje fundado en los conocimientos científicos, artísticos o prácticos que poseen, comunican al juez las comprobaciones, opiniones o deducciones extraídas de los hechos sometidos a su pericial.

En consecuencia, como un factor básico sobre el que gravita todo el procedimiento, por la importancia en la fase probatoria pues a través de ella, este profesional del trabajo social con conocimientos especiales, con encargo y designadas en un proceso contencioso a raíz de un encargo judicial, investigan, analizan, elaboran, sistematizan, transmiten información específica y ordenada en torno a un hecho a la autoridad que lo solicita.

Procesalmente hablando, de este encargo en dicha etapa probatoria al perito o perita en trabajo social por parte del titular del órgano jurisdiccional, dará certeza respecto de la existencia o inexistencia previa de un hecho controvertido con este medio de prueba, por ello se tendrá esa confianza como resultado de un peritaje acorde a los principios del debido proceso probatorio.

Con base a lo anterior fundamentado en el artículo 135 del Código Penal del Distrito Federal, (CPDF, 2024) Vigente, por ejemplo, la ley reconoce como medios de prueba a:

- I. La confesión,
- II. Los documentos públicos y privados,
- III. **Los dictámenes de peritos,**
- IV. La inspección ministerial y la judicial,
- V. Las declaraciones de testigos y
- VI. Las presunciones

Se admitirá como prueba en los términos del artículo 20, fracción V de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, todo lo que se ofrezca como tal, incluyendo aquellos elementos aportados por los descubrimientos de la ciencia (Código de Procedimientos Civiles del Distrito Federal [CPCDF], 2024).

Al respecto, el artículo 347 del Código de Procedimientos Civiles del Distrito Federal (2024), señala que las partes propondrán la prueba pericial dentro del término de ofrecimiento de pruebas bajo los siguientes lineamientos:

- I. Señalarán con toda precisión la ciencia, arte, técnica, oficio o industria sobre la cual deba practicarse la prueba; los puntos sobre los que versará y las cuestiones que se deben resolver en la pericial, así como la cédula profesional, calidad técnica, artística o industrial del perito que se proponga, nombre, apellido y

- domicilio de éste, con la correspondiente relación de tal prueba con los hechos controvertidos;
- II. Si falta cualquiera de los requisitos anteriores, el juez desechará de plano la prueba en cuestión;
 - III. En caso de estar debidamente ofrecida, el juez la admitirá, quedando obligados los oferentes a que sus peritos, dentro del plazo de tres días, presenten escritos en el que acepten el cargo conferido y protesten su fiel y leal desempeño, debiendo anexar copia de la cédula profesional o documentos que acrediten su calidad de perito en el arte, técnica o industria para el que se les designa, manifestando, bajo protesta de decir verdad, que conocen los puntos cuestionados y pormenores relativos a la pericial, así como que tienen la capacidad suficiente para emitir dictamen sobre el particular, quedando obligados a rendir su dictamen dentro de los diez días siguientes a la fecha en que hayan presentado los escritos de aceptación y protesta del cargo de peritos;
 - IV. Cuando se trate de juicios sumarios, especiales o cualquier otro tipo de controversias de trámite específicamente singular, las partes quedan obligados a presentar a sus peritos dentro de los tres días siguientes al previsto en que se les tenga por designados para que se cumpla con los ordenados en el párrafo anterior, los cuales quedan obligados, en estos casos, a rendir su dictamen dentro de los cinco días siguientes a la fecha en que hayan aceptado y protestado el cargo;
 - V. La falta de presentación del escrito del perito del oferente de la prueba, donde acepte y proteste el cargo, dará lugar a que el juez prevenga por una sola vez a la parte que ofreció la prueba, para que, en un plazo de tres días, vuelva a presentar a su perito original, o bien a otro. De no designar perito nuevamente, o el perito por aquel designado no presentará el escrito de aceptación y protesta del cargo, el juez declarará desierta la prueba pericial, en perjuicio del propio oferente. Si la parte contraria no designara perito, o el perito por ésta designado no presentara el escrito de aceptación y propuesta del cargo, dará como consecuencia que se tenga a ésta por conforma con el dictamen pericial que rinda el perito del oferente.

En el supuesto de que el perito designado por alguna de las partes que haya aceptado y protestado el cargo conferido no presente su dictamen pericial en el término concedido, se entenderá que dicha parte acepta aquél que se rinda por el perito de la contraria, y la pericial se desahogará con ese dictamen. Si los peritos de ambas partes no rinden su dictamen dentro del término concedido, el juez designará en rebeldía de ambas un perito único, el que rendirá su dictamen dentro del plazo señalado en las fracciones III o IV, según corresponda.

En los casos que se refiere el párrafo anterior el juez sancionará a los peritos que no cumplan con multa equivalente a sesenta días de salario mínimo general vigente en el Distrito Federal (CPCDF 2024).

1) Valor de la prueba. Su valor radica en el grado de credibilidad que contiene para provocar la certeza en el ánimo del titular del órgano jurisdiccional. De ahí la responsabilidad del perito, ya que de la presentación de las pruebas depende la decisión del juez acerca del proceso que se sigue.

2) Elementos de la prueba. Con el propósito de que la prueba cumpla con su cometido, necesariamente deberá estar integrada por tres elementos:

- Medio de prueba
- Órganos de prueba
- Objeto de prueba

El medio de prueba es la prueba misma, es decir, el modo o acto por medio del cual se llega al conocimiento verdadero de un objeto o sujeto a conocer a fondo desde un ámbito biopsicosocial por lo cual comprende los métodos, los modelos, teorías, técnicas y los instrumentos, así como estrategias de que se vale el perito para acceder al conocimiento que ya previamente se le ha solicitado por parte del órgano jurisdiccional o los abogados de las partes para demostrar lo que consideren su verdad.

En este sentido se muestra un ejemplo de un informe pericial y económico, en el que se encuentran aspectos importantes y reales de un caso.

PERITAJE DE INFORME SOCIAL Y ECONÓMICO

El presente documento se realiza como parte de las pruebas del proceso penal 09/2014-II instruido al C. _____ por el *Delito de Portación de Arma de Fuego*.

La información aquí recabada se obtuvo a través de la aplicación de un estudio socioeconómico al C. _____, así como de documentos presentados por el procesado y visitas domiciliarias, así como de observación en su domicilio.

1. DATOS PERSONALES:

Como se expresa anteriormente en dichos documentos el interesado hace constar que su lugar de nacimiento es ____, C.P. ____, Municipio de ____, estado de ____, con un tiempo de residencia de veintidós años diez meses (desde que nació a la fecha), cuenta con una escolaridad de nivel ____, actualmente se encuentra ____, solamente trabaja con y/o no trabaja ____, dicha actividad la viene desarrollando desde que ____, hace aproximadamente ____, ya que antes se dedicaba como

2. FACTORES DEL ENTORNO SOCIAL:

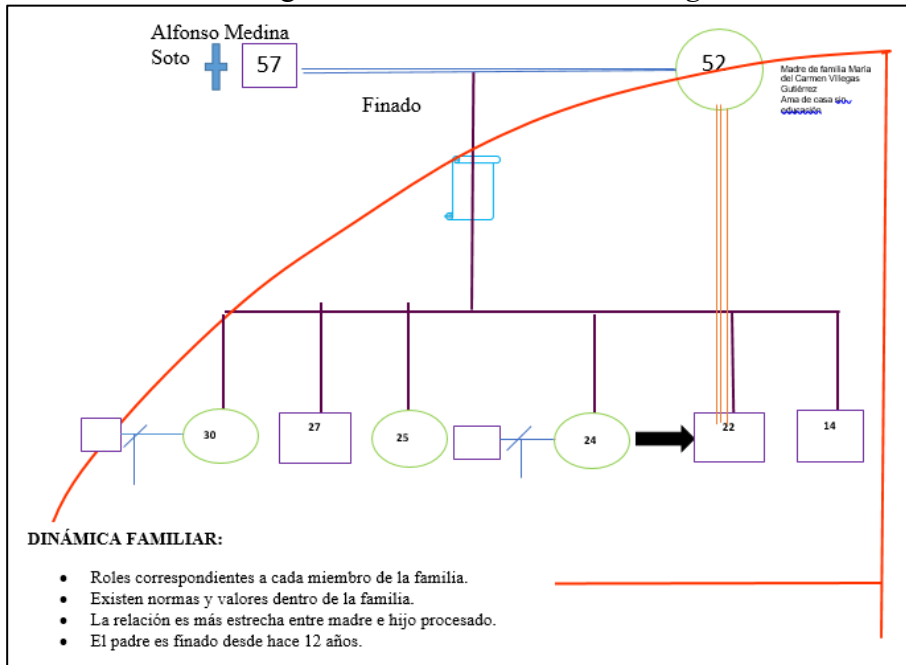
Dinámica familiar

El C. _____ vive con _____, l/o la C. _____, la cual tiene cincuenta y dos años de edad, es o se dedica a _____ con o sin ninguna _____ escolar; _____ es el 5^o hijo de la familia, tiene hermanos y hermanas de nombres _____ de _____ años de edad dedicada o dedicado _____ a le siguen: _____; _____. Todos los que sean miembros de la familia.

La familia Medina Villegas es una familia de tipo monoparental funcional, con relaciones _____, jerárquicas, con una mayor presencia de autoridad por parte de _____, la C. María del Carmen Villegas Gutiérrez por ser cabeza de familia, viuda de Alfonso Medina Soto quien falleció hace 12 años en un accidente al estar cortando leña en el cerro, le cayó una rama lo cual le provoco varias heridas y por tal motivo fallece 30 días después del accidente; por otra parte al interior

de la familia Medina Villegas el ambiente se percibe cordial y de respeto tanto por parte de la madre, como de sus hermanas y hermanos para con Luis Miguel, ya que no tiene diferencias de ningún tipo, sino todo lo contrario ya que todos los integrantes apoyan a Luis Migue (*imputado*), en su problema legal, de tal manera que existe una estrecha y constante comunicación entre ellos, de tal manera que es considerada como una familia normal, en la que cada uno de sus integrantes desempeña el Rol que le corresponde de acuerdo a su edad, tanto en el hogar, como con las personas externas que les rodean, pues se rigen bajo normas establecidas por la sociedad, por lo tanto en las relaciones familiares se puede decir que son positivas con relación al afecto, comprensión y apoyo, tanto con la madre como entre hermanos debido a los valores que desde pequeños les inculcaron ambos padres; también se aprecia que entre el procesado y la madre existe una relación más estrecha por la convivencia cotidiana que mantienen, así como se muestra en el siguiente familiograma:

Familiograma 1. *Familia: Medina Villegas*



Fuente: Elaboración propia, 2025

En cuanto al *estrato social al que pertenece el C. LUIS MIGUEL MEDINA VILLEGAS*, es bajo (pobreza), dadas las condiciones económicas, culturales y de consumo en las que se encuentra raya en el umbral de entre pobreza y pobreza extrema dados los ingresos que percibe la familia, que no van más allá de los \$3,000 pesos mensuales, aportaciones que realizan todos los miembros que trabajan y aportan a la manutención de la familia, con egresos de \$2800 pesos por gastos de alimentos, pago de agua (la cual llega por ratos al día), pago de luz, de transporte y pago de medicina; la casa es propia, fue herencia que les dejó su padre al morir, la familia vive de manera austera con carencias de todo tipo, principalmente laborales ya que no se cuenta con trabajos en la localidad ni en el municipio de Tlanchinol, de ahí que el procesado no haya continuado con sus estudios por falta de dinero, por otra parte la familia Medina Villegas carece de varios artículos del hogar (como son refrigerador, estufa, boiler), por otra parte el baño no cuenta con los utensilios mínimos vitales para realizar las necesidades básicas, así también no se cuenta en la cocina con los enseres necesarios para la cocinar adecuadamente.

La vivienda de la familia *MEDINA VILLEGAS*, es habitable, cuenta con los servicios básicos de luz, agua (por ratos), drenaje, alcantarillado, no cuenta con teléfono de casa, solo con un celular económico, es una casa propia herencia de su padre finado, con lo que se puede deducir que es una vivienda modesta, construida de loza de cemento con paredes de tabicón, piso de cemento, pintada de color verde la cual es pintura ya severamente maltratada, con 4 ventanas, cuenta con 2 recamaras que contiene una litera por recamara, 1 baño, 1 cocina con un comedor en mal estado, 1 sala sin mueble alguno, con un patio de aproximadamente 8x8 metros cuadrados.

La situación económica de C. LUIS MIGUEL MEDINA VILLEGAS, es precaria dado que perdió su empleo como ayudante de electricista en el cual duro trabajando aproximadamente un año y que perdiera hace algunos meses ganando un salario mínimo de \$1200 pesos mensuales aproximadamente, a la fecha no ha logrado encontrar otro trabajo dado que en el Municipio de Tlanchinol no hay trabajos y si los hay son mal pagados, aunado a ello que presenta un problema en el corazón, también la falta de estudios le han imposibilitado encontrar algún trabajo en el que pueda desempeñarse, por otro lado, quien está a cargo

actualmente de él económicamente es su madre María del Carmen Villegas Gutiérrez, quien prepara pan y Luis Miguel lo lleva a vender a las tiendas del barrio Hidalgo los lunes, martes y viernes, obteniendo con ello un pequeño ingreso de \$1,000 mensuales aproximadamente para sostener a la familia, ya que no siempre las tiendas compran el pan, este ingreso está destinado a la manutención de los integrantes de la familia Medina Villegas, para pago de gastos de alimentación, así como el pago de servicios públicos.

Conducta en su comunidad. Cabe mencionar que los colonos del Barrio Hidalgo Municipio de Tlanchinol, Estado de Hidalgo, en el que actualmente vive el C. LUIS MIGUEL MEDINA VILLEGAS, así como ex compañeros y ex jefes de trabajo que ha tenido en donde ha laborado en los últimos años, hacen constar que el inculcado es una persona seria, sin vicios, ni adicción a las drogas, es una persona honrada, responsable, trabajadora, puntual en todo momento, amable y honesto con las personas que le rodean, y coinciden que en el tiempo que llevan de conocerle ha mostrado una conducta de respeto y Participación Comunitaria.

LENGUAJE Y ACERVO CULTURAL

CONOCIMIENTO DE LAS CAMPAÑAS POR PARTE DEL ESTADO DE PREVENCIÓN DEL DELITO Y/O PARA DAR A CONOCER LEYES Y/O DELITOS:

CONCIENCIA DE ALCANCES JURÍDICOS RESPECTO DEL DELITO QUE SE LE IMPUTA:

CONCLUSIÓN:

El presente dictamen, lo hago en pleno uso de mis conocimientos, a mi leal saber y entender y de buena fe, mismo que ratifico en cada una de sus partes, para los efectos legales a que haya lugar.

Pachuca de Soto Hidalgo, a 10 de junio de 2014

PROTESTO LO NECESARIO

Mtro. En Trabajo Social Ismael Aguillón León
Cédula 3139166

El órgano de prueba es la persona que proporciona al titular del órgano jurisdiccional el conocimiento del objeto de prueba. El juez conoce el hecho de modo mediato a través del órgano, en tanto que el órgano propiamente dicho lo conoce de manera inmediata; en consecuencia, el perito funge como órgano de prueba. En este sentido, el juez no puede ser órgano de prueba, en tanto que todos los demás sujetos procesales si lo pueden ser con excepción del Ministerio Público que, por la naturaleza de su función, no puede tener ese carácter.

El objeto de toda prueba en el proceso es dar elementos al juzgador para que se analicen y comprende todos los pormenores de los delitos, tanto objetivos como subjetivos. De esta manera, dar mecanismo al juzgador para deliberar de acuerdo con la razón del derecho apegada a la legalidad de las pruebas lícitas.

En síntesis, el objeto de prueba es lo que se debe averiguar en el proceso, es decir, la verdad que pretendemos encontrar o demostrar a través del medio de prueba que se haya aportado, entendiéndose que debe estar en relación directa con la verdad buscada en el proceso. Es por ello, por lo que la autoridad o el abogado de las partes señalan lo que requieren conocer al solicitar el informe o dictamen.

En los procesos judiciales, los sujetos que tratan de conocer la verdad son, directamente, el juez, a quien hay que ilustrar para que pueda cumplir con su función decisoria, e indirectamente, las partes, en cuanto se ilustran con las pruebas del proceso para sostener la posición que les corresponde.

1. ***Principios de la prueba.*** Dada su importancia, la prueba se rige conforme a los principios de pertenencia y utilidad. La pertenencia constituye el vehículo apropiado para la realización de los fines específicos del proceso. En tanto, el

empleo de la utilidad –que deber ser eficaz- se justifica si conduce a lograr lo que se pretende.

Es decir, la prueba pericial sólo será admisible cuando se requieran conocimientos especiales de la ciencia, arte, técnica, oficio o industria de que se trate, más no en los relativo a conocimientos generales que la ley presupone como necesarios en los jueces, por lo que se desecharán de oficios aquellas periciales que se ofrezcan por las partes para ese tipo de conocimientos, o que se encuentren acreditadas en autos con otras pruebas, o tan sólo se refieran a simples operaciones aritméticas o similares.

En conclusión, el peritaje como medio de prueba contribuye a descubrir los siguientes elementos:

- a) Un objeto que para el conocimiento del juez se presenta de manera velada;
- b) Un sujeto que necesita conocer ese objeto, pero su desconocimiento en determinada área le hace imposible lograrlo por su mismo; y
- c) Un sujeto que por los conocimientos que posee le es posible captar el objeto, y mediante la indagación y análisis de este ofrece las explicaciones que formula al respecto a la parte interesada.

Entonces, para levantar una prueba pericial, tendrá que hacerlo aquel experto o experta en su área de conocimiento, que sea capaz de hacer investigación apegada al método científico objetivo y veraz, es decir, un perito, en este caso, en Trabajador o Trabajadora Social.

Al respecto el Código Nacionales de Procedimientos Penales (CNPP, 2024), en la relación a la teoría probatoria en juicios orales, considera desde diferentes artículos en concordancia al nuevo sistema de justicia penal en México como lo son.

En el artículo 103, Gastos de producción de prueba, “tratándose de la prueba pericial, el Órgano jurisdiccional ordenará, a petición de parte, la designación de peritos de instituciones públicas, las que estarán obligadas a practicar el peritaje correspondiente, siempre que no exista impedimento material para ello” (CNPP, 2024).

Y a diferencia del antiguo sistema inquisitorial en este sistema penal acusatorio, “La carga de la prueba para demostrar la culpabilidad corresponde a la parte acusadora, conforme lo establezca el tipo penal”. Artículo 130. (CNPP, 2024).

Dicho ordenamiento da precisamente un amplio reconocimiento que tanta falta ha hecho al perito en trabajo social y en este artículo se le da y se puede observar en cuanto a los auxiliares de las partes en el artículo 136. Consultores técnicos:

Si por las circunstancias del caso, las partes que intervienen en el procedimiento consideran necesaria la asistencia de un consultor en una ciencia, arte o técnica, así lo plantearán al Órgano jurisdiccional. El consultor técnico podrá acompañar en las audiencias a la parte con quien colabora, para apoyarla técnicamente (CNPP, 2024).

De tal manera que este reconocimiento implica hacer las cosas con apego a la ética y a la moral para no ser sancionado como perito en trabajo social como lo marca el código penal federal en sus artículos 247, 247 bis 248 y 248 bis capítulo V en lo que falsedad en declaraciones judiciales y en informes dados a una autoridad Art. 247 se impondrá de 4 a ocho años de prisión y de cien a trescientos días multa al I al que interrogado por alguna autoridad pública distinta de la judicial en ejercicio de sus funciones o con motivo a de ellas faltares a la verdad II al que soborne a un testigo o aun perito se produzca con falsedad en juicio o los obligue o comprometa a ello la intimidación III, art. 247 bis se impondrá de 5 a 12 años testigo o perito faltare a la verdad.

Por otra parte, habrá momentos procesales o fuera de proceso para la reposición de juicio nos inviten a realizar peritajes en la materia para que el juez y con ello a partir de nuevos Medios de prueba para la imposición y revisión de la medida. Las partes pueden invocar datos u ofrecer medios de prueba para que se imponga, confirme, modifique o revoque, según el caso, la medida cautelar. (Artículo 163, CNPP, 2024).

Inclusos en el artículo 171. Habrá que aportar pruebas para la imposición, revisión, sustitución, modificación o cese de la prisión preventiva.

Las partes podrán invocar datos u ofrecer medios de prueba con el fin de solicitar la imposición, revisión, sustitución, modificación o cese de la prisión preventiva. En todos los casos se estará a lo dispuesto por este Código en lo relativo a la admisión y desahogo de medios de prueba. Los medios de convicción allegados tendrán eficacia únicamente para la resolución de las cuestiones que se hubieren planteado. (Art. 171 CNPP, 2024).

De igual manera habrá también intervención por parte de estos peritos en trabajo social en relación con los aciertos reparatorios. “Los acuerdos reparatorios son aquéllos celebrados entre la víctima u ofendido y el imputado que, una vez aprobados por el Ministerio Público o el Juez de control y cumplidos en sus términos, tienen como efecto la conclusión del proceso”. (Artículo 186. CNPP, 2024).

Al igual que nuestra participación puede ser en materia socioeconómica o costos de tratamientos. “Procederán los acuerdos reparatorios únicamente en los casos siguientes:

- I. Delitos que se persiguen por querrela o requisito equivalente de parte ofendida;
- II. Delitos culposos, o
- III. Delitos patrimoniales cometidos sin violencia sobre las personas.

No procederán los acuerdos reparatorios en los casos en que el imputado haya celebrado anteriormente otros acuerdos por hechos de la misma naturaleza jurídica, salvo que hayan transcurrido cinco años de haber dado cumplimiento al último acuerdo reparatorio, o se trate de delitos de violencia familiar o sus equivalentes en las entidades federativas. (Artículo 187, CNPP, 2024).

Se muestra un ejemplo de una solicitud de *nuevo ingreso, renovación y aviso de privacidad* que forman parte de la lista de personas que pueden fungir como peritos ante los órganos del Poder Judicial de la Federación, correspondiente al año dos mil veinticuatro.

RENOVACIÓN

Solicitud para participar en el proceso de renovación de registro en la Lista de personas que pueden fungir como peritos ante los órganos del Poder Judicial de la Federación, correspondiente al año dos mil veinticuatro.

Ciudad de México, __13__ de octubre de 2024.

*UNIDAD DE PERITOS JUDICALES
CONSEJO DE LA JUDICATURA FEDERAL
P R E S E N T E*

El presente formato deberá ser llenado a través de computadora o bien, a máquina, señalando que los datos asentados en el mismo son responsabilidad de la o el aspirante.

El (La) suscrito(a) *ISMAEL AGUILLÓN LEÓN* con número de registro _P. 0016-2021, conforme a lo dispuesto en la normativa vigente en el Consejo en materia pericial así como el Acuerdo General del Pleno del Consejo de la Judicatura Federal, que reforma, adiciona y deroga diversas disposiciones en materia Pericial, aprobado en sesión ordinaria de fecha once de agosto del año dos mil veintiuno y la Convocatoria correspondiente al año 2022, expreso mi interés en seguir inscrito (a) en la(s) materia(s) de: (enlistar únicamente el nombre o título de la o las materias o especialidades previamente registradas, de las cuales anexa constancia de actualización, y siempre que estas sean afines entre sí)

1. TRABAJO SOCIAL

2. ...

Bajo protesta de decir verdad manifiesto:

- I. No haber sido condenado por delito doloso, mediante sentencia ejecutoriada que merezca pena privativa de libertad;
- II. No haber sido sancionado administrativamente por los órganos de los poderes Judicial, Legislativo y Ejecutivo federales o estatales, por la comisión de alguna falta grave;
- III. Que actualmente no me desempeño como servidor público del Poder Judicial de la Federación;
- IV. Actualmente *NO me desempeño como servidor público;

- V. Sujetarme a las disposiciones normativas del Consejo de la Judicatura Federal en todo lo relacionado con mi función como perito, dando mi consentimiento respecto del Arancel para el pago de honorarios y gastos de las personas que pueden fungir como peritos ante los órganos del Poder Judicial de la Federación vigente así como estar conforme y conocer las disposiciones y lineamientos de Pago de Honorarios que al efecto se establezcan y demás normativa que reglamenta el ámbito de la actuación ante los órganos del Poder Judicial de la Federación, vigente y aplicable;
- VI. Estoy consciente y tengo pleno conocimiento de que, el Consejo de la Judicatura Federal a través de la Unidad de Peritos Judiciales, puede verificar en todo momento, la veracidad de la información y los documentos que para los efectos exhibo en términos de la Convocatoria, para lo cual otorgo mi consentimiento; y
- VII. Tengo conocimiento que el llenado de todos los rubros indicados en el presente formato constituye la base mediante la cual será analizada la documentación adjunta al mismo, y en su caso, la asignación del Circuito Judicial de registro. Respecto del requisito establecido en la Base Tercera, punto 2, inciso b), relativa a la presentación del Currículum Vitae renovado en el que indique los estudios, cursos, o talleres, que muestren una constante actualización en la o las materias o especialidades que pretenda renovar.

*Indicar SI o NO.

- I. Con el objeto de integrar debidamente el directorio de expertos, informo al Consejo de la Judicatura Federal los datos personales siguientes: Domicilio particular y de oficina. Haciendas de San Jerónimo 127Colonia Haciendas de Hidalgo Pachuca de Soto Hidalgo CP.42082 Oficina: Carretera Pachuca-Actopan Km. 4.5 s/n, San Cayetano el Bordo, 42084 Pachuca de Soto, Hgo.
- II. Número de teléfonos particular, de oficina y móvil. 7712404561
- III. Correo electrónico: aguillonleon@hotmail.com
- IV. Nombre de la Dependencia o Entidad donde labora, en caso de ser servidor público. no soy servidor público

V. Estado de la República Mexicana en donde tengo mi residencia habitual, a efecto de que, de ser el caso, se ratifique el Circuito al cual perteneceré. Pachuca Hidalgo

Se habilita el correo electrónico upj.listaperitos2022@correo.cjf.gob.mx, para la recepción y entrega de notificaciones, solicitudes y requerimientos, tanto por parte de la Unidad de Peritos Judiciales como por parte de las y los aspirantes, de conformidad con los artículos 5 párrafo segundo y 14 fracción IV del Acuerdo General 22/2020 del Pleno del Consejo de la Judicatura Federal, relativo a las medidas necesarias para reactivar la totalidad de las actividades del Consejo en el contexto de la contingencia por el virus COVID-19.

Manifiesto mi expresa conformidad para sujetarme desde este momento, a los términos y condiciones de la invitación que para formar parte de la Lista de personas que pueden fungir como peritos ante los órganos del Poder Judicial de la Federación correspondiente al año 2022, se me hace a través de la Convocatoria publicada, que mi participación en el procedimiento de integración de la referida lista no conlleva la creación, modificación o extinción, por sí, de situaciones jurídicas a mi favor y a cargo del Consejo de la Judicatura Federal, asimismo, me obligo a cumplir con la normativa del Consejo de la Judicatura Federal y demás disposiciones jurídicas aplicables, entre ellos, la secrecía y confidencialidad de la información a la que tenga acceso en los procedimientos que en su caso intervenga. Asimismo, expreso mi pleno consentimiento respecto a que el Consejo de la Judicatura Federal pueda verificar en todo momento la veracidad de la información y de los documentos exhibidos.

A fin de cumplir con lo previsto en la Base Tercera de la presente Convocatoria, anexo lista de requisitos y los documentos respectivos.

Atentamente

ISMAEL AGUILLÓN LEÓN
Nombre y firma del aspirante

Lista de requisitos (renovación)

No.	Documento	Para ser llenado por el aspirante	Para ser llenado por el cjf
1	Original del Formato de solicitud de renovación.	X	
2	Currículum Vitae renovado con copia de las constancias que acrediten la actualización correspondiente.	X	
3	En los casos de los extranjeros deberán exhibir copia certificada del documento que acredite que su situación migratoria les permite laborar en el país.		
4	Original del Formato de aviso de privacidad	X	

En caso de intérpretes y traductores de lenguas indígenas o dialectos quedan exceptuados de lo dispuesto en el numeral 3.

Manifiesto que la documentación e información que se acompaña a la presente solicitud es auténtica y en los casos aplicables expedida por la autoridad o institución correspondiente, se encuentra completa conforme a lo establecido en la convocatoria para integrar la Lista de personas que pueden fungir como peritos ante los órganos del Poder Judicial de la Federación correspondiente al año 2022.

Asimismo, quedo enterado (a) de que la entrega de la presente documentación no implica la aceptación de parte del Consejo de la Judicatura Federal para integrar la lista.

NOMBRE Y FIRMA DEL ASPIRANTE

ISMAEL AGUILLÓN LEÓN

Fecha: 13 de octubre de 2024

Es importante mencionar que la labor del perito en trabajo social podrá ser en cualquiera de cada una de las etapas del procedimiento ordinario.

El procedimiento penal comprende las siguientes etapas:

- I. La de investigación, que comprende las siguientes fases:

- a) Investigación inicial, que comienza con la presentación de la denuncia, querrela u otro requisito equivalente y concluye cuando el imputado queda a disposición del Juez de control para que se le formule imputación, e
 - b) Investigación complementaria, que comprende desde la formulación de la imputación y se agota una vez que se haya cerrado la investigación;
- II. La intermedia o de preparación del juicio, que comprende desde la formulación de la acusación hasta el auto de apertura del juicio, y
 - III. La de juicio, que comprende desde que se recibe el auto de apertura a juicio hasta la sentencia emitida por el Tribunal de enjuiciamiento.

La investigación no se interrumpe ni se suspende durante el tiempo en que se lleve a cabo la audiencia inicial hasta su conclusión o durante la víspera de la ejecución de una orden de aprehensión. El ejercicio de la acción inicia con la solicitud de citatorio a audiencia inicial, puesta a disposición del detenido ante la autoridad judicial o cuando se solicita la orden de aprehensión o comparecencia, con lo cual el Ministerio Público no perderá la dirección de la investigación. El proceso dará inicio con la audiencia inicial, y terminará con la sentencia firme (artículo 211. CNPP, 2024).

Con los elementos que briden tanto policías ministeriales como peritos el Ministerio público podrá en “La investigación reunir indicios para el esclarecimiento de los hechos y, en su caso, los datos de prueba para sustentar el ejercicio de la acción penal, la acusación contra el imputado y la reparación del daño”, (artículo 213 CNPP, 2024).

Datos de prueba, medios de prueba y prueba sin duda son factores que trabajo social maneja a la perfección por esa formación que ha adquirido durante su proceso académico y o cual lo hace un experto en su materia como perito en trabajo social.

Cualquier hecho puede ser probado por cualquier medio, siempre y cuando sea lícito. Las pruebas serán valoradas por el Órgano jurisdiccional de manera libre y lógica. Los antecedentes de la investigación recabados con anterioridad al juicio carecen de valor

probatorio para fundar la sentencia definitiva, salvo las excepciones expresa previstas por este Código y en la legislación aplicable.

Para efectos del dictado de la sentencia definitiva, “sólo serán valoradas aquellas pruebas que hayan sido desahogadas en la audiencia de juicio, salvo las excepciones previstas en este Código”. (Artículo 259. CNPP, 2024)

A lo anterior compete al perito en trabajo social “el antecedente de investigación es todo registro incorporado en la carpeta de investigación que sirve de sustento para aportar datos de prueba”. (Artículo 260. CNPP, 2024)

Incluyendo a este Artículo 261. Datos de prueba, medios de prueba y pruebas “El dato de prueba es la referencia al contenido de un determinado medio de convicción aún no desahogado ante el Órgano jurisdiccional, que se advierta idóneo y pertinente para establecer razonablemente la existencia de un hecho delictivo y la probable participación del imputado” (CNPP, 2024).

Los medios o elementos de prueba son toda fuente de información que permite reconstruir los hechos, respetando las formalidades procedimentales previstas para cada uno de ellos.

Se denomina prueba a todo conocimiento cierto o probable sobre un hecho, que ingresando al proceso como medio de prueba en una audiencia y desahogada bajo los principios de inmediación y contradicción, sirve al Tribunal de enjuiciamiento como elemento de juicio para llegar a una conclusión cierta sobre los hechos materia de la acusación (CNPP, 2024).

Las partes tendrán el derecho de ofrecer medios de prueba para sostener sus planteamientos en los términos previstos en este Código. (Artículo 262, CNPP, 2024)

Así también “Los datos y las pruebas deberán ser obtenidos, producidos y reproducidos lícitamente y deberán ser admitidos y desahogados en el proceso en los términos que establece este Código”. (Artículo 263, CNPP, 2024)

De otra manera se considera “prueba ilícita cualquier dato o prueba obtenidos con violación de los derechos fundamentales, lo que será motivo de exclusión o nulidad. Las partes harán valer la nulidad del medio de prueba en cualquier etapa del proceso y el juez o Tribunal deberá pronunciarse al respecto”. (Artículo 264 CNPP, 2024)

De otra manera “El Órgano jurisdiccional asignará libremente el valor correspondiente a cada uno de los datos y pruebas, de manera libre y lógica, debiendo justificar adecuadamente el valor otorgado a las pruebas y explicará y justificará su valoración con base en la apreciación conjunta, integral y armónica de todos los elementos probatorios. (Artículo 265 CNPP, 2024)

Un apartado especial del Artículo 272 del CNPP, 2024) da la pauta considerando lo siguiente “Durante la investigación, el Ministerio Público o la Policía con conocimiento de éste, podrá disponer la práctica de los peritajes que sean necesarios para la investigación del hecho. El dictamen escrito no exime al perito del deber de concurrir a declarar en la audiencia de juicio”. (CNPP, 2024)

Por otra parte, el Artículo 274. Nos habla del Peritaje irreproducible:

Cuando se realice un peritaje sobre objetos que se consuman al ser analizados, no se permitirá que se verifique el primer análisis sino sobre la cantidad estrictamente necesaria para ello, a no ser que su existencia sea escasa y los peritos no puedan emitir su opinión sin consumirla por completo. Éste último supuesto o cualquier otro semejante que impida que con posterioridad se practique un peritaje independiente, deberá ser notificado por el Ministerio Público al Defensor del imputado, si éste ya se hubiere designado o al Defensor público, para que, si lo estima necesario, los peritos de ambas partes, y de manera conjunta practiquen el examen, o bien, para que el perito de la defensa acuda a presenciar la realización de peritaje.

La pericial deberá ser admitida como medio de prueba, no obstante que el perito designado por el Defensor del imputado no compareciere a la realización del peritaje, o éste omita designar uno para tal efecto. (CNPP, 2024)

Para los Peritajes especiales el artículo 275. Menciona que:

Cuando deban realizarse diferentes peritajes a personas agredidas sexualmente o cuando la naturaleza del hecho delictivo lo amerite, deberá integrarse un equipo interdisciplinario con profesionales capacitados en atención a víctimas, con el fin de concentrar en una misma sesión las entrevistas que ésta requiera, para la elaboración del dictamen respectivo. (CNPP, 2024)

Sobre las disposiciones especiales de la prueba en materia de libertad probatoria el artículo 356. Menciona “Todos los hechos y circunstancias aportados para la adecuada solución del caso sometido a juicio, podrán ser probados por cualquier medio pertinente producido e incorporado de conformidad con este Código” (CNPP, 2024)

Por otra parte, cuando se realiza un peritaje se debe de tomar en cuenta la legalidad de la prueba la legalidad de la prueba incluso en concordancia del artículo 247, 247 bis, 248 y 248 bis del código penal federal acerca de la falsedad de declaración ante parodiad judicial. Ya el artículo 357 del Código Nacional de procedimientos penales dice “La prueba no tendrá valor si ha sido obtenida por medio de actos violatorios de derechos fundamentales, o si no fue incorporada al proceso conforme a las disposiciones de este Código”. CNPP, 2024)

De tal manera que habrá oportunidad para recepción de la prueba artículo 358 del código nacional de procedimientos penales “La prueba que hubiere de servir de base a la sentencia deberá desahogarse durante la audiencia de debate de juicio, salvo las excepciones expresamente previstas en este Código”. (CNPP, 2024)

Además, el Tribunal de enjuiciamiento deberá hacer referencia en la motivación que realice, de todas las pruebas desahogadas, incluso de aquellas que se hayan desestimado, indicando las razones que se tuvieron para hacerlo. La motivación permitirá la expresión del razonamiento utilizado para alcanzar las conclusiones contenidas en la resolución jurisdiccional. Sólo se podrá condenar al acusado si se llega a la convicción de su culpabilidad más allá de toda duda razonable. En caso de duda razonable, el Tribunal de enjuiciamiento absolverá al imputado (Artículo 359 CNPP, 2024).

Otro de los temas que están íntimamente ligado al perito en trabajo social es el de deber de guardar secreto:

Es inadmisibles el testimonio de personas que, respecto del objeto de su declaración, tengan el deber de guardar secreto con motivo del conocimiento que tengan de los hechos debido al oficio o profesión, tales como ministros religiosos, abogados, visitadores de derechos humanos, médicos, psicólogos, farmacéuticos y enfermeros, así como los funcionarios públicos sobre información que no es susceptible de divulgación según las leyes de la materia. No obstante, estas personas no podrán negar su testimonio cuando sean liberadas por el interesado del deber de guardar secreto. En caso de ser citadas, deberán comparecer y explicar el motivo del cual surge la obligación de guardar secreto y de abstenerse de declarar. (Artículo 362 CNPP 2024).

De lo anterior entonces y de acuerdo con nuestra injerencia podremos desde este ordenamiento jurídico y lo que dice el artículo 368 que la prueba parcial “Podrá ofrecerse la prueba pericial cuando, para el examen de personas, hechos, objetos o circunstancias relevantes para el proceso, fuere necesario o conveniente poseer conocimientos especiales en alguna ciencia, arte, técnica u oficio” (CNPP, 2024).

Así también para entender la prueba, pero desde la prueba documental y material desde el concepto mismo del artículo 380 de este código Se considerará documento a todo soporte material que contenga información sobre algún hecho. Quien cuestione la autenticidad del documento tendrá la carga de demostrar sus afirmaciones. El Órgano jurisdiccional, a solicitud de los interesados, podrá prescindir de la lectura íntegra de documentos o informes escritos, o de la reproducción total de una videograbación o grabación, para leer o reproducir parcialmente el documento o la grabación en la parte conducente. (CNPP, 2024).

También es menestras mencionar cuando se habla de otras pruebas “Además de las previstas en este Código, podrán utilizarse otras pruebas cuando no se afecten los derechos fundamentales. (Artículo 388 CNPP, 2024).

O como también lo menciona el artículo 390. Con relación a Medios de prueba nueva y de refutación “El Tribunal de enjuiciamiento podrá ordenar la recepción de medios de prueba nueva, ya sea sobre hechos supervenientes o de los que no fueron ofrecidos oportunamente por alguna de las partes, siempre que se justifique no haber conocido previamente de su existencia.

Si con ocasión de la rendición de un medio de prueba surgiere una controversia relacionada exclusivamente con su veracidad, autenticidad o integridad, el Tribunal de enjuiciamiento podrá admitir y desahogar nuevos medios de prueba, aunque ellos no hubieren sido ofrecidos oportunamente, siempre que no hubiere sido posible prever su necesidad.

El medio de prueba debe ser ofrecido antes de que se cierre el debate, para lo que el Tribunal de enjuiciamiento deberá salvaguardar la oportunidad de la contraparte del oferente de los medios de prueba supervenientes o de refutación, para preparar los contrainterrogatorios de testigos o peritos, según sea el caso, y para ofrecer la práctica de diversos medios de prueba, encaminados a controvertirlos. (CNPP, 2024)

Para el artículo 408. En cuanto a Medios de prueba en la individualización de sanciones y reparación del daño comenta El desahogo de los medios de prueba para la individualización de sanciones y reparación del daño procederá después de haber resuelto sobre la responsabilidad del sentenciado.

El debate comenzará con el desahogo de los medios de prueba que se hubieren admitido en la etapa intermedia. En el desahogo de los medios de prueba serán aplicables las normas relativas al juicio oral. (CNPP, 2024).

Recordemos que en se puede llevar a cabo la apelación desde el **artículo** 484. Prueba la cual:

Podrán ofrecerse medios de prueba cuando el recurso se fundamente en un defecto del proceso y se discuta la forma en que fue llevado a cabo un acto, en contraposición a lo señalado

en las actuaciones, en el acta o registros del debate, o en la sentencia.

También es admisible la prueba propuesta por el imputado o en su favor, incluso relacionada con la determinación de los hechos que se discuten, cuando sea indispensable para sustentar el agravio que se formula.

Las partes podrán ofrecer medio de prueba esencial para resolver el fondo del reclamo, sólo cuando tengan el carácter de superveniente. (CNPP, 2024).

Conclusiones

En lo que al ámbito penal se refiere a la participación del o la perito en trabajo social interviene en la elaboración de los informes periciales que le han sido solicitados por la autoridad judicial o cada uno de los abogados de las partes ya que por el principio de contradicción los involucrados en el proceso tienen el derecho de hacerse pruebas a través de peritos o de expertos en las materias que consideremos nos van a portar elementos para ganar el juicio.

Es muy importante que en estos casos las y los Trabajadores Sociales se documenten acerca de la trascendencia de su informe pericial y puedan así realizarlo de manera responsable e integral en tiempo y forma de manera ética y moral o para evitar ser sancionados por la ley como ya se mencionó en párrafos anteriores.

En esta materia penal, la función del perito en trabajo social se centra en poder indagar en aquellos factores de tipo económico, de amistades, laboral, académico, percepción de la comunidad hacia la persona, incluyendo lo social, familiar indagando elementos que posibilitarían o limitarían un ambiente favorable, sano, física y emocional de la persona a la que se le está practicando el peritaje en su domicilio, ámbito laboral deportivo social, comunitario o familiar.

Por tanto, es importante destacar que es responsabilidad del trabajador oficial proporcionar al juez todos aquellos elementos que lo

ayuden a identificar factores de riesgo o, por el contrario, aquellos que son favorables lo cual le permitirá tomar una decisión más justa y benéfica para la o las víctimas, pugnados siempre por su protección.

Por otra parte, es impórtate valorar el secreto profesional como tal, y que va de la mano con los valores que se han reforzado durante toda su formación académica en trabajo social a nivel de licenciatura o posgrado.

Lo que permite tener un ejercicio en beneficio de las personas desde un posicionamiento ético, profesional, personal, además de tener claridad en el uso y aplicación de los códigos de ética, con lo cual se le va a dotar a las y los profesionales de las herramientas necesarias para la toma de decisiones, es decir, les dará una guía a la que puedan apegarse y evitar (en la medida de lo posible) enfrentarse a un dilema de realizar un peritaje apegado a la ilicitud, a modo de quienes lo solicite transgrediendo con esto la parte ético-moral y convirtiéndoles en un documento falso lo que implicara en un delito de falsedad en declaración ante autoridad judicial desde el código penal federal en sus artículo 247 y 248 bis en los dos casos.

Otro punto para recordar a este profesional es que durante el desempeño de las funciones que las y los peritos en trabajo social realizan con base en los lineamientos que deben seguir y conocer las implicaciones de no cumplir con sus funciones, no se debe olvidar que quienes ofrecen sus servicios, siempre están sujetos a las legislaciones vigentes de cada país.

Por lo que, el conocimiento de las leyes que rigen cada Estado son las que van a dar a las y los profesionales las directrices de su trabajo, así como las facultades que tiene al igual as consecuencias en caso de no cumplir a cabalidad su dicha unción.

Es importante que se agregar a todo informe parcial la metodología en la que se basó el perito considerando lo siguiente:

- Una Metodología.
- Una teoría.
- Un modelo.

- Técnicas e instrumentos.
- Una teoría del caso a seguir (Jurídica).
- Agregar las fuentes bibliográficas en las que se encuentra su fundamentación teórica.

A continuación, a manera de aportación se plasma un ejemplo de guía de entrevista para un informe pericial de manera general para juicios del orden penal:

- Datos de identificación: nombre, edad, sexo, número de expediente, fecha, estado civil, lugar y fecha de nacimiento, nacionalidad, escolaridad, ocupación anterior y actual, domicilio del sujeto de estudio.
- Estructura familiar (edad, parentesco, escolaridad, ocupación).
- Características de personalidad, sobre todo si se observan o reportan alteraciones (esta información será relacionada con el peritaje de psicología, si fue solicitado). Los test psicológicos para determinar la personalidad o trastornos emocionales de un individuo son atribución del especialista en psicología, mientras que lo concerniente a la influencia de las relaciones sociales compete al área de trabajo social.
- Antecedentes y situación actual de la familia; cómo se modificó a partir del proceso legal que se sigue.
- Hábitos, costumbres, principios.
- Dinámica (rol de cada miembro, responsabilidades antes del suceso o situación motivo del peritaje).
- Parientes cercanos e influencia de éstos en el núcleo familiar (padres y otros familiares, relación entre ellos).
- Condiciones de salud de los integrantes.
- Situación Socioeconómica (anterior y actual).
- Características habitacionales (condiciones ambientales, privacidad, saneamiento, comodidad).
- Ambiente laboral.
- Interacción con el vecindario.
- Toda aquella información que permita una comprensión más precisa e integral de la situación.
- Incluir Familiograma con simbología y una breve explicación de esa situación

- Anexos (fotos, fotos copias documentos que sean permitidos, copias de credencial de identificación) o cualquier otro documento que refuerce el informe parcial.

Es importante recordar que los instrumentos se adaptan a las necesidades del caso, por lo que se pueden agregar o quitar aspectos que se proponen, con la finalidad de cumplir con el objetivo de la investigación y como cada caso es diferente se usaran las más acordes al caso.

Referencias

- CPCDF, 2024. *Código de Procedimientos Civiles del Distrito Federal*. Plaza y Valdés, 2024.
- Leonardo, J. (1986). Sistema acusatorio criminal y juicio oral. Lerner Buenos Aires
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2024, 17 de enero). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Código Nacional de Procedimientos Penales, (2024, 16 de diciembre). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CNPP.pdf>
- Código Penal para el Distrito Federal, (2024, 12 de diciembre). Gaceta Oficial de la Ciudad de México. https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/images/leyes/codigos/2025/CODIGO_PENAL_PARA_EL_DF_12.3.pdf
- Código de Procedimientos Civiles para el Distrito Federal. (2018, 18 de julio). Gaceta Oficial de la Ciudad de México. https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/images/leyes/codigos/Codigo_Procedimientos_Civiles_DF_2.2.pdf
- Código Penal Federal. (2024, 07 de junio). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Diario Oficial de la Federación 07-06-2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPF.pdf>

La intervención transhumanista: retos para el trabajo social

Jesús Acevedo Alemán¹⁸
Yancy Nohemí Juárez Ramírez¹⁹
Blanca Diamantina López Rangel²⁰

Resumen

La intervención social, a lo largo de las décadas se ha venido ajustando y adaptando acorde a los distintos desafíos que los sujetos en su relación histórica han expresado. Dichos retos, específicamente y frente a la presencia de un *Nuevo Humano*, influenciado por los avances tecnológicos e inteligencia artificial, así como por dinámicas globales e interacciones a través de medios digitales. Escenario que potencializa cada vez más sus necesidades y problemáticas sociales, las cuales requieren de acompañamientos acordes a tales desafíos. En tal sentido, en el presente texto se exponen las posibilidades de la intervención transhumanista, perspectiva de acompañamiento social, con el uso de herramientas tecnológicas que favorecerá en la actuación profesional del trabajo social, en pro de un mayor liderazgo y presencia en todos los sectores.

El *Nuevo Humano*, sus retos y desafíos

El tiempo de las transformaciones sociales en el cual se encuentra inmerso el ser humano, se viene caracterizando por nuevos fenómenos sociales, que representan de manera histórica a los pueblos; caracterizados de igual forma, por sus escenarios complejos y múltiples realidades. Escenario que requiere no sólo maneras distintas de abordaje y reflexión o interpretación, sino de posicionamientos teórico-

¹⁸ Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Coahuila.

¹⁹ Profesora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Coahuila.

²⁰ Profesora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Coahuila.

conceptuales alternativos, así como de metodologías de intervención acordes a los nuevos desafíos que presenta el llamado “*Nuevo Humano*”.

Un humano que remite en principio, a una discusión mayor e íntimamente ligada a sus contextos históricos, así como su vinculación con las condiciones imperantes, desde las políticas económicas, culturales, sociales, ideológicas, o toda aquella representación de la cosmovisión de los pueblos, las cuales, se encuentran interconectadas y estrechamente vinculadas a los quehaceres disciplinares de las distintas ciencias del conocimiento, así como en los propios campos de actuación y atención profesional, como es el caso de los trabajadores sociales.

Destacando además que el *Nuevo Humano* se viene caracterizando por su complejidad y la manera en la que expresa sus necesidades y problemáticas sociales, particularmente, cuando pasan por el tamiz de los nuevos requerimientos de un mundo globalizado y tecnologizado; escenario que eleva su complejidad y exige visiones planetarias, las cuales posibiliten el generar modelos de atención acordes a dichos requerimientos (Morin, 1990; Acevedo et al., 2016).

En tal sentido Acevedo (2015) indica que es posible delimitar a los objetos de estudio e intervención, en la medida que se tenga calidad en las relaciones sociales que se establecen en los contextos históricos, en donde el hombre para su supervivencia y desarrollo, asume conductas propias de su naturaleza, como por ejemplo, se adapta en función a sus requerimientos, a las condiciones sociales imperantes, al cambio climático, así como ante los desafíos de su contexto y múltiples interacciones; actitudes o conductas, que al final del día, estarán representando los detonadores para la atención profesional, siempre y cuando, el individuo así lo requiera.

Particularmente cuando se habla del análisis de la realidad social, en el campo del trabajo social, se han generado dichas ópticas a partir del agrupamiento y delimitación de tres áreas de intervención, como son las llamadas *tradicionales*, *potenciales* y *emergentes*. Clasificación que ha permitido enunciar a los distintos objetos de estudio y de actuación profesional históricamente en el campo disciplinar, y que a su vez, ha

posibilitado el visibilizar sus necesidades sentidas, a partir de las narrativas de los propios sujetos, dependiendo los objetos que reflejen, e íntimamente relacionados con sus contextos históricos, con los aspectos de carácter sociodemográfico, económico, laboral, cultural, ideológico, religioso o de culto, entre diversos rasgos (Galeana, 1996).

Agregando Lewin (1988) que es a partir de tales espacios, en donde es posible el identificar con mayor precisión aquello que se entienda como *objeto de estudio* o de *intervención*, y en dicha medida, se puede derivar las atenciones quirúrgicas o de mayor precisión. Destacando el mismo, que se puede hablar también de la delimitación del objeto de estudio, conforme a las tradiciones positivistas, las cuales han denominado a aquellas situaciones o fenómenos cuya respuesta se desconoce y se obtendrá a través de métodos científicos, llamado de igual forma, como la *delimitación del problema*.

Premisas que suelen afiliar a comunidades científicas de distintos campos del conocimiento en dicha tarea, en la cual se desprenden fases o etapas para el estudio, identificación y análisis de los problemas sociales; lo que ha permitido delimitar lo que se entiende como problema social; o tópico para la discusión y controversia debido a sus múltiples significados. Agregando Acevedo (2008), que el problema social del *Nuevo Humano* se puede entender dependiendo la visión de política pública que se ostente, así como aquellas situaciones que detonan desigualdades o carencias, o simplemente aquejan a un sector poblacional particular, quienes se aluden afectados por dicha situación, y que se podrían categorizar en *problemas oficiales, no oficiales o emergentes*. Los cuales, están íntimamente ligados a los contextos históricos, así como a las dinámicas poblacionales, las cuales, demandan el diseño de nuevas metodologías de intervención acordes a dichos desafíos de implicaciones tanto estructurales, como globales y tecnológicas.

Definiendo las nuevas metodologías de intervención social

Ahora bien, ante las diversas problemáticas derivadas de la presencia del *Nuevo Humano*, es necesario la construcción y redefinición de lo

que se puede llegar a entender como el objeto tanto de investigación, como de intervención, el cual no está aislado, ni es estático, es inherente a la propia condición humana y resultado de una nueva realidad tecnológica; que, según Acevedo (2023), ha llevado a mejorar sus capacidades cognitivas con el uso de la tecnología, la cual ha potencializado cada uno de sus sentidos, al igual, que sus necesidades. Pese a ello, sigue siendo el objeto delimitado por sus aconteceres sociales históricos, derivada de su misma evolución, que motiva a los profesionales de la intervención social, incluyendo el trabajo social, a dar respuesta a los hechos y fenómenos sociales imperantes en su tiempo y espacio, mediante un método científico más fortalecido, a partir de sus postulados teórico-conceptuales.

Cuadro 1. Taxonomía de la intervención social

Payne (1995)	Du Ranquet (1996)	Morán (2006)	Viscarret (2007)	Franco y Blanco (1998)	Molina y Romero (2004)
Modelos psico-dinámicos Modelo de intervención en crisis El Trabajo Social casuista centrado en la tarea Modelos conductistas Modelo de sistemas y ecológicos Modelo sociopsicológico y de comunicación Modelos humanistas y existenciales Modelos cognitivos, Enfoques radicales y marxistas Potenciación y defensa	Modelo diagnóstico o psicosocial Modelo funcional Modelo centrado en la resolución del problema Modelo centrado en la modificación de la conducta Modelo de intervención en crisis Modelo centrado en la tarea Modelo familiar Modelo de socialización	Paradigma funcionalista Paradigma conflictivista Paradigma hermenéutico	Modelo psicodinámico Modelo de modificación de la conducta Modelo de intervención en crisis Modelo centrado en la tarea Modelo humanista-existencial Modelo crítico-radical Modelo de la gestión de casos Modelo sistémico	Modelo de intervención en crisis Modelo con enfoque sistémico Modelo de labor de consejo de comunidad terapéutica Modelo de autoayuda, Modelo de fortalecimiento de la identidad femenina Modelo de intervención con chicos de la calle Modelo de intervención redes Modelo de intervención en problemática de las familias Modelo de intervención profesional en un juzgado de familia	Modelo asistencial Modelo socio promocional Modelo terapéutico en trabajo social

Fuente: Bustos (2014).

Modelos de intervención que desde los aportes de Richmond (1962) o Hamilton (1951), han contribuido a la atención de las necesidades y problemáticas sociales de la época, al igual que todo el conjunto de las

metodologías clásicas del trabajo social, distinguidas por los *modelos de desarrollo comunitario* y los *centrados en familia*, impulsados en la década de los ochentas y noventas (Sánchez, 1996), que representaron todo ese soporte teórico, metodológico y filosófico que consolidó a la práctica profesional con un sentido cada vez más científico, y que permitió, el modelaje de diversos diseños metodológicos de intervención acorde a diversas tradiciones teóricas de la época (cuadro 1) (Viscarret, 2007).

Metodologías clásicas, que fortalecen la intervención de trabajo social que hasta la fecha rigen el propio quehacer profesional y delinea los principios de acción e identidad, relativos a los diversos campos de actuación profesional. Recordando que cuando se habla de un enfoque o modelo, desde la perspectiva del trabajo social, se puede entender a la forma en la que se recolectan los datos, en la que se elaboran hipótesis, se eligen objetivos, estrategias y técnicas que posibilitan la delimitación precisa de los problemas y necesidades sociales, para su posible abordaje y atención (Du Ranquet, 1996; 2007).

Ante lo cual, según Acevedo et al., (2016) el profesional del trabajo social se viene fortaleciendo para atender los distintos desafíos y dilemas epistemológicos de su época; circunscritos en la necesidad de plantear esquemas de intervención y actuación profesional, frente a un mundo que empezada a globalizarse, y permeaba de incipientes códigos de comunicación; que hoy día, se potencializan por las revoluciones tecnológicas y digitales, que exigen de intervenciones innovadoras, creativas y efectivas; ante una dinámica poblacional cambiante, global, de revoluciones tecnológicas y pandemias globales, que demandan respuestas inmediatas.

Premisas que en palabras de Evangelista (2011) representan los desafíos del nuevo profesional, el cual sea consciente de los requerimientos del mundo contemporáneo, que ostente pensamientos transdisciplinarios, y se encuentre permanentemente vinculado a todo aquel espacio desafiante; el cual este robustecido por una filosofía de la acción, un arte científico, un empoderamiento, una formación de un sujeto protagonista de su tiempo, y de competencias tecnológicas, mismas que le permitan, el construir sus propias micro-utopías; bajo enfoques multidimensionales y por ende, el transformar positivamente

las nuevas y viejas formas en que se presentan las necesidades o problemas sociales.

Aunado a lo anterior, el enorme desafío de ser altamente especializado en los discursos tecnológicos, sin que ello los desvirtúe de su misma naturaleza disciplinar, propia del campo de las ciencias sociales y humanas. Distinguiéndose el profesional del trabajo social, por un cambio de actitud y del ejercicio ético, y pueda a su vez, responder a las máximas premisas disciplinares, situadas en la preocupación y compromisos por los cambios sociales; asumiendo de manera inherente posturas incluyentes y profundas reflexiones, integrales, sistémicas, ecológicas u orgánicas, o mejor dicho *complejas*; visiones que requieren de entender la necesidad de paradigmas y modelos integradores, y que partan de la necesidad de comprender de manera global la realidad física y social, y con ello, se pueda dar respuestas acordes a los nuevos tiempos en dichos niveles (Morín, 1990).

En suma, todo lo anterior ha venido cristalizando la existencia de los clásicos y nuevos modelos metodológicos de intervención, los cuales indistintamente su naturaleza, son entendidos como el conjunto de principios de acción, organizadores de la práctica; circunscritos en relación a problemáticas específicas, las cuales le permiten la inclusión en un todo, en una unidad; diseños de aspectos teórico-metodológicos, funcionales y también filosóficos, estructurados en función de determinadas escuelas del pensamiento imperantes o de la época (Hill, 1979; Payne, 1995).

La nueva práctica de trabajo social y sus implicaciones epistemológicas

La realidad social, o hechos sociales, o realidades complejas se han entendido de diferentes formas a lo largo de la historia, reconocidas en ocasiones como un derivado de una construcción cultural colectiva, que hace el ser social, a partir de sus propias percepciones y conocimientos, donde se entretajan a partir de las relaciones humanas en su devenir histórico, con otros sujetos sociales y con las instituciones socialmente construidas.

Las realidades sociales u objetos de estudio de las Ciencias Sociales y las diferentes disciplinas se han venido entendiendo de igual forma, no solo como una construcción cultural, sino como el objeto de conocimiento; totalidad impregnada de aspectos tanto subjetivos, como objetivos, ante lo cual, se vienen desplegando todo un conjunto de métodos que permitan explicar dichos fenómenos, percibidos como la realidad social (Falla, 2009).

Reconociendo al respecto, el Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (CONETS, 2001) que, durante el desarrollo de la propia disciplina del trabajo social, al adentrarse en dicha discusión, sobre las percepciones de los sujetos-objetos de la realidad, le han posibilitado el enmarcar y delimitar sus niveles de actuación, así como el fortalecimiento de tres áreas de desarrollo de esta, como lo son la calidad de la educación, la investigación y los procesos formativos. Distinguiéndose particularmente en el ámbito de la investigación, los abordajes no solo conceptuales y teóricos de la realidad social, sino las implicaciones y percepciones en Latinoamérica, así como los objetos entendidos como problemas sociales, nacionales, regionales y locales, entre otros niveles, que vienen representando a fin de cuenta, los niveles o campos de actuación profesional.

Agregando Falla (2009) que, desde los orígenes del trabajo social se ha ligado su desarrollo con el de la sociedad, dinamizándose a partir de los debates y las miradas inter, multi y transdisciplinarias, las cuales le han posibilitado, no solo el obtener una visión centralizada profesional, sino en la definición de su identidad y alcances de actuación. Agregando el mismo, que esta dinámica está ligada tanto con la necesidad de reconocer en principio, si se posee o no una teoría propia, y en segundo plano, en la delimitación de los insumos y aportes teóricos de otras disciplinas, en el marco de la delimitación de los objetos y sujetos de estudio, así como sus metodologías de intervención social.

Centrando todo lo anterior, en el llamado “debate sobre la especificidad disciplinar” el cual según Quiroz (2000) se ha derivado de las interrogantes que permitan definir el trabajo social, su objeto de análisis e intervención, así como la manera de abordarlo, dando como resultado, toda una identidad del trabajo social con fundamento en la historia, y delimitado en función de su protagonismo, y la misma

complejidad social. Indicando Falla (2009) que el debate principal se centra en las formas de construcción y comprensión de lo que se entienda como el objeto de intervención, el cual, cada vez es más complejo y exige argumentos distintos y de sólidos referentes teóricos, los cuales sumen, no solo los abordajes correspondientes, sino permitan el posicionamiento de la disciplina con planteamientos propios en el ámbito de las Ciencias Sociales.

Es por ello, que el comprender el trabajo social como un campo del conocimiento, el cual aborda escenarios complejos, es una tarea que lo ha definido históricamente. Sin embargo, de igual forma, como lo indica Tello (2011) muchas veces lo que se investiga en la disciplina poco tiene que ver con su objeto, como por ejemplo se pierde entre las discusiones multidisciplinarias, abordando análisis desde perspectivas o posiciones que poco suman a la misma disciplina, y en vez de eso, legitiman otras áreas de estudio como aquellas visiones desde la sociología, psicología, economía, entre otras, y eso lo ha llevado al desarrollo de visiones fragmentarias, basadas en distintos referentes y conceptos que a fin de cuentas, le llevarán a tener que reorientar las visiones, hacia el campo de actuación que no siempre corresponde, hasta el punto que puede desvirtuar al propio profesional en su actuación.

En suma, el reconocer que la práctica profesional ha estado íntimamente ligada a los fenómenos sociales, a los procesos políticos, ideológicos, culturales, económicos, así como a las distintas realidades que involucran a los sujetos, es lo que le ha posibilitado su propia evolución a lo largo de la historia. Donde, a partir de una relación dialéctica se establecen los parámetros y alcances de su atención, acompañamiento o intervención; proceso que cristalizó el conocido movimiento de Reconceptualización (Aylwin, 1999; Cifuentes, 1999), y que instaló las bases para la 2ª Reconceptualización a partir de sus nuevos posicionamientos teóricos (Acevedo, 2024).

Una mirada a las bases epistemológicas de la intervención social

Es importante destacar todas aquellas fortalezas teóricas que vienen posibilitando la implementación de modelos más eficaces y eficientes en el trabajo social, los cuales, se han distinguido por sus visiones clásicas y contemporáneas, que simbolizan el sostén teórico y epistemológico del actuar profesional (Acevedo, 2023c).

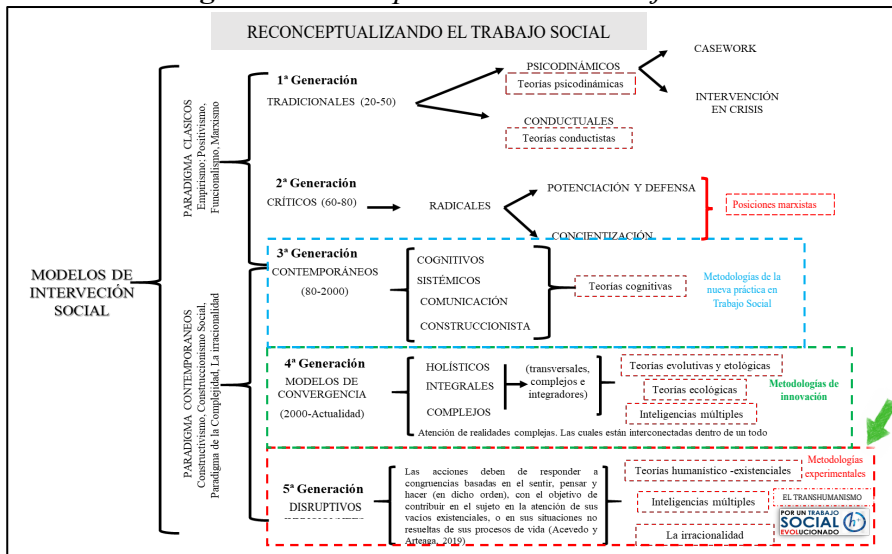
Destacando en principio, las corrientes epistemológicas clásicas, como las derivadas por: los *empiristas* Francis Bacon, John Locke, René Descartes, George Berkeley, David Hume, Thomas Hobbes; *positivistas* Auguste Comte, Claude-Henri, John Stuart Mill; *funcionalistas* Émile Durkheim, Talcott Parsons, Herbert Spencer, Bronisław Malinowski, Robert King Merton; *marxistas* Karl Marx, Max Weber, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Jürgen Habermas, Herbert Marcuse; y *fenomenológicas* Edmund Husserl, David Hume, Immanuel Kant, Friedrich Hegel.

Y en segundo orden por las visiones contemporáneas como: el *construccionismo social* Peter Ludwig Berger, Thomas Luckmann, Kenneth J. Gergen, Natalio Kisnerman; el *constructivismo* Jean Piaget, Lev Vygotski, Albert Bandura, Humberto Maturana, Niklas Luhmann; el *paradigma de la complejidad* Edgar Morin; visiones *irracionales* o *existenciales* Jesús Acevedo y Carlos Arteaga; o visiones más futuristas como el *transhumanismo* Julian Huxley, Antonio Diéguez y Jesús Acevedo que no solo delimitan los distintos abordajes del trabajo social, sino que establecen una relación dialéctica con el objeto y sujeto, aquilatando y robusteciendo las posiciones e identidades políticas de los mismos profesionales (Acevedo, 2023c).

Paradigmas que, en su conjunto, ofrecen ideas centrales sobre la relación que puede tener el profesional con el objeto, problema o necesidad social, así como en el sujeto y de una manera integral el alcance de la propia intervención. De tal forma, que el identificar los aspectos que definen una posición disciplinar a partir de cada una de las visiones epistemológicas, podrían representar el epicentro de los debates con relación a la construcción y reflexión de las implicaciones

del sujeto, objeto y contexto de intervención, que a lo largo de los años se ha ido perfilando con referentes cada vez más sólidos y articulados, como resultado de una sociedad del conocimiento cada vez más activa, a un nivel global.

Imagen 1. Reconceptualizando el trabajo social



Fuente: Acevedo (2017a)

Es por ello, que los aportes de los diferentes paradigmas científicos han provisto de insumos teóricos y metodológicos para delinear la misma práctica profesional, transitando desde las mismas miradas que han dado respuesta cabal a sus contextos particulares y posibilitaron a lo largo de la historia, y en la actualidad, a la definición de modelos y metodologías de intervención social en cada una de las etapas del trabajo social (Acevedo, 2017a) (imagen 1).

Destacando Acevedo (2022a) que frente a las revoluciones científicas y tecnológicas de un nuevo orden, el cual está fuertemente influenciado por la llamada “era digital”, en un nuevo milenio el cual gira en torno a las nuevas tecnologías e Internet, que no solo, dinamizan la cotidianidad, sino que propicia profundos cambios y transformaciones de una sociedad que se mueve en un ritmo globalizado, el trabajo social se ve desafiado, particularmente cuando se habla de la intervención frente al *Nuevo Humano*.

Un humano, estrechamente vinculado con la normalidad tecnológica que acarrea, las llamadas realidades virtuales complejas; las cuales están gestando nuevos discursos y entendimientos a partir de los llamados paradigmas emergentes o disruptivos, como los de las *Inteligencias Múltiples* (Gardner), el *Pensamiento Complejo* (Morin); o visiones futuristas como el *transhumanismo* (abreviado como H+ o h+) (Acevedo, 2017a). Paradigmas que vienen ofreciendo perspectivas distintas, y posibilitando reinterpretar la práctica profesional, a partir del modelaje de alternativas metodológicas, con el uso de las herramientas tecnológicas, digitales y de inteligencia artificial; las cuales han venido cimbrando las visiones clásicas y aun dominantes, sustituyéndolas por nuevos esquemas mentales para razonar, argumentar, e intervenir en todo aquello que simbolice como necesidades que emanen del *Nuevo Humano*.

Nuevas visiones, que reconocen ya las realidades complejas; entendidas como aquellas realidades que requieren de mayores referentes, soportes teóricos, reflexiones desde sociedades del conocimiento para su explicación o entendimiento, donde el discurso lineal ya es insuficiente (Acevedo y Arteaga, 2019); caracterizadas por ser miradas transversales, integradoras y holísticas, en una palabra, miradas que consideran el todo como una unidad, y no como la fragmentación de piezas (Morin, 1990).

Visiones que están posibilitando toda una reinterpretación de la práctica, así como una redefinición de los protagonismos disciplinares, necesarios en la nueva sociedad, en una era globalizada, la cual ofrece retos y brechas de desigualdades sociales, económicas y culturales, cada vez más sentidas (INFOBAE, 2020). Nuevas realidades que vienen motivando a que el trabajo social se fortalezca y sea capaz de sobrevivir, con sus propias capacidades de adaptación y de evolución, en donde, discurse, y construya nuevas visiones en una 2ª reconceptualización disciplinar, la cual lo sitúe en un nuevo liderazgo global, empoderado en sus niveles y espacios de actuación, con mejoradas interpretaciones del mundo y enriquecido por mayores referentes teóricos.

Rumbo a una evolución disciplinar: los nuevos modelos de intervención social

La intervención del trabajo social como se ha establecido, representa la parte neurálgica del quehacer disciplinar; por ello, hacer un recuento de los distintos modelos de intervención recurrentes en el mismo ejercicio profesional, no es tarea sencilla, pero es necesaria, particularmente el identificar sus fortalezas, las tradiciones o escuelas del pensamiento a las que responden; así como la influencia de los paradigmas, los protocolos institucionales de atención o la propia creatividad de los profesionales, que en su conjunto, ha llevado a desarrollar ejercicios desde lo más básico a lo más complejo, hasta llegar a lo más creativo e innovador (imagen 2).

Imagen 2. Hacia los nuevos enfoques de la intervención social



Fuente: elaboración propia

En la actualidad el trabajo social como disciplina científica, desde su génesis se vincula directamente con objetos dinámicos, es por ello, que enfrenta el desafío constante de requerir un manejo pertinente de conocimientos teóricos y referenciales sobre las actuales transformaciones e interpretaciones de lo social, de la estructura y dinámica familiar, y porque no indicarlo de esa presencia del *Nuevo*

Humano, el cual requerirá de mejores intervenciones cada vez más pertinentes y efectivas.

En tal sentido, Acevedo et al. (2016), sostienen que frente al acelerado proceso de globalización, en donde el doble proceso de integración representa todo un desafío, tanto en un plano internacional, así como la segmentación a nivel local, viene requiriendo tal dicotomía de alternativas de mayor certeza, o dicho de otra manera, modelos que reconozcan desde los ámbitos micro, hasta lo macro, así como la dinámica del sujeto y su vinculación con el objeto, sin descartar la presencia del contexto.

Es decir, que el espacio por excelencia de la práctica y la misma intervención social, posibilita la delimitación de modelos y metodologías que vienen representando el conjunto de principios de acción, organizadores de cada acción encaminada hacia la práctica, en busca de atención a las problemáticas específicas, las cuales le permiten la inclusión en un todo, en una unidad de aspectos teórico-metodológicos, funcionales y también filosóficos de tal forma que determina la misma práctica (Hill, 1979).

Lo anterior según Acevedo et al. (2016), le implica al profesional del trabajo social el reconocimiento de que tras las formas fijas de lo que se puede entender como realidad, se deben considerar procesos de validación del saber, así como una noción de racionalidad, de tiempo y espacio, sin olvidar de una concepción de teoría y praxis, la cual viene determinando la forma de relacionar el sujeto y el objeto, sin dejar de lado al contexto. De tal manera, que uno de los desafíos centrales de la práctica profesional consiste en adentrarse en dichas interacciones entre el sujeto-objeto-contexto, de tal manera que la intervención social pueda contribuir a la tan anhelada calidad de vida y bienestar social de los sujetos en armonía con los mismos ecosistemas.

Por lo anterior, el trabajo social o cualquier otra profesión encaminada a la intervención deberá considerar de manera proactiva en dichos procesos de actuación, redefiniendo, por un lado, los mecanismos para operacionalizar las políticas sociales, y por otra parte deberá generar instrumentaciones metodológicas más fortalecidas, las

cuales contribuyan a la generación de innovadores esquemas de convivencia y bienestar.

Sosteniendo Acevedo (2017a) que además deberá evolucionar el propio profesional del trabajo social, en su protagonismo habilitándose en distintas técnicas y herramientas incluso tecnológicas, como puede ser de inteligencia artificial; fortalezas que le permitan responder a los nuevos lenguajes de un mundo global, adquiriendo a la par, un perfil más complejo y de mayores alcances técnicos y teóricos. Diseños metodológicos, que a lo largo de la historia se han venido desarrollando y que a su vez le han permitido a la profesión tener un papel protagónico frente a otras áreas del conocimiento; en tal sentido, se podrían agrupar geográficamente en más de 100 años, en cinco tradiciones o generaciones, como son *los tradicionales*, *los críticos-radicales*, *los contemporáneos*, los de *convergencia* y *los disruptivos* (imagen 2).

Una aproximación a los Modelos disruptivos

Sin restar importancia a los otros modelos de intervención social, se considera que, para atender los desafíos y requerimientos del *Nuevo Humano*, se tendría que estar modelando e instrumentando los modelos disruptivos o de quinta generación, los cuales se basan en visiones irracionales, existenciales o futuristas como el transhumanismo, que, en principio, se debe reconocer que se está hablando todavía de un terreno especulativo, reflexivo y teórico. Un campo inexplorado por trabajadores sociales, pero que se vislumbran como algunos de los nuevos modelos acordes a las realidades complejas; sobre todo, porque se centran en el sujeto, en él *Nuevo Humano* y sus motivaciones, e implicaciones tecnológicas o biomejoradas.

Tales modelos se atreven a ir más allá del entendimiento clásico, ubican a los objetos llamados problemas o necesidades sociales, como un reflejo de los temas de origen o existenciales, lo que verdaderamente mueve a la persona, es decir, los derivados de sus motivaciones, sus intenciones y sus sentires. Que según Acevedo y Arteaga (2019) desde la mirada *irracional o existencial* se podría decir que, ante la necesidad de generar planteamientos distintos, alejados de prejuicios y egos, se requieren de miradas que reconozcan premisas tan sublimes como: la

libertad, la felicidad, conocerse a sí mismo, vocación, congruencia de hacer, pensar y sentir, empatía, conciencia y el amor, es decir, desde todo aquello intangible, pero que mueve al mundo.

Abordajes *irracionales* o *existenciales*, que posibiliten abonar estrategias y miradas diferentes, en donde se reconozcan los sentimientos y las sensaciones, las cuales permiten explicar y entender el mundo que se habita; y en el cual se requieren de profesionales, que antes de ser trabajadores sociales, sean personas, y se enfoquen por encontrar maneras de conectarse con los otros, a un nivel donde ya no exista el otro, sino donde todos sean uno, en la mayor unidad posible. Donde se esté conectado y ocupado por atender los problemas de raíz, o mejor dicho atender el origen de las cosas; donde se pase de un mundo con explicaciones racionales, aun plano holístico, existencial, donde se reconoce la misma naturaleza del ser humano, y ello, le permita su trascendencia.

Ahora bien, dentro de los *modelos disruptivos*, también se pueden considerar aquellos derivados por las visiones futuristas como el *transhumanismo*, movimiento que reconoce a un mundo de realidades cada vez más complejas, que revelan nuevos escenarios derivados de nuevas geografías geopolíticas, la criptomoneda, la inteligencia artificial, los avances nanotecnológicos, evolución en el ser humano a través de mayor metacognición, así como aquellos derivados de la pandemia (Celats, 2020).

Donde las tecnologías han venido a potencializar el objeto de estudio, llevándolos a un espacio de realidades virtuales, de ciberespacios o metaversos, en donde la intervención requiere de distintos referentes acordes al entendimiento de dichas realidades; sujetos y objetos de actuación profesional que desafían los límites referenciales y metodológicos, no solo del trabajo social, sino de las ciencias en su conjunto.

Modelos *transhumanistas*, que son derivados de esa llamada posmodernidad, la cual no sólo ha generado importantes cambios en la forma de ver, y entender el mundo, sino también ha generado cambios importantes en la forma de pensar y organizar el trabajo social; evolucionando su mismo perfil desde visiones filantrópicas, técnicas,

por aquellos propios del ciclo de la vida del ser humano (Erikson, 2000).

Aunado a los nuevos temas, o las posibilidades transhumanistas de vencer las enfermedades, o en el mejor de los casos vencer a la misma muerte, o como lo expresa Ettinger (1972) quien indica que una aplicación práctica, en la intervención en contextos tecnológicos, se vería desafiada ante la idea de la criogénesis; destinada para preservar la vida, o algunos individuos que padecen de alguna enfermedad, ante la espera que los avances tecnológicos y la medicina. Este hecho posibilitaría el resolver la patología e incluso, alcanzar la inmortalidad; mostrando tal situación, la puerta hacia la atención de una de las crisis de mayor envergadura, como lo es el afrontamiento de la muerte o la inmortalidad, y lo que ello derive.

Es decir, si el individuo en toda su trayectoria de vida enfrenta crisis, entonces ante la inmortalidad, el individuo enfrentará toda su eternidad desafíos; de tal manera que las crisis en los individuos, sea cual sea su nivel, o procedencia, deberán ser atendidos en la medida que se pueda biomejorar el ser humano, o al menos, es la tesis central de los transhumanistas; quienes a partir de sus premisas y reconociendo los aportes de la tecnología y la inteligencia artificial, se podrá dejar atrás el sufrimiento y curar las enfermedades, dando paso al mejoramiento de la especie humana (Acevedo, 2024).

La eternidad, y con ello, las crisis se verán como dos lados de una misma moneda, a lo que los transhumanistas advertirían la necesidad de ir uniendo cada vez más a la vida cotidiana el uso de la nanotecnología, nanomedicina, biotecnología, ingeniería genética, clonación de células, la transgénesis, junto con la inteligencia artificial, al igual que, la integración del cerebro humano con computadoras, para con ello, expandir los límites del ser humano; y en dicha medida se vean superadas las limitaciones humanas a través de la razón, la ciencia y la tecnología, y por ende, resolver todas aquellas crisis que emanen de las necesidades de ese *Nuevo Humano* (Humanity+, 2017).

Utopía que se empieza a reflexionar, y cada vez más se reconoce su posibilidad, a partir que los discursos transhumanistas encuentran más eco, en los desarrollos tecnológicos que están posibilitando una

condición posthumana, en la cual, se está visibilizando por el diseño de herramientas e instrumentos que vienen mejorando la condición humana, y dando respuestas poco a poco, a las crisis humanitarias.

En tal sentido, según More (1990) el movimiento transhumanista adquiere mayor relevancia, al momento que comparte elementos con el humanismo, incluyendo un respeto por la razón y la ciencia, así como un compromiso con el progreso y una apreciación de la existencia humana o transhumana; anticipando que poco a poco el ser humano buscará tener alteraciones radicales en su naturaleza y en las posibilidades vitales, que resultarán del desarrollo de diversas ciencias y tecnologías, como: la neurociencia y la farmacología, las investigaciones sobre la extensión de la vida, la nanotecnología, la ultrainteligencia artificial, la exploración del espacio, combinado todo ello con una filosofía y un sistema de valores racionales.

Ante lo cual Acevedo (2023; 2023a) plantea, la posibilidad de biomejorar los servicios profesionales del trabajo social, ante el reconocimiento del impacto de la tecnología en la vida cotidiana; donde se avecinan nuevas realidades y experiencias emocionales y sensoriales insólitas, así como el advenimiento de un ser humano biomejorado, un *Nuevo Humano* que se destacará por potencializar sus capacidades físicas y cognitivas, gracias a la tecnología.

Futuro no muy lejano, en el cual se requerirán de nuevos servicios y herramientas para su atención y acompañamiento en sus diferentes contextos. Agregando Acevedo (2023a) que es posible hablar de un Trabajo Social Transhumanista, siempre y cuando se desee participar en dicho debate y reflexión, el cual derive en posiciones, en metodologías, en nuevas construcciones sociales, encaminado todo ello, en la resignificación de un nuevo sujeto, de nuevas realidades y objetos; que requeriría de diferentes acompañamientos y servicios profesionales, en una modernidad líquida.

Escenario desafiante para todos los campos disciplinares, en los cuales se reconoce que no será una tarea sencilla, pese a la evolución de los distintos modelos de intervención que han definido la práctica profesional a lo largo de las décadas. Logrando a partir de una reinención de sus procedimientos operativos y con el uso de

herramientas tecnológicas, como la generación de intervenciones *online*, desarrollo de atenciones desde páginas web en las cuales se ofrezcan servicios de orientación, prevención, capacitación, entre otros, es decir, en la medida que se reinvente el trabajo social.

Transformación disciplinar en la cual, al vincularse directamente con los sujetos en permanente dinamismo, logre dimensionar los desafíos y las crisis venideras, y ello, motive a la profesión a la búsqueda de conocimientos teóricos y referenciales que den solvencia a las actuales transformaciones e interpretaciones de lo social, de la estructura y dinámica familiar, entre otros; componentes vitales, para modelar una intervención social en crisis efectiva, con el uso de los nuevos recursos tecnológicos a su alcance (Acevedo et al., 2020).

Destacando que los desafíos que la realidad, nueva normalidad, o la presencia del *Nuevo Humano*, dibujarán un escenario que requerirá de mejores intervenciones de las crisis, fundamentadas en diversas metodologías, donde el ejercicio profesional sea más dinámico y de impactos inmediatos; en los cuales, el profesional del trabajo social se distinga por un ejercicio práctico más fortalecido.

Es por ello, que hablar de una nueva práctica de intervención en crisis, hoy día, remite a distinguir acciones que ya se vienen realizando de manera presencial, en actividades semipresenciales de una manera híbrida, así como una serie de acciones estrictamente desde casa, de manera remota; donde el profesional se viene apoyando de las TIC's y TACS, así como en la conectividad, de los dispositivos tecnológicos, electrónicos, plataformas, y los softwares en sus diversas aplicaciones y programas, los cuales le permiten generar intervenciones en crisis a distancia, centradas en ofrecer diversos servicios que van desde lo psicológico, social, emocional y espiritual, tan efectivos como los ya generados en la modalidad presencial (Acevedo, 2023a).

Destacando que el trabajo *online* en el presente se ha venido distinguiendo, por generar las intervenciones correspondientes a distancia, conforme a los ámbitos de atención de las dependencias y las propias funciones del trabajo social. Incorporando para ello, el *webinar* contenidos en la atención de la población en situación de riesgo o de crisis; manteniendo en todo momento, la conexión frente a la

conectividad y desarrollando el acompañamiento pertinente. Lo que promueve un tipo de intervención desde el trabajo social, que va más allá de los roles tradicionales; y viene generando intervenciones inmediatas a través de la conexión física y emocional, entre el ser humano y la máquina, todo ello a través del uso de las TIC's y TACS de una manera cotidiana (Acevedo, 2023a).

Atenciones remotas, que se empiezan a distinguir por el uso de las redes sociales, así como por utilizar herramientas digitales para tener cercanía con los diferentes individuos y grupos sociales. Implementando los profesionales acciones que pueden ir desde: consultas y controles telefónicos, seguimientos de trámites y tratamientos, contención emocional, entre diversas acciones *online*.

Recordando que derivado de la pandemia por covid-19, y la “nueva normalidad”, el trabajo social se situó en un plano y dimensión de atención desafiante en el cual, tuvo que generar nuevas formas de establecer vínculos, en los cuales no se perdiera su esencia disciplinar, particularmente en lo referente a los lazos emocionales, donde se prevalezca la comunicación con los sujetos y las familias; y se generen los acompañamientos pertinentes e inmediatos, con los respectivos apoyos institucionales, y acercamientos respectivos; sin dejar de lado la vinculación recíproca entre los actores sociales (Acevedo, 2023a).

Es por ello, que hablar de una intervención transhumanista ya no es tanto un debate, o una ficción, en todo caso, es una búsqueda por la implementación de lo tecnológico e inteligencia artificial en las formas de acompañamiento profesional, utilizando las mayores herramientas tecnológicas al alcance institucional y del propio trabajador social, quien deberá alfabetizarse en dichos temas, para fortalecer su propio perfil.

Acompañar y atender las necesidades, problemáticas y desafíos del *Nuevo Humano*, no es una tarea sencilla, requiere de todo aquel insumo que se tenga al alcance, incluso de características artificiales, mismas que potencialicen los alcances y servicios del trabajo social, permitiéndole en esa medida, su vigencia y liderazgo en un mundo globalizado y de crecientes avances tecnológicos.

Conclusiones finales, pero no determinantes

En suma, se puede decir que la intervención en crisis, bajo una perspectiva transhumanista es una realidad; las diferentes experiencias profesionales que se vienen acuñando en todo el mundo lo constatan. Sin embargo, pese a ello, los retos siguen siendo abismales, aún prevalecen las brechas de las desigualdades sociales y el analfabetismo tecnológico, que ha inhibido o al menos limitado la posibilidad de potencializar tales recursos.

El trabajo social hoy día tiene un doble reto, por un lado mantener su vigencia en el ámbito de las intervenciones en crisis y en todo aquello que, le corresponde desde su injerencia y perspectiva profesional, con sus fortalezas teóricas y metodológicas ya existentes, y por otro lado, desarrollar nuevas herramientas tecnológicas para hacer mejores acompañamientos a distancia, o a través del uso de las plataformas digitales, donde se vaya generando a la par, metodologías innovadoras o disruptivas que agilicen los servicios y las contenciones, frente a una era de transformaciones tecnológicas y de creciente esquizofrenia social.

Considerando a fin de cuentas que, el principal reto de un *Trabajo Social Transhumanista* representará, al momento que la inteligencia artificial este superando a la propia inteligencia humana, y vaya sustituyendo de manera gradual, al conjunto de funciones y actividades propias de este profesional. En donde evolucione, la IA hasta el punto de predominar los entes con Inteligencia Artificial Omnipresente; y que aprueben el test de Turing, entendido como ese método de indagación para determinar si un ordenador, es capaz o no de pensar como un ser humano; donde la maquina posea un nivel de Inteligencia Artificial Omnipresente, que le permita comportarse de una forma tan humana, que haga dudar a los propios seres orgánicos, al punto, que la maquina pueda replicarlo en aquello que le distingue, como lo es, en su propia inteligencia emocional; realidad latente, que deberá enfrentar todo profesional, incluyendo a los trabajadores sociales, quienes deberán mantener con su esfuerzo el liderazgo permanente ante dichas posibilidades y desafíos bioéticos.

A fin de cuentas, más allá de fomentar las visiones catastrofistas, o tecnofóbicas, el trabajador social deberá encontrar todas aquellas fortalezas que le permitan la tecnología e inteligencia artificial, mejorar sus diseños de intervención y acompañamientos de crisis, buscando en todo momento el contribuir en los estados de bienestar y de paz social, atendiendo a la par las desigualdades sociales imperantes en los sectores menos favorecidos.

Referencias

- Acevedo, J. (2024). Del Homo Sapiens al Sensorium, la evolución humana “Una mirada irracional”. *Revista Holón, II* (5), 71-83. Universidad José Martí de Latinoamérica. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>
- Acevedo, J. (2023). El TRANSHUMANISMO ¿Es posible biomejorar el Trabajo Social? [Archivo de Vídeo] https://www.youtube.com/results?search_query=el+transhumanismo+jesus+acevedo+aleman
- Acevedo, J. (2023a). EL TRANSHUMANISMO ¿Es posible biomejorar el Trabajo Social? *Revista Científica DISCIPLINARES*. 2(1). DOI: 10.58552. <https://iisunsa.com/index.php/Inicio/issue/archive>
- Acevedo, Jesús (2023b). ¿Mentes trastornadas o Evolución humana? Los trastornos del Desarrollo Neurológico. Acompañamientos profesionales desde el Trabajo Social. *Revista TS Difusión*. <https://www.tsdifusion.es/mentes-trastornadas-o-evolucion-humana-los-trastornos-del-desarrollo-neurologico-acompanamientos-profesionales-desde-el-trabajo-social>
- Acevedo, J. (2023c). La 2ª reconceptualización del Trabajo Social en Latinoamérica.: ¿Realidad, ficción o el sueño del Fauno? *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (20), 11–34. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0011>
- Acevedo, J. (2023d). El metaverso. Los nuevos entendimientos del Trabajo Social en una era transhumanista. *Revista MARGEN*, (110), 1-16

- <https://docs.google.com/viewer?url=https%3A%2F%2Fwww.margen.org%2Fsuscri%2Fmargen110%2FAcevedo-110.pdf&embedded=true&chrome=false&dov=1>
- Acevedo, J. (2023e). Atención a los grupos vulnerables en México una tarea pendiente. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, 14(42), 88-108.
- Acevedo, J. (2022). El transhumanismo. Camino para una justicia planetaria. Retos para el Trabajo Social. *Servicios sociales y política social*, (128), 49-61.
- Acevedo, J. (2022a). De las realidades virtuales complejas al transhumanismo. Retos en las Ciencias Sociales. *Uperpectiva*. Revista sobre Educación y Ciencia. Universidad Pedagógica de El Salvador “Dr. Luis Alonso Aparicio”. ISSN 2309-7817
- Acevedo, J. y Carranza, G. (2020). Niños índigo y los estigmas educativos. Retos del trabajo social. *Documentos de Trabajo Social*, (62). https://www.trabajosocialmalaga.org/wp-content/uploads/2020/08/62_13.pdf
- Acevedo, J., Gallegos, B., y De León, G. (2020a). De la intervención a la sanación social. La evolución del Trabajo Social: una mirada irracional. *Trabajo Social Hoy*, 88, 69-84 doi: 10.12960/TSH.2019.0016
- Acevedo, J. y Arteaga, C. (2019). *La irracionalidad. Porque también de lo irracional se puede hacer teoría*. ENTS-UNAM
- Acevedo, J., De León, C. y Delgadillo, G. (2017). Las competencias parentales, los nuevos desafíos de las familias contemporáneas. *Revista de trabajo social*, tomo maltrato infantil. ENTS-UNAM
- Acevedo, J. (2017). *Re-pensar el Trabajo Social. Voces de los millenials. Generación Geek*. UAdeC-CGEPI
- Acevedo, J. (2017a). *Modelo de intervención social constructorista. Abordando realidades complejas*. Pearson
- Acevedo, J., De León, C. y Delgadillo, G. (2016). Ante la crianza con violencia: las competencias parentales. *Revista de trabajo social*. Tomo 11, 12 y 13 Ante el abuso infantil. ENTS-UNAM.
- Acevedo, J. (2016). *Re-pensar el trabajo social 3.0. Voces de los Millenials. La generación Geek*. UADEC/CGEPI
- Acevedo, J. (2015). *Los rostros de los perversos. Porque no todo es lo que parece. Notas para la construcción de un modelo teórico sobre violencia*. ENST-UNAM

- Acevedo, J. (2008). *Del problema a la presentación de proyectos de investigación*. UAdC-FTS.
- Alwyn, N. (1999). Identidad e historia profesional: *Revista de TS*, (13), CONECTS, FECTS, Bogotá.
- Bustos, A. (2014). Modelos contemporáneos de intervención en Trabajo Social: revisión bibliográfica del modelo narrativo. *Revista Perspectivas*, (25), 67-83.
- CELATS. (2020). *Trabajo Social: Formación profesional y Desafíos para el ejercicio profesional al 2030*. <https://celats.org/noticias/trabajo-social-formacion-profesional-y-desafios-para-el-ejercicio-profesional-al-2030/>
- Cifuentes, R. (1999). *La comunidad contexto de intervención profesional de Trabajadores y trabajadoras sociales*. Material para la cátedra de Trabajo Social de Comunidad, sin editar.
- Consejo Nacional para la Educación en Trabajo social (2001). *Área de Desarrollo: CONETS. Plan de acción por áreas*. Valle.
- Du Ranquet, M. (2007). *Los Modelos en Trabajo Social*. Editorial siglo XXI
- Du Ranquet, M. (1996). *Los modelos en Trabajo Social. Intervención con personas y familias*. Siglo XXI
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Ettinger. (1972). *Man into Superman*. Saint Martin Press.
- Evangelista, E. (2011). *Aproximaciones al Trabajo Social, Contemporáneo*. Red de investigaciones y estudios Avanzados en Trabajo Social, A.C.
- Falla, U. (2009). Reflexiones sobre la investigación social y el Trabajo Social. *Tabula Rasa*, (10), 309-325. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n10/n10a11.pdf>
- Galeana, S. (1996). Campos de acción. En M. Sánchez, (1996), *Manual de Trabajo Social*. ENTS-UNAM
- Hamilton, G. (1951). *Teoría y práctica del Trabajo Social de casos*. La prensa mexicana.
- Hill, R. (1979). *Caso Individual. Modelos actuales de práctica*. Humanitas.
- Humanity+ (2017). *Humanity+ What Why Do*, 2017. <https://humanityplus.org>
- INFOBAE. (2020). *COVID-19, un antes y un después en el mundo del trabajo*. <https://www.infobae.com/tendencias/talento-y->

- liderazgo/2021/09/21/covid-19-un-antes-y-un-despues-en-el-mundo-del-trabajo/
- Lewin, K. (1988). *Teoría de campo en las ciencias sociales*. Editorial Paidós Iberoamérica
- More, M. (1990). Transhumanism: Toward a Futurist Philosophy. *Extropy*, (6), 6-11.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morán, J. (2006). *Epistemología, Ciencia y Paradigma en Trabajo Social*. Aconcagua Libros
- Payne, M. (1995). *Teorías contemporáneas del Trabajo Social, Una Introducción Crítica*. Piados.
- Quiroz, M. (2000). *Repensar la Identidad Profesional: Una posibilidad de volver al mito Fundacional de Trabajo Social*. http://www.anthro.umontreal.ca/varia/beaudetf/proceed/ftp_files3/Hernan.pdf
- Richmond, M. (1962). *Caso social individual*. Russell Sage Foundation, Humanitas.
- Sánchez, M. (1996). *Manual de Trabajo Social*. ENTS-UNAM.
- Tello, C. (2011). El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis. *Cinta moebio*, (42), 225-242. doi: 10.4067/S0717-554X2011000300001
- Viscarret, J. (2007). *Modelos y Métodos de Intervención en Trabajo Social*. Editorial Alianza

Avatares en el diseño curricular de la educación superior en México

Efraín Martínez Ambrosio²¹
Crisóforo Pacheco Santos²²

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar el discurso de los avatares más importantes que el diseño curricular ha tenido dentro del sistema educativo mexicano, con la intención de aportar elementos que apoyen el diseño de planes de estudio de la Licenciatura en Trabajo Social. La génesis del diseño curricular de manera sistemática fue propuesta en los planteamientos metodológicos *Diseño de Planes de estudio* por las pioneras Raquel Glazman y María de Ibarrola, y es a partir de este momento que comienzan diferentes transformaciones en el diseño curricular de la Educación Superior. La metodología de investigación utilizada fue cualitativa, inductiva y descriptiva, se identificó a varios investigadores que se han dedicado a estudiar el campo del currículum, a los cuales se les entrevistó y consiguió conocer sus experiencias y esfuerzo personal dentro del diseño curricular. Una vez recogidos los datos, se analizaron con el software ATLAS.ti y se contrastó con la teoría. Los resultados muestran posicionamientos desde lo conceptual, lo metodológico, lo institucional, las políticas educativas, los actores del currículo, hasta la experiencia individual y colectiva para desarrollar un diseño curricular.

²¹ Profesor de asignatura en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2441-8658>

²² Profesor de asignatura en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9007-6049>

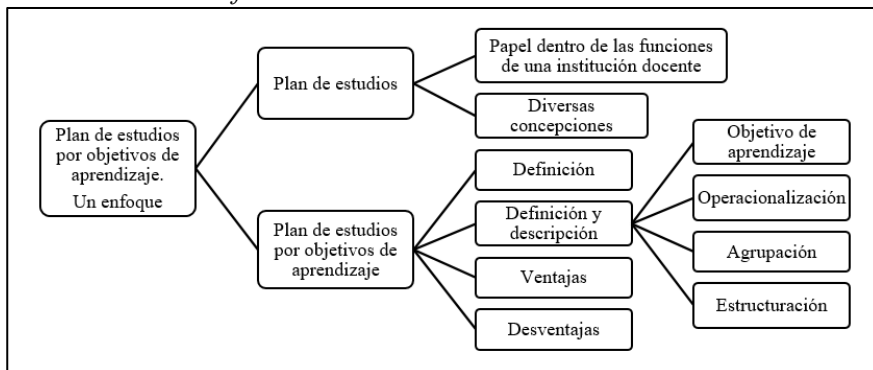
El diseño curricular en México: propuestas metodológicas en educación superior

En México en el año 1971 la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza CNME a través del área de Diseño de Planes de Estudio, efectuó la investigación “Análisis y crítica de la organización actual de la enseñanza en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales”, dicho estudio analizó los Planes de Estudio, en consecuencia, se trazó un procedimiento general y criterios básicos, así como, procedimientos específicos y técnicas para el diseño de planes de estudios por objetivos de aprendizaje en la educación superior (Glazman y De Ibarrola, 1975a).

Raquel Glazman y María de Ibarrola (1975a, 1975b y 1975c) por medio de tres textos y por primera vez en México, realizan un planteamiento metodológico sobre *Diseño de Planes de estudio*. Glazman y De Ibarrola, (1975a) conciben el término anterior como el conjunto de objetivos de aprendizaje integrados en unidades, los cuales articulan las actividades de enseñanza - aprendizaje, permitiendo que la evaluación este presente durante de todo el proceso, y con ello los estudiantes consigan las habilidades de la profesión (p. 46).

De manera complementaria, en el siguiente cuadro se muestran los principales conceptos de un plan de estudios (ver cuadro sinóptico 1).

Cuadro Sinóptico 1. *Papel del plan de estudios dentro de las funciones de una institución educativa.*



Fuente: Glazman y De Ibarrola (1975^a, p. 19).

Glazman y De Ibarrola (1975a) precisan el *Plan de estudios como un proceso de toma de decisiones y como proceso verificable, sistemático y continuo*:

- a) El diseño será verificable en la medida en que la elección o la toma de decisiones sobre cada uno de los aspectos mencionados se realice mediante un procedimiento que implique la fundamentación de cada decisión en el análisis de la información necesaria.
- b) El diseño será sistemático en la medida en que los procedimientos que se apliquen prevean que cada decisión tomada esté estrechamente relacionada con todas las demás y que el plan de la enseñanza superior es simplemente una dimensión incluida en la totalidad que representa el sistema educativo nacional.
- c) El diseño será continuo en la medida en que se establezca un proceso de evaluación constante de todos sus elementos que conduzcan al cambio o reforma periódica de cada uno de estos elementos o del plan en su totalidad. (p. 84)

Además, Glazman y De Ibarrola (1975a) proponen *etapas necesarias para diseñar un plan de estudios*:

- Determinación de los objetivos generales (primer nivel). Constituyen la guía que dará orientación, contexto y justificación al contenido del plan y permitirá su articulación y congruencia interna.
- Operacionalización de los objetivos generales.
- Determinación de objetivos específicos.
 - ✓ Agrupación de objetivos específicos en objetivos intermedios.
 - ✓ Estructuración de los objetivos intermedios.
- La evaluación del plan de estudios.

Por otro lado, De Alba, Díaz-Barriga, y González (1991a) en la Antología, *El campo del currículum* (tomo I), afirman que la teoría curricular tiene ciertas implicaciones, pues muchos de los elementos y reglas básicas para la construcción de la teoría se pueden resumir en cinco declaraciones que se asemejan a generalizaciones: a) Toda teoría del currículum debe comenzar por definir su serie de eventos; b) debe poner en claro sus valores aceptados y sus fuentes para la toma de

decisiones; c) debe especificar las características del diseño curricular; debe describir los procesos esenciales y las interrelaciones entre estos; y d) debe facilitar los elementos para la continua recreación de decisiones en el currículo (p. 266).

Este avatar, se comprende mejor con las posturas de De Alba, Díaz-Barriga, y González (1991a) al sostener que la escuela como institución social se adapta a las necesidades que demandan las estructuras sociales específicas de ese periodo. En consecuencia, los sistemas educativos y su organización son el resultado de los cambios sociales (p. 14).

Otro momento histórico que tuvo gran relevancia en el campo del currículo en México fue el movimiento estudiantil de 1968. Etapa donde el trabajo social generó el movimiento para su reconceptualización. Esto representó un parteaguas de la historia nacional contemporánea, ya que en el país se experimentó una transformación decisiva que repercutió en todos los aspectos de la sociedad política y de la sociedad civil. Los efectos que tuvo repercutieron en las relaciones políticas entre el estado y las universidades, desmitificó la ideología del “desarrollo estabilizador”; marcando el surgimiento de una etapa nueva donde el gobierno corrigió la vía de la violencia institucional, es decir, reincorpora a las universidades a los proyectos estatales y además las Reforma educativa se concretó en fortalecer la educación superior con el propósito de buscar la “reconciliación nacional” (Walter, 1987).

A principios de la década de los setenta, que en México se pone en marcha el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) el cual se encuentra en la Gaceta²³ UNAM desde el 1 de febrero de 1971. Se planteó una propuesta pedagógica que combatiera un vicio que se calificaba de enciclopedismo y proponer un enfoque en las asignaturas elementales para la formación de los estudiantes; en

²³ La Gaceta de UNAM de 1971 contenía las siguientes secciones: “Declaración del rector Dr. Pablo González Casanova con motivo de la aprobación del Colegio”, “Proyecto para la creación del CCH y la Unidad académica del ciclo de Bachillerato”, “Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios”, “Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del CCH”, “Bases para la creación del CCH a reserva de que sean incorporadas como artículos del estatuto general” y “Lista tentativa de las posibles áreas que poder abarcar la formación de técnicos auxiliares”.

aquellas asignaturas que le permitan contar con la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de una lengua extranjera, del español, de las matemáticas, es decir, una enseñanza interdisciplinaria (Gaceta UNAM, 1971).

El Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades propuso que la educación del estudiante tenga una doble finalidad: social y personal. Vale la pena resaltar dichas diferencias substanciales en estas unidades académicas, la primera diferencia se identifica en los planes de estudio, pues proponían un enfoque interdisciplinar; la segunda diferencia destaca por la combinación del trabajo académico en las aulas y la práctica en los talleres y laboratorios, tanto dentro y fuera de la universidad. Esto permitió que los egresados pudieran realizar tareas de carácter técnico y profesional, sin cursar estudios superiores. En tercer lugar, los docentes provenían de Facultades para fortalecer al profesorado de la Escuela Nacional Preparatoria. Por último, los egresados de las unidades académicas podrían continuar con sus estudios superiores (Gaceta UNAM, 1971).

Este modelo ofreció una mayor flexibilidad curricular, esto es, nuevas modalidades en cuanto a la organización de sus estudios, sustentada en las bases necesarias para una enseñanza interdisciplinaria y de cooperación inter-escolar (bachillerato-universidad), lo cual proporcionaba una formación polivalente del alumno, pues se buscaba que al final de este trayecto *sepa aprender, sepa informarse y estudiar* sobre materias y temáticas que ignora, recurriendo a una autoformación fuera del programa, lo cual privilegiaba un *aprender a aprender*, donde el docente se conciba como un *orientador* en el proceso de aprendizaje y gestor de una *enseñanza activa*.

Es en 1973, por iniciativa del presidente de la República, que la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) realizó un estudio de las condiciones de la demanda de educación media superior y superior en México. Se determinó que el área metropolitana de la Ciudad de México requería de una atención prioritaria. Debido a ellos se crea una nueva universidad, la cual contaría con una estructura curricular flexible que respondiera a las necesidades del país y a los intereses de los estudiantes, así nace la Universidad Autónoma Metropolitana que se

integró por unidades físicas²⁴ ubicadas en diversos lugares del Valle de México (Villarreal, 1987).

La modernización²⁵ universitaria se originó, especialmente, en la novedosa organización conferida a la UAM: al establecerse divisiones y departamentos. Se elimina la organización por facultades; esta nueva universidad inició actividades en el año de 1974, contando con tres unidades, estratégicamente situadas desde entonces en: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco (Walter, 1987).

Para el funcionamiento de la UAM, se elaboró un marco de referencia para la planeación y organización de la Unidad Universitaria del Sur. En primer lugar, por la creciente demanda de estudiantes que pretendían ingresar a la educación superior y convertirse en ciudadanos activos que transformen a la sociedad y, en segundo lugar, se necesitaba de un mayor personal con alta formación por parte de diversas instituciones y por ello, se planteó lo siguiente (Villarreal, 1987):

En esta propuesta plantea una revisión profunda de las relaciones entre las ciencias y sus efectos, fundamentalmente la aplicación y la enseñanza, y un enfoque novedoso en la metodología educacional, en que el estudiante es el artífice de su propia formación. [...] La superación de la clásica enseñanza por disciplinas, implica la creación de unidades basadas en un objeto e interrogante sobre el mismo, donde se conjugan diversas ciencias y técnicas para dar respuestas científicas. Estas

²⁴ La institución fue planeada para que cada unidad universitaria funcione de manera independiente y al mismo tiempo coordinadamente con las demás. Por tanto, cada unidad tendría los servicios de docencia, administración y apoyo necesario para su independencia; también contará con un mínimo de dos de las grandes Divisiones: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Físico-Matemáticas e Ingeniería y Ciencias Biológicas y de la Salud.

²⁵ La modernización de una estructura social implica que, sin alterar las relaciones sociales fundamentales, dicha estructura sea modificada en sus componentes para que responda mejor a las necesidades del sistema social en su conjunto. Las acciones modernizantes pueden ser parciales o integrales. Son parciales cuando simplemente se introducen ciertos elementos innovadores, sin llegar a cambiar los vínculos peculiares de la estructura en cuestión. Mientras que la modernización integral se centra en la generación de otra estructura que remplace más eficazmente las funciones que venían desempeñando estructuras anteriores. (Walter, 1987, p. 17)

respuestas son conocimientos. El conocimiento -según Piaget- no es una copia de la realidad. Conocer un objeto, conocer un acontecimiento, no es solamente mirarlo y hacer de él una copia mental, una imagen. Conocer un objeto es actuar sobre él. Conocer es modificar, transformar, transformas el objeto y entender el proceso de su transformación y, como una consecuencia, entender la forma en que el objeto es construido. Una operación es, así, la esencia del conocimiento, una acción internalizada, la que modifica el objeto del conocimiento. (p. 7-8)

Las intenciones del proyecto fueron proponer y desarrollar una nueva universidad crítica y actuante, donde el estudiante oriente su propia formación y su aprendizaje se derive de una participación en la transformación de la realidad, llevando de manera implícita la producción, la transmisión y la aplicación de conocimientos a una realidad concreta. Por ejemplo (Villareal, 1987):

...en lugar de la enseñanza de bioquímica en una disciplina, se intentará buscar un objeto de transformación como *la alimentación*, donde la bioquímica, junto con otras ciencias intentarán comprender el fenómeno y transformarlo con la ayuda de la tecnología elaborada -por ejemplo- por los nutricionistas y los trabajadores sociales. La participación activa en este proceso llevará al aprendizaje. [...] el estudiante debe hacer continuas rupturas con las concepciones no científicas y precientíficas que él tiene sobre la realidad que pretende transformar. (p. 17)

Al tomar como una unidad de enseñanza *objetos de transformación* surgen dos problemas. El primero se refiere a *cómo se seleccionan estos objetos*, y el segundo *cómo intervienen las diferentes ciencias y técnicas en el proceso de transformación*. Respecto al primero, las carreras definidas socialmente constituyen un perímetro que debe ser respetado; sin embargo, la flexibilidad debe buscarse en el contexto de cada una de las carreras y de sus relaciones mutuas. Por esta razón, los cursos se organizan por *módulos*, de esta manera los objetos de transformación iniciales se relacionarán con un mayor número de carreras y disciplinas, y los terminales serán más específicos. La segunda dificultad se refiere en el modo de intervenir de las diversas

ciencias y técnicas en el proceso de transformación. Por ello, el objeto de transformación se considera a partir de la realidad,²⁶ la cual se encuentra estructurada de varios niveles. Esta deberá ser analizada y explicada en función de estos mismos, así como de sus relaciones inherentes, es decir, se centrará a una explicación multinivel.

Por su parte, el estudiante participa en dos niveles en el proceso de transformación de la realidad (producción de conocimientos): primero, en la búsqueda de *información empírica*, a través del *experimento* y segundo, en la producción de conceptos, que será a partir de *los productos teórico-ideológicos ya existente*. Así se establece que todo módulo debe comprender un proceso de aprendizaje que incluya un comportamiento en dos sentidos: *empírico-inductivo* y *teórico-deductivo*. Ningún módulo dejará de realizar estas dos actividades (Villareal,1987).

Es decir, se pretende que el estudiante aprenda y domine el conjunto de acciones técnicas y teóricas que verdaderamente empleará en la realidad de su quehacer profesional. Y para llevar a cabo estos planteamientos, el *Documento Xochimilco* sugiere una ruta sobre cómo abordar la enseñanza, esto se refiere al *Módulo lo normal y lo patológico* (Villareal, 1987).

Así, la labor pedagógica quedó circunscrita, por una parte, para inducir a los estudiantes a la escueta manipulación de objetos e instrumentos propios de una práctica profesional (habilidad técnica), o, por otro lado, conducirlos por el camino de la investigación bibliográfica.

Sin duda alguna, el estado mexicano al crear la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) puso en marcha lo que puede ser considerado como el más ambicioso proyecto de modernización integral en el nivel superior de educación. El concepto *objeto de*

²⁶ Para tal propósito, se recurre a una hipótesis ontológica que Bunge explica al sostener que la *realidad*, tal y como se conoce hoy, no es un sólido bloque homogéneo, sino que se divide en varios niveles, caracterizado cada uno de estos por un conjunto de propiedad y leyes propias. Los principales niveles son el físico, el biológico, el psicológico y el sociocultural.

transformación es el elemento clave en esta propuesta, pues comprende tres niveles: epistemológico, educativo y social. Una propuesta de definición sería la siguiente (Walter, 1987):

El objeto de transformación es un objeto de conocimiento, el cual se identifica como síntesis de relaciones, cuyo paulatino enriquecimiento se produce cuando se determinan para él relaciones nuevas y más abarcativas, obteniendo así un nuevo conocimiento. Porque conocer es transformar, es construir, es integrar en síntesis cada vez más complejas. Este proceso es necesario para transitar conscientemente de la teoría a la práctica. El conocimiento del cual se habla es aquél que se presenta en nuestro contexto universitario, es decir aquél que se orienta al desarrollo de la interdisciplinariedad y cuya finalidad última es encauzar una práctica profesional socialmente relevante hacia la resolución de las demandas fundamentales del país. [...] El concepto objeto de transformación debe ubicarse precisamente en el entretejido de una didáctica innovadora (pp. 112-113).

En concordancia con lo anterior, Goodson (1991) sostiene que el currículum escrito tiene un *significado simbólico* y un *significado práctico*: el primero expresa públicamente las aspiraciones e intenciones que constituyen el currículum, las *normas básicas* para la evaluación o la práctica, respecto al segundo, la asignación financiera y de recursos se vincula analógicamente a estas normas básicas de los criterios curriculares. El currículum es el testimonio visible, público de las mejores guías oficiales sobre la estructura institucionalizada de la escolarización.

Metodología

El presente estudio cualitativo fue de tipo inductivo, exploratorio y descriptivo, ya que se enfoca en comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños) y profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, en la manera en que los participantes perciben subjetivamente su realidad, por ello, se eligió la técnica de la *entrevista en profundidad*, la cual consiste en plantear preguntas abiertas (Hernández et al., 2010).

La elección del proceso metodológico que se desarrolló en el presente trabajo cuenta con tres características que se sustentan en la literatura metodológica con el fin de proporcionar una mayor confiabilidad al estudio. La primera característica se debe a la elección de la *metodología cualitativa*, por ser naturalista, fenomenológica y hermenéutica. Esta estrategia basada en una rigurosa descripción contextual de los hechos o situaciones se adecua a los objetivos de este trabajo. Cabe señalar que la intencionalidad y significado de la actuación son esenciales para conocer la realidad social y cultural del ser humano (Mora, 2005).

La segunda característica corresponde de acuerdo con el alcance de la investigación, al tipo de estudio a efectuar. Según Mora Oliveros (2005) la clasificación más general de metodologías es de cuatro tipos, *exploratorios*, *descriptivos*, *correlacionados* y *explicativos*. Este trabajo se adapta mejor al primero, una *investigación exploratoria*, pues su objetivo es familiarizar al investigador con el tema propuesto que no ha sido estudiado a profundidad.

La tercer y última característica se refiere a la técnica de investigación empleada, en este caso se optó por la *entrevista a profundidad*; para resaltar la pertinencia de su elección, Robles (2011) asegura:

La entrevista en profundidad se basa en el seguimiento de un guión de entrevista, en él se plasman todos los tópicos que se desean abordar [...], por lo que previo a la sesión se deben preparar los temas que se discutirán, con el fin de controlar los tiempos, distinguir los temas por importancia y evitar extravíos y dispersiones por parte del entrevistador. El guión debe estructurarse con base en la hipótesis y los objetivos de nuestra investigación, en él se incluirá una introducción donde el entrevistador dará a conocer el propósito de la entrevista, cómo estará estructurada y qué alcances se desean obtener (p. 42).

Sujetos de estudio

Se identificaron a diferentes investigadores mexicanos del campo del currículo, los cuales se consideran autoridades intelectuales por su trayectoria y contribuciones a la disciplina. Es así, que la muestra de expertos corresponde al propósito del estudio, pues su opinión de especialistas en el tema facilita la comprensión y problemas que se enfrentan en el diseño curricular (Hernández, et al., 2010). Para reconocer las citas de los diseñadores curriculares, se asignaron los siguientes códigos:

- Diseñador curricular 1 (1:0)
- Diseñador curricular 2 (2:0)
- Diseñador curricular 3 (3:0)
- Diseñador curricular 4 (4:0)

Técnica e instrumento de investigación

McMillan y Schumacher (2005) definen a las entrevistas en profundidad como un intercambio basado en: “preguntas con respuestas abiertas para obtener datos sobre los significados del participante: cómo conciben su mundo los individuos y cómo explican o (dan sentido) a los acontecimientos importantes de sus vidas” (p. 458).

Al mismo tiempo, McMillan y Schumacher (2005) sugieren que contar con una *logística de las entrevistas* es fundamental para evitar imprevistos que afectan en la sesión. Recomiendan tomar en cuenta cinco aspectos: “1) la duración de la sesión; 2) el número, o cuántas entrevistas separadas se necesitan [...]; 3) el lugar de la entrevista; 4) la identidad de los individuos [...] y 5) las formas de informar [...] a los entrevistados” (p. 465).

Aunado a las recomendaciones anteriores, el *tipo de preguntas* utilizadas para de la entrevista se concentró en la *experiencia* o el *comportamiento*, y *conocimientos* de los especialistas (ver tabla 1) que son la base sustancial, porque se relacionan directamente con las

experiencias, aportes y contribuciones de los expertos en el diseño curricular. A continuación, se describe el tipo de preguntas manejadas:

Tabla 1. *Tipos de preguntas en la entrevista*

Tipo	Descripción
Experiencia/ comportamiento	Lograr saber lo que nuestro especialista hace o ha hecho: es decir, describir sus experiencias, comportamientos, acciones, y actividades dentro del campo.
Conocimientos	Conseguir información demostrable que los especialistas tienen (como publicaciones, libros, proyectos) y que la persona considera como justificables.

Fuente: Adaptación por parte del investigador a partir de lo propuesto por McMillan y Schumacher (2005, p. 461).

Hernández et al. (2014) exponen que el instrumento de indagación debe contener tres niveles o paralelismos en las categorías de análisis (ver tabla 2). El nivel tres corresponde a la categoría central - concepto o tópico objetivo; el nivel dos se refiere a las dimensiones - los temas o códigos; y el nivel uno pertenece a las preguntas - categorías o codificación abierta.

Tabla 2. *Instrumento de investigación*

Especialistas del campo curricular en México NIVEL III			
Diseño curricular e innovación NIVEL II			
Componente	Autor y propuesta	Área de indagación	Pregunta NIVEL I
Caracteriza las funciones de los diseñadores curriculares en la gestión y desarrollo de modelos, propuestas y tendencias curriculares.	Modelos, propuestas y tendencias en el currículo. Angulo (1994b); Díaz-Barriga, A. (2003); Díaz Barriga, F., Lugo, (2003); Los docentes como expertos del currículo para conocer la realidad curricular.	Tendencias y modelos que orientan el diseño y operación de proyectos curriculares. Planeación, elección y organización de contenidos curriculares. Creación y ejecución de propuestas innovadoras para elaborar planes de estudio.	Desde su vasta experiencia ¿Cuáles considera que son las principales tareas que debe realizar un especialista curricular dentro de cualquier proyecto educativo? Llámeselo modelo, propuesta o tendencia curricular.

Fuente: Elaboración propia con información obtenida en la investigación.

Recolección y análisis de datos

Hernández et al. (2010) afirman que en cualquier indagación cualitativa debe recoger información que se convertirá en datos a través de las entrevistas. Al trabajar con personas, los datos que conciernen son conceptos, experiencias, procesos y vivencias expresadas de manera individual, con el propósito de examinarlos y comprenderlos.

La recolección de datos fue en los ambientes naturales y cotidianos de los entrevistados que constituyen las unidades de análisis. Consecuentemente, las categorías relacionadas con este estudio fueron:

- *Prácticas*: se centra en la actividad conductual continua del sujeto, esto atañe a la actividades y funciones de los diseñadores curriculares.
- *Papeles o roles*: son funciones atribuidas por el grupo social y sus integrantes, es decir, los expertos organizan y proporcionan significado y sentido a sus prácticas (intelectual, investigador, profesor, académico y diseñador curricular).

La información cualitativa producida/recolectada por medio de las entrevistas en profundidad, para ser objetos de procesamiento, fueron transcritos en un conjunto de documentos (textos de campo), los cuales se analizaron en el software ATLAS.ti v7.5.7. y posteriormente establecer enunciados e ideas (Kvale, 2011 y Mejía, 2011).

Como aseguran Hernández et al. (2006):

El análisis cualitativo implica organizar los datos recogidos, transcribirlos a texto cuando resulte necesario y codificarlos. La codificación tiene dos planos o niveles. Del primero, se generan unidades de significado y categorías. Del segundo, emergen temas y relaciones entre conceptos. Al final se produce teoría enraizada en los datos (p. 581).

Resultados

Esta investigación contribuye al fortalecimiento del conocimiento para el diseño de planes de estudio, principalmente para las licenciaturas de

trabajo social, mediante los testimonios orales de algunos especialistas que se han consolidado en México con respecto a su experiencia, aportes y producción científica, para reflexionar acerca de su actividad e impacto dentro del diseño curricular.

Respecto a la pregunta: *Desde su vasta experiencia, ¿Cuáles considera que son las principales tareas que debe realizar un especialista curricular dentro de cualquier proyecto educativo? Llámese modelo, propuesta o tendencia curricular.* Las opiniones de los entrevistados son de carácter personal sobre sus experiencias y esfuerzo personal dentro del diseño y rediseño curricular de los planes y programas de estudio.

Para un entrevistado es importante el posicionamiento conceptual y metodológico del diseñador curricular para analizar y evaluar la estructuración de un plan de estudio. Ya que estos conocimientos del campo le permitirán definir los objetos de investigación que serán necesarios estudiar, como el perfil de egreso de los estudiantes, los mismos alumnos, la evaluación que comprende un plan de estudios y otros aspectos más (1:26):

Entonces, conceptual, metodológica, desde dónde nos posicionamos en el ámbito del currículum para acercarnos al análisis, a la evaluación y a la estructuración, metodológicamente cómo nos podemos nosotros organizar, sí iniciamos o porque objeto del campo de la evaluación nos acercamos, si empezamos por el perfil que es un objeto de investigación, si trabajamos los alumnos que son otro objeto, o sea definir los objetos metodológicamente como investigación (1:26).

Las demandas son muy distintas en las instituciones y no hay una sola estrategia que pueda aplicar el diseñador curricular, por ello vale la pena citar la reflexión de Malagón (2008: 139): “En el caso de la enseñanza, las grandes políticas, los contenidos, los métodos, los sistemas de evaluación, están previamente definidos y la mayoría de las veces, por no decir la totalidad, sin la intervención de los actores educativos”. Esta idea nos lleva a la opinión del anterior entrevistado que ratifica (1:21):

... pareciera que los *docentes no están*, dejamos de lado estos actores fundamentales y le damos prioridad a actividades muy concretas, técnicas, incluso para cubrir los requisitos (1:21).

En la perspectiva del anterior entrevistado, menciona que el diseño curricular representa un espacio de reflexión y cuestionamientos importantes, pues en la parte organizativa se refiere a quiénes y cómo van a intervenir, considera que los participantes deben realizar devoluciones al grupo de los avances y articularlos. Es una dinámica de intervención en equipo para la co-construcción de una propuesta curricular (1:27):

... la parte organizativa, quiénes y cómo van a intervenir, a quién le toca participar y cómo la van a registrar, y con todo esto ir construyendo, ir haciendo devoluciones al grupo de los avances que van teniendo y como poder articularlo, pero este es un mecanismo de intervención, lo que en otras épocas desde el análisis institucional se denominaba el analizador, es un trabajo de vínculo entre lo teórico, lo práctico, pero también con los académicos como recuperar la perspectiva de los académicos bajo esta lógica, pero no lo hace solo, lo hace en un trabajo en equipo (1:27).

En la opinión de otro entrevistado, este menciona a la autora Hilda Taba, pues para ella la estructura del currículo es una tarea compleja, que se integra por asignaturas y que cuenta con antecedentes poco mencionados como el *trívium* y *quadrivium* (2:50):

Hilda Taba 1962, traducido en 1974 al español, en su capítulo 21 o 20 que es la estructura del curriculum, lo que dice ... cuando vemos un curriculum por asignaturas, parece que estamos en un trabajo arqueológico, donde podemos ir viendo como desde el *trívium* y *quadrivium*; es que fue armándose esto (2:50).

Al respecto, Díaz-Barriga, (2015):

... la acepción del término ‘currículum’ que hace referencia a una teoría sobre planes y programas de estudio [...] podemos afirmar que en el gimnasio griego y en la Escuela de Alejandría se conocían nociones de lo que se denominó *trívium* y *quadrivium*;

por su lado, la universidad medieval, en el siglo XII, también tuvo planes de estudio y materias (p. 30).

En la perspectiva se menciona, que a pesar de que un maestro tenga un Plan de Estudios muy claro, este no siempre se cumple en el aula de clases (2:7):

A partir del trabajo de Jackson de 1978, *la vida en las aulas* se demostró que, aunque yo tuviera un Plan de Estudios muy claro, no necesariamente se cumplía en el salón de clases (2:7).

Apoyando esta idea, Díaz Barriga et al. (2013) menciona: “respecto a lo que aprenden (los alumnos), se deben considerar sus necesidades e intereses; de la sociedad hay que tomar en cuenta los valores y los problemas; finalmente, las disciplinas deben reflejar el conocimiento organizado” (p. 21).

Desde otra perspectiva, se menciona que el campo del currículo y la enseñanza se combinan, lo que podría ser una dificultad, que a pesar de ello forman parte del mismo proceso que es *la formación*.

...es difícil este campo, porque es un campo permeable, he... la frontera entre curriculum y la enseñanza es tenue y a veces se mezclan, no es clara y eso también ha dificultado el desarrollo del campo (4:2).

Al respecto, Pérez (2001) menciona: “Las relaciones establecidas entre currículum y la práctica docente han evolucionado y se han transformado hasta llegar a conformarse como partes de un mismo proceso: la formación” (p. 142). Y esta dificultad mencionada se podría superar si se tiene en cuenta lo propuesto por Quintero, Munevar y Yepes (2007):

Revitalizar el nexo entre escuela, currículo, conocimiento, cultura y sociedad implica una visión holista e integral a la hora de construir propuestas curriculares. Puesto que el currículo siempre ha sido y seguirá siendo un proyecto intencionado para reproducir el orden cultural existente, toda propuesta, construida por la

comunidad educativa, ha de estar inserta en el proyecto cultural de una determinada sociedad (p. 139).

Entonces, el papel de los expertos en cada etapa de renovación curricular difiere en sus estrategias; la primera tarea es comprender los aspectos que demanda el proyecto (2:36) y tener presente que él solo no construye la propuesta, más bien ayuda a coordinar a un conjunto de actores que participan en este diseño (2:35). Sin duda, el conocimiento de la teoría curricular proporcionará algunos de los principios que podrán orientar este cambio (2:37):

Primero, ninguno de nosotros construye un plan de estudios, nosotros lo que hacemos es... ayudamos a que un conjunto de sujetos que saben de un tema... yo no sé de historia, yo no sé de matemáticas, etcétera, a que un conjunto de sujetos que saben de un tema, puedan armar un plan de estudios, entonces, *nuestra tarea es primero entender los rasgos de la demanda que siempre son muy distintos* (2:35).

.... en cada institución, en cada etapa de renovación curricular, el proceso de cambio curricular tiene especificidades que, si yo no las reconozco, no puedo establecer una estrategia, no hay una estrategia... *única para con todos los cambios pedidos en los planes de estudio* (2:36).

... hay algunos principios que pueden orientar el cambio, pero uno debe tener una alta sensibilidad (2:37).

Apoyando esta perspectiva del anterior entrevistado, ANUIES (1990). menciona lo siguiente:

Delinear un programa curricular es una tarea compleja que requiere un gran esfuerzo de síntesis y un conocimiento actualizado de la correspondiente disciplina o profesión. Por ello puede requerir asesorías de especialistas (pero no de expertos en diseño curricular [...] sino de especialistas en la correspondiente disciplina o en la profesión) (p. 3).

A continuación, se mencionan las diversas experiencias como diseñador curricular, en las cuales destacan requerimientos que tienden a contar con un foco de atención mayor para el diseño de la propuesta curricular. Por ejemplo, las necesidades institucionales, disciplinares y sociales son algunas de las que suelen imponerse como piedra angular para crear y desarrollar el diseño (2:38).

...recuerdo que por ejemplo alguna vez en el INBA, donde los ejecutantes de danza decían nosotros le tenemos miedo a los expertos curriculares, porque llegan y dicen, este, queremos que hagan un “Demi Plié” de tal forma y no se trata de que ustedes definan eso, y yo les di toda la razón. Les dije, lo primero que ustedes nos tienen que ayudar a entender es cuáles con las corrientes dancísticas que existen y cómo estas corrientes dancísticas afectan la formación del estudiante en danza clásica, y una vez que se entienda eso, son ustedes los que tiene que definir las etapas de formación y no nosotros, y una vez definidas las etapas, ustedes podrán construir las estructuras curriculares que no podría yo (2:38).

Confirmando esta experiencia, ANUIES (1990) expone:

Diseñar un programa curricular es seleccionar y organizar un conjunto de conocimientos y técnicas en vistas a su apropiación. Pero evidentemente esta selección y esta organización no se agota en el momento de diseño del plan, sino que se completa y afina progresivamente en el trabajo conjunto adelantado por docentes y estudiantes (p. 1).

En el mismo sentido, Díaz Barriga, et al. (2013) afirma:

... se considera que aspectos tales como el diseño de programas específicos de estudio, la organización de experiencia de aprendizaje, y el diseño de contenido de enseñanza-aprendizaje, si bien son elementos constitutivos del currículo, de ninguna manera representan el único objeto o el aspecto central de su estudio (p. 20).

Otras de las necesidades que suele mencionar es cómo sensibilizar la comunidad para mejorar la licenciatura y otra impuesta por la universidad, pues exigía que los docentes conservarían su espacio laboral (2:39):

Pero, otra vez me toco participar en una licenciatura en Ciencias de la Educación, este, y lo que había que plantear ahí es *cómo sensibilizar a la comunidad de que esa licenciatura podía mejorarse*, y entonces las estrategias eran más hacia sensibilizar a la comunidad, por una parte, y, por otra parte, trabajar con el Rector y la Secretaría General de la Universidad, de que *garantizará que ningún profesor iba a perder su condición laboral que tuviera por algún cambio curricular*. Y entonces, logrando la convergencia de estas dos acciones pudimos lanzar un proyecto de reforma curricular en las condiciones que esa institución nos daba, no fuera de las condiciones (2:39).

En esta situación, es pertinente citar a Díaz Barriga, et al. (2013):

Por otro lado, el currículo no debe ser analizado sólo internamente, en sus aspectos educativos; tampoco únicamente a la luz de teorías psicológicas del aprendizaje; al contrario, el currículo debe ser estudiado en toda su complejidad y deben analizarse tanto sus facetas internas como su efecto social, político y económico en sus diferentes alcances (p. 20).

También, existen otros retos muy desafiantes, pues este investigador tuvo la oportunidad de crear licenciaturas donde no existe un antecedente y menciona que se suele tener muchas ideas y rutas de acceso para algo nuevo (2:40 y 41):

- I. Recuerdo que me invitaron a crear la *Licenciatura en Energías Renovables*, es otra cosa, porque crear una licenciatura donde no hay nada, este, te puedes dar mucha idea de cosas que se pueden hacer (2:40).
- II. de energías renovables, sé lo que cualquier hombre común puede conocer, [...] pero, el físico, el matemático, el estudioso de energías renovables es el único que puede construir ese plan de estudios, a

nosotros solo nos toca nada más coadyuvar, y si no tenemos suficiente humildad para reconocerlo, no vamos a poder trabajar, y siempre sabiendo que esto que está en el papel no necesariamente es lo que va a pasar en el salón de clases (2:41).

Si bien, crear una licenciatura nueva es un desafío, uno de los objetos de estudio como el perfil profesional es un tema que inicialmente se debate, por ello vale la pena citar a Díaz Barriga, et al. (2013) que expresa de manera precisa lo planteado con anterioridad:

El perfil profesional es la base para elaborar el currículo. Del conjunto de objetivos terminales que conforman el perfil profesional, se hace un análisis detallado de cada uno de los rubros y subrubros, de donde se derivan los conocimientos y habilidades básicos y de apoyo que están explícitos o implícitos en ellos. [...] Las especificaciones de conocimientos y habilidades que se proporcionarán al estudiante, se basa en los conocimientos y la experiencia que el equipo diseñador tiene sobre las disciplinas y los problemas involucrados (p. 114 – 116).

Otro entrevistado reconoce que otro factor que influye mucho en las propuestas curriculares, ha sido la política educativa de la *calidad*, pues solicita a los posgrados que continuamente replanteen sus propuestas curriculares (4:11):

A partir de que los posgrados fueron habilitados en los Programas Nacionales de Calidad en el CONACYT, esto nos obliga a estar muy continuamente a replantearnos nuestras propuestas curriculares de estos posgrados, para no solo responder mejor a estas condiciones de “calidad” entre comillas que nos han impuesto, sino también para hacer ver, que los egresados de estos programas estén... sobre todo los que trabajamos en programas de formación de investigadores en educación, pues estén mejor formados para responder a las complejas necesidades de la investigación educativa del país (4:11).

Díaz-Barriga, (2015) ratifica lo mencionado:

Resulta claro que, desde la década de 1990, bajo la perspectiva de impulsar la calidad de la educación, se ha gestado una era de reformas centradas en procesos de evaluación, cuyos resultados se ligan de alguna manera al financiamiento. Estas reformas curriculares se realizan bajo la tensión que genera impulsar una idea innovadora (currículum flexible, currículum por competencias; incorporar modelos cognitivos o propuestas que emanan de la enseñanza virtual, así como la vinculación institucional, profesional y social) y, al mismo tiempo, responder a una serie de indicadores y porcentajes de contenido de los criterios que formulan los organismos acreditadores de los planes de estudio (p. 34).

El diseñador curricular, los participantes y expertos de las disciplinas deben considerar las necesidades e intereses de los alumnos para organizar las experiencias de aprendizaje, el diseño de contenidos de enseñanza-aprendizaje, las demandas de la sociedad, las disciplinas, las políticas educativas y la evaluación para reflejarlas congruentemente y de forma organizada en la propuesta.

El currículo no debe ser analizado solo en sus aspectos educativos, al contrario, debe ser estudiado en toda su complejidad, desde sus facetas internas hasta su efecto social, político y económico en sus diferentes alcances. Pero desde la década de los noventa, bajo la perspectiva de impulsar la calidad en la educación, se inició la era de las reformas centradas en los procesos de evaluación que están directamente relacionadas con el financiamiento.

Discusión

4Es indiscutible que los avatares en el campo del currículo demandan de expertos en el diseño curricular para que tanto las universidades y el sistema educativo en general, y en particular la licenciatura en trabajo social, puedan desarrollar alternativas curriculares que respondan a las necesidades de las instituciones que no consiguen un cambio óptimo con las propuestas planteadas por el estado. En este sentido, estudios

similares señalan que el campo del currículum cuenta con autoridades intelectuales dentro de la disciplina en México y esto sumamente relevante ya que la experiencia de estos sujetos es muy relevante y abonaría a tener un panorama más amplio (Martínez Ambrosio, 2021). Es así como, en todo proyecto curricular el diseñador atiende cada situación de manera particular y no se puede generalizar el mismo proceso para otros casos, sería como pensar en un manual, el cual no es factible ya que entran en juego diversas habilidades del diseñador curricular. El especialista no puede determinar todas las variables y elementos, ya que se requiere de un trabajo multidisciplinario, entonces tiene que integrar los aportes de otras disciplinas para satisfacer las necesidades que se le presentan o demandan. Por lo tanto, otros estudios ya identifican al especialista del campo del currículo como un diseñador de planes y programas de estudio, a éste se le confía decidir que se requiere y plantear una ruta para la propuesta curricular o renovación del currículo e ir reflexionando el proceso con la institución, los docentes y otros actores que participen y aporten a la propuesta de renovación curricular (Martínez y Pacheco, 2023). Además, existen experiencias recientes que estudian las experiencias del profesorado durante y posterior a la pandemia por la Covid-19, las cuales complementan esta visión del diseñador curricular, pues son papeles que se complementan cuando se construye un plan y programa de estudios (García y Martínez, 2023)

Conclusiones

El especialista curricular con base en su experticia y conocimientos adopta un posicionamiento teórico conceptual y metodológico, el cual será toral porque le permitirán definir los objetivos de investigación que estarán orientados por las políticas educativas, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación para construir los planes y programas de estudio, aunque sea muy claro que no necesariamente se cumplirá en el salón de clases.

Por ello, el campo del currículo y la enseñanza se integran, lo cual se presenta como una dificultad en el diseño curricular y es aquí donde se encuentran conexiones entre escuela, currículum, sociedad, políticas educativas, sociedad, lo que implica por parte del diseñador una visión

holística e integral; esto se vuelve una tarea compleja que requiere conocimiento actualizado. Por lo tanto, los especialistas tanto en lo disciplinar como en diseño curricular.

Sin embargo, el papel de las políticas educativas en las últimas décadas ha tenido un gran peso, ya que las reformas impulsan la idea de innovación y se han gestado términos como: Curriculum flexible, Curriculum por competencias, modelos cognitivos o propuestas de enseñanza virtual, así como la vinculación institucional, profesional y social; y al mismo tiempo responder a una serie de indicadores y porcentajes de los criterios que formulan los organismos acreditadores de los planes de estudio. Todo esto ha modificado el trabajo del diseñador curricular, pues se viene a convertir en ingeniero curricular que solo debe conocer e integrar todas estas demandas a la propuesta curricular.

El campo del currículum en México continúa manteniendo un gran interés para muchos investigadores y se debe retomar como centro de estudio el desarrollo de la disciplina curricular ya que es muy vasto, por ello, es importante la sistematización de las experiencias de diseño curricular de las licenciaturas en trabajo social y de cualquier otra disciplina. Para concluir, derivado de la investigación se hallaron líneas de investigación que son susceptibles de generar conocimiento, tales como: el impacto de las políticas educativas en el diseño curricular en la Nueva Escuela Mexicana, la experiencia de los actores que desarrollan la propuesta de la NEM, así como la realización de una evaluación curricular.

Referencias

- ANUIES. (1990). Lineamientos sobre Programas curriculares. Revista de la Educación Superior, XIX (74) 1-6.
http://resu.anui.es.mx/archives/revistas/Revista74_S2A1ES.pdf
- De Alba, A., Díaz-Barriga, A. y González, E. (1991a). El campo del currículum. Antología. Vol. I. CESU-UNAM,

- Díaz-Barriga, A. (2015). Currículum: entre utopía y realidad. Amorrortu.
- Díaz-Barriga, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. *Tecnología y Comunicación Educativas*, (21) 19-39. <http://www.profesaulosuna.com/data/files/EDUCACION/TEORIA%20Y%20DISEÑO%20CURRICULAR/CURRICULO/HILDA%20TABA/Aprox-metod.pdf>
- Díaz Barriga, F., Lule, L., Pacheco, D., Saad, E. y Rojas-Drummond, S. (2013). Metodología de diseño curricular para educación superior. Trillas. http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/DISENOCURRICULARCUTORIENTE2019MAEST/document/Metodologia-de-Diseno-Curricular-lobro_Frida.pdf
- Gaceta UNAM (1971). El colegio de ciencias y humanidades en la Gaceta UNAM. Tercera época vol. II. “Se creó el colegio de ciencias y humanidades”. UNAM.
- García, N. y Martínez, E. (2023). Currículum y docencia: experiencias del profesorado durante y posterior a la pandemia por la covid-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 3644-3661. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7213
- Glazman, R. y De Ibarrola, M. (1975a). Diseño de planes de Estudio. (2ª versión). Vol. I. Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza – UNAM.
- Glazman, R. y De Ibarrola, M. (1975b). Diseño de planes de Estudio. (2ª versión). Vol. II. Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza – UNAM.
- Glazman, R. y De Ibarrola, M. (1975c). Diseño de planes de Estudio. (2ª versión). Vol. III. Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza – UNAM.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. (4ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. (5ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Morata.
- Martínez, E. (2021). Especialistas de la disciplina del currículo en México: precursores en el estudio y conformación del campo. RIDE

- Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1015>
- Martínez, E. y Pacheco, C. (2023). El desarrollo de la disciplina del currículo en México. RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 14(27). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1608>
- Malagón, L. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. Investigación y Educación en Enfermería, XXVI (2), 136-142. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105215278013>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). Investigación Educativa. PEARSON EDUCACIÓN.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, 1(1), 47-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275948>
- Mora, A. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación. Educación, 29 (2), 67-97. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029206>
- Pérez, D. (2001) Docencia y currículum: una lectura teórico-epistemológica. Tiempo de Educar, 3 (5), 135-160. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31103506>
- Quintero, J., Munévar, R. y Yepes, J. (2007). Investigación-acción y currículo; un recorrido por el mundo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 3 (1) 123-142. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112603008>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. Cuicuilco, 18(52) 39-49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>
- Walter, B. (1987). El concepto objeto de transformación en el proyecto académico de la UAM-X., en Temas Universitarios no. 10, (1ª Ed.). UAM-X.
- Villarreal, R. (1987). Documento Xochimilco. Anteproyecto para establecer la Unidad del sur de la Universidad Autónoma Metropolitana. (7ª Ed.). UAM-X.

Plan Curricular F19 Licenciatura en Trabajo Social: una experiencia de autoevaluación operativa

Blanca Lilia Gaspar del Ángel²⁷
Diana Franco Alejandre²⁸

Resumen

El presente documento hace referencia a la reflexión operativa del plan curricular F-19 de la Licenciatura en Trabajo Social, realizada en una las sedes donde se implementa dicho plan, mediante la aplicación de instrumentos cuantitativos y cualitativos, para analizar los diversos ejes que atraviesan su operatividad, en su implantación se diseñaron y elaboraron documentos de programación pedagógica para cada una de las Unidades de Aprendizaje (UA), incluyendo programas de estudios, guías pedagógicas y de evaluación; capacitación disciplinaria, pedagógica y didáctica para fortalecer el perfil docente. Se encauzó a los alumnos en el uso de recursos digitales, así como de la vinculación institucional con el sector público, privado y social para su inserción en el servicio social y las diversas prácticas formativas. Sin embargo, durante la implementación se observa repetición y ausencia de contenidos, la necesidad de convertir algunas UA optativas en obligatorias, y la implementación de otras en modalidad. Respecto al personal docente, aquellos que no realizan una lectura detallada del plan de estudios tienden a parcializar su conocimiento y se limitan únicamente a una unidad temática, sin completar temario y sin vincularla con las demás Unidades de Aprendizaje, afectando la coherencia del perfil profesional. Es necesario consolidar los aprendizajes de los alumnos a través de la capacitación y actualización

²⁷ Profesora de asignatura en la Universidad Autónoma del Estado de México.

²⁸ Profesora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de México.

continúa del personal docente, junto con estrategias que fortalezcan la comprensión de la operatividad de las UA para el logro del perfil curricular, que a su vez del impacto en el ejercicio profesional y solución de necesidades y problemáticas sociales.

Introducción

La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) ofrece la Licenciatura en Trabajo Social (LTS) en los siguientes espacios académicos: la Facultad de Ciencias de la Conducta (FACICO) y las Unidades Académicas Profesionales de Chimalhuacán y Huehuetoca. En el año 2018, se llevó a cabo la reestructuración del plan curricular, pasando de la versión F3 a la versión F19. Este cambio se realizó a través de la integración de un comité curricular integrado por docentes con formación profesional en trabajo social, y fue aprobado por el Consejo Universitario de la UAEMéx mediante la Comisión de Planeación y Evaluación Académica en sesión ordinaria celebrada el 23 de noviembre de 2018. La nueva versión del plan curricular comenzó a operar en el Ciclo Escolar 2019-2020 en los diferentes espacios académicos.

El Plan curricular en la LTS, es un documento que contiene en su estructura la metodología del proceso de reestructuración, las acciones y el resultado de un diagnóstico de necesidades profesionales, modelo educativo y organización de sus asignaturas vertidos en los programas de estudio denominadas en la Universidad Unidades de Aprendizaje (UA) (Facico-UAEMéx., 2018).

El presente instrumento pretende reflexionar mediante la descripción de su instrumentación y operatividad de este, considerando elementos de la evaluación del proceso interno, así como los retos disciplinares y profesionales que se enmarcan para fortalecer la profesión. A su vez, busca ser un punto de referencia y atención en los diversos espacios académicos donde se implemente un plan curricular de tal magnitud en nuestro país. Es necesario consolidar los aprendizajes de los alumnos a través de la capacitación y actualización del personal docente, para evitar cometer errores y considerar los aciertos

Dicha reflexión se realiza en una de las sedes donde se implementa dicho plan mediante la aplicación de instrumentos cuantitativos y cualitativos, para analizar los diversos ejes que atraviesan su operatividad. Para tal fin, es indispensable comprender la estructuración curricular, que consiste en la secuenciación y organización de los componentes que intervienen en dicho plan. Es necesario entender el orden de desarrollo, el lugar de cada componente, el tiempo de duración, las relaciones entre unidades temáticas e integración horizontal necesarias, los créditos y la estructura interna.

La instrumentación apegada a los reglamentos universitarios permite validar, a través de diferentes vías, la efectividad de su puesta en práctica mediante programas, guías pedagógicas y de evaluación, así como guiones de estudio independiente para las UA en modalidad virtual. Este trabajo también se centra en el alumno para diagnosticar su desarrollo, avances, limitaciones, necesidades e intereses, y verificar desde su punto de vista la implementación del plan. Además, se analiza desde el ámbito administrativo-escolar la elaboración y distribución de horarios, la conformación de grupos, clases y otras actividades que intervienen en la toma de decisiones de esta índole. (UAEMéx, 1984).

Desarrollo

La planeación educativa en México es un fenómeno relativamente reciente, influenciado principalmente por Europa, donde esta práctica avanzó significativamente después de la Segunda Guerra Mundial. Esta influencia ha sido indispensable en los Planes Nacionales de Educación. Debido a que, la planeación permite organizar de manera coherente los objetivos de aprendizaje y desarrollar competencias, seleccionando contenidos, metodologías y evaluaciones que se adapten a las necesidades nacionales y locales. Su éxito depende de la interdisciplinariedad, la secuencia, la continuidad y la coherencia del currículo que se desea transmitir y lograr con el estudiantado en el aula.

Así pues, en 1971, con la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se estableció la Subsecretaría de Planeación, institución encargada de llevar a cabo los procesos de planeación educativa, apoyada en el uso intensivo de un sistema de información y

análisis. De ahí que, la planeación se lleva a cabo en todos los ámbitos de la educación: escolar y extraescolar, desde el nivel elemental hasta el superior, con proyección local y nacional (Díaz-Barriga Arceo, Lule González, Pacheco Pinzón, Saad Dayán, & Rojas, 2008).

A partir de estos acontecimientos surgen referentes concepciones en relación con el currículo. Por ejemplo; para Díaz-Barriga (1981), el diseño curricular es una respuesta a las problemáticas de carácter educativo, económico, político y social. Para Arredondo (1981), el diseño curricular es un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico, considerando cuatro fases: a) el análisis previo analizando las características del contexto político, económico, social y educativo; b) diseño curricular, los fines y objetivos educativos con base al análisis previo (contenidos, procedimientos, asignación de recursos humanos, materiales, financieros, etc.); c) aplicación curricular; d) evaluación curricular relación entre sí de los fines, objetivos, los medios procedimientos, de acuerdo con las características y necesidades del contexto, del educando y los recursos, así como la eficacia y eficiencia de los componentes para el logro de los objetivos.

Por su otra parte, Johnson (1970) considera que la estructura curricular debe reflejar las relaciones internas de la composición disciplinar, considerando tres fuentes en el curriculum: a) los que aprenden los alumnos, considerando sus necesidades e intereses; b) la sociedad, tomando en cuenta las necesidades y valores; c) las disciplinas, deben reflejar el conocimiento organizado (Díaz-Barriga, et al, 2008).

De ahí que, en octubre de 2005, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana A.C. (ANUIES), institución no gubernamental, reafirmó su compromiso de mejorar los programas y servicios de sus afiliadas. Esto se logra mediante el desarrollo de actividades conjuntas y la complementación de esfuerzos, con el objetivo de compartir experiencias y conocimientos entre sus miembros, para alcanzar objetivos comunes orientados hacia la formación integral del ser humano.

Los trabajos que dieron como resultado la creación de la Comisión Nacional de Innovación Curricular (COMINAIC) tienen como propósito fortalecer la innovación y el diseño curricular en nuestro país. Esto se logra mediante la participación y colaboración de diferentes actores. Los responsables de la implementación y gestión del currículo en las instituciones de educación superior (IES) indican que la innovación y el diseño curricular deben considerar elementos como el desarrollo natural de las sociedades, los procesos de globalización e internacionalización, los avances científicos y tecnológicos, los cambios profundos en las instituciones y mercados productivos, así como la aparición de nuevas estructuras económicas.

Por lo tanto, la sociedad y el conocimiento exigen un conjunto de saberes variados y complejos para cada abordaje y comprensión (Medina Cuevas, 2011). Lo que demanda a las IES a generar nuevos planes y programas de estudios acordes a las necesidades de la sociedad, a través del diseño curricular, es decir un proyecto educativo donde se concrete la misión y la visión de la Universidad, integrado por elementos, componentes y experiencias que interactúan entre sí para reformarse y reconstruirse continuamente en el quehacer cotidiano educativo, considerando pregrado, postgrado y educación continua y permanente (Polo, 2002 en Polo de Rebillou, 2011).

En este sentido, el modelo educativo de la UAEMéx está sustentado en su Ley y el Estatuto Universitario, estos ordenamientos tienen como finalidad generar, estudiar, preservar, transmitir y extender el conocimiento universal; servir a la sociedad para contribuir al logro de nuevas y mejores formas de existencia y convivencia humana; además de promover una conciencia universal, humanista, nacional, libre, justa y democrática. Esto se logra mediante la oferta educativa de nivel medio superior y superior, además de llevar a cabo investigación humanista, científica y tecnológica; y difundir y extender los avances del humanismo, la ciencia, la tecnología, el arte y otras manifestaciones de la cultura. De esta manera, la educación universitaria se estructura desde cuatro funciones sustantivas: la docencia, la investigación, la difusión cultural y la extensión universitaria.

Por consiguiente, su modelo curricular se fundamenta en el Reglamento de Estudios Profesionales y en sus políticas institucionales, bajo la siguiente estructura:

Tabla 1. Estructura del modelo curricular

Formación académica licenciatura	Unidades de aprendizaje (UA)
En un mínimo de 7 y un máximo de doce periodos regulares.	El plan curricular incorpora UA considerando las siguientes características: clave; tipo-curso, seminario, laboratorio, taller, curso-taller y estancia-; carácter -obligatoria y optativa-; valor en créditos; ubicación en periodos escolares; seriación disciplinaria; y modalidad de enseñanza -escolarizada, no escolarizada y mixta.
Los estudios: Sistema rígido o flexible.	Su estructura curricular contempla la interrelación disciplinar, expresada en áreas curriculares.
El alumno puede elegir las UA que conforman su plan de estudios a cursar	Considera núcleos de formación como: básico, sustantivo e integral
El perfil de egreso del alumno integra el desarrollo de funciones, tareas y competencias necesarias para el campo laboral.	La complejidad en los estudios considera la secuencia psicológica de los aprendizajes, en un sentido pedagógico.
Las competencias básicas y los aprendizajes para la vida se desarrollan a través de actividades co-curriculares.	Un mínimo suficiente de idioma: mínimo inglés 5, inglés 6, inglés 7 e inglés 8, o en su caso.
Los objetivos del programa reflejan los conocimientos teóricos, metodológicos y axiológicos que el alumno desarrollará.	UA como integrativas y prácticas profesionales que se cursarán en escenarios reales de trabajo profesional.
El plan de estudios especifica los contenidos curriculares necesarios para alcanzar el perfil de egreso y los objetivos del programa educativo.	La modalidad educativa de estudios es: escolarizada, no escolariza o mixta.

Fuente: Elaboración propia con base (UAEMéx.,1984).

En conclusión, la modalidad educativa de la UAEMéx es la forma específica en que se llevan a cabo los estudios profesionales, lo cual requiere una organización particular de métodos, estrategias y recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Esta modalidad define el carácter del plan de estudios y su desarrollo se adaptará a las formas particulares

de aprendizaje y a las necesidades de los alumnos en cuanto a tiempo y espacio para los estudios.

Recuento histórico del plan curricular de la Licenciatura en Trabajo Social

La UAEMéx es una institución pública moderna e innovadora, comprometida con su comunidad y la sociedad. Reconocida a nivel nacional e internacional por su excelencia académica y la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, en 1997 implementó el currículo de la carrera de Técnico Superior en Trabajo Social, de tipo rígido, aprobado por el Consejo Universitario el 28 de febrero de 1997 y puesto en operación en febrero del mismo año, con duración de tres años, con un total de 280 créditos distribuidos en 40 asignaturas, las cuales se cursaban en seis semestres de forma presencial (UAEMéx, 2000). Quedando integrado por seis áreas.

Tabla 2. *Áreas curriculares del plan de estudios*

Áreas	Horas teóricas	Horas prácticas	Total de horas	Créditos
Básica	38	2	40	78
Metodológica	19	23	42	61
Bienestar social	15	5	20	35
Desarrollo social	18	6	24	42
Protección civil	12	4	16	28
Formación complementaria	12	12	24	36

Fuente: (UAEMéx, 2000).

En la presente tabla se observa que las áreas básicas y metodológicas tenían la mayor carga acreditada, debido a que integraban conocimientos como la identificación de la profesión, la concepción científica y humanística de los problemas sociales del individuo, así como los métodos, técnicas y procedimientos necesarios para la formación académica. Estos conocimientos eran esenciales para que el alumnado, como técnico profesional en trabajo social, pudiera realizar una intervención profesional eficaz y eficiente desde una perspectiva multidisciplinaria.

Las áreas de protección civil, bienestar y desarrollo social integran conocimientos aplicables en diversos sectores, campos y niveles de intervención, con el objetivo de responder a las demandas sociales de individuos y colectivos. Así, la implementación de este currículo permitió la formación de 101 profesionales técnicos en trabajo social en tres generaciones, de 1997 a 2000. Sin embargo, es importante mencionar que este plan de estudios fue diseñado y elaborado por profesionales de otras disciplinas, ajenas al trabajo social.

Esta evaluación curricular fue la antecesora del plan curricular de LTS versión F3 (Plan Flexible avalado en el 2003), derivado de las problemáticas sociales que presentaba la población mexiquense, se piensa en profesionales de trabajo social altamente calificados, para que asuma un compromiso irrestricto con la dignidad humana, sobre todo con la población que se encuentren en desventaja, que asuman una actitud de respeto hacia la cultura y los valores de los grupos, aun cuando resulten diferentes a los suyos, con la perspectiva de contribuir en la solución de los problemas graves de inseguridad (riesgo, marginación, rezago educativo, drogadicción, etc., que sean promotores del bienestar y desarrollo social, además de estar capacitados para intervenir con acciones operativas en campo, en los niveles individual, familia, grupal, comunitario o sociedad desde un enfoque inter-multidisciplinario, en diferentes campos de acción profesional del sector público, privado y social (UAEMéx, 2000).

En su estructura fue un plan flexible, con 109 Unidades de Aprendizaje (UA) cursado en ocho semestres y un máximo de 12 semestres, con la opción de créditos máximos (58) y mínimo de (32) por semestre, con opciones de cursos intersemestrales. El equilibrio de la carga de créditos se estableció a través del programa de tutorial, en relación con la trayectoria y el rendimiento del alumnado y sus necesidades de formación. Debiendo cursar las UA y créditos como se muestra en la presente tabla.

Tabla 3. Distribución curricular

Núcleo	UA Obligatorias	UA Optativas	Créditos
Básico	23	6	446
Sustantivo profesional	19	55	
Integral profesional	6	0	
Total	48	61	466

Fuente: elaboración propia (ADDENDA, 2003).

Este plan curricular fue aprobado por los HH Consejos Académico y de Gobierno de la FACICO, en sesión ordinaria del 14 de julio del 2000, y por el Consejo Universitario en sesión ordinaria del 19 de julio del mismo año, teniendo su fundamento operativo en la ADDENDA 2003, donde se derogan y adicionan UA y contenidos en la formación de licenciados en trabajo social.

De la estructura del Plan Flexible 2019 (F19)

La planeación para la reestructuración incluyó el diseño de una evaluación, centrada en la elaboración de un diagnóstico. Este diagnóstico analizó elementos como la pertinencia, congruencia, trascendencia, equidad, eficacia, eficiencia y gestión del programa vigente. Se identificó que el programa es congruente con las problemáticas y necesidades sociales de la región, las cuales pueden ser abordadas por trabajadores sociales desde un enfoque multi e interdisciplinario en instituciones del sector público, privado y social. Además, para la operación del programa, se determinó que existe una organización y funcionamiento adecuados de los espacios académicos, derivados del marco jurídico expresado en reglamentos y lineamientos que rigen las funciones de las áreas, departamentos y personal, bajo las disposiciones de los HH. Órganos de gobierno.

Así pues, la estructura del plan curricular quedó integrado por tres núcleos curriculares: básico, sustantivo e integral, conformando cuatro nuevas áreas curriculares que integran los contenidos específicos para la formación del trabajador social tal y como se presentan a continuación.

Tabla 4. Constitución general del plan curricular de la LTS - F.19

Área	Núcleo básico			Núcleo sustantivo			Núcleo integral					
	Obligatorio			Obligatorio			Obligatorio			Optativo		
	U A	T H	C R	U A	T H	C R	UA	T H	C R	U A	T H	C R
Ciencias del Trabajo Social	4	16	29	11	44	79	3+2*	20	62	5	20	35
Ciencias Económico-Administrativas y Derecho	3	12	24	2	8	16	1	4	8	3	12	21
Ciencias Políticas	1	4	8	4	16	31	2	8	15	2	8	14
Ciencias Sociales	9	36	60	2	8	16	0	0	0	10	40	70

*en el núcleo integral se incorporan UA prácticas

Fuente: (FaCiCo-UAEMéx., 2018).

Tabla 5. Áreas de integración del plan curricular de la Licenciatura en Trabajo Social F.19

Área	Unidades de aprendizaje		Créditos	
	Obligatoria	Optativa	Obligatoria	Optativa
Ciencias del Trabajo Social	18 +2*	5	118	35
Ciencias Económico-Administrativas y Derecho	6	3	48	21
Ciencias Políticas	7	2	53	14
Ciencias Sociales	11	10	76	70

*Área en la que se integran UA prácticas

Fuente: (FaCiCo-UAEMéx., 2018).

Para concluir con dicho plan el alumnado debe haber cursado un total de 42 UA obligatorias, 2 prácticas y consideradas en el marco de actividad académica, cubriendo un total de 381 créditos, 119 del núcleo básico, 142 del sustantivo y 120 de la integral, como se muestra a continuación.

Tabla 6. *Créditos por cursar del plan curricular de la Licenciatura en Trabajo Social F.19*

Núcleo	Obligatorias			Optativas		
	UA	TH	CR	UA	TH	CR
Básico	17	68	119	0	0	0
Sustantivo	19	76	142	0	0	0
Integral	6+2*	32+**	85	5	20	35
Total	41+2*	172+**	343	5	20	35

Fuente: (Plan Curricular F19. Facultad de Ciencias de la Conducta,2018).

Es importante mencionar que existe una UA de carácter optativo que debe ser impartida en el idioma inglés. Además, inglés y Trabajo Social en la Comunidad I y II son las únicas UA seriadas. En la administración del plan concerniente a los alumnos del F3, el desplazamiento del plan aseguró el egreso del alumno, mientras que para los entrantes se establecieron estrategias tales como considerar UA con mayor índice de reprobación, realizar sondeos de preferencia de UA a cursar y analizar trayectorias académicas.

De la instrumentación del plan

Para la implementación y desfase de los planes curriculares, se establecieron una serie de estrategias y pasos a seguir, considerando las áreas administrativa y docente, así como el alumnado. Dicha implementación se conformó por seis proyectos señalados en el Plan Curricular, que se describen a continuación:

Tabla 7. Instrumentación del Plan curricular LTS F19

Proyecto	Acciones
1. Desplazamiento del plan curricular anterior	Planeación académica y administrativa para la conclusión de créditos, el egreso de las generaciones y el desplazamiento oportuno del plan F3.
2. Documentos de programación pedagógica	Diseño y elaboración de documentos de programación pedagógica de cada UA con base en los criterios de evaluación y enseñanza -aprendizaje del reglamento correspondiente: <ul style="list-style-type: none"> • Programas de estudio • Guías Pedagógicas • Guías de Evaluación
3. Personal Académico	Desarrollar competencias profesionales, para fortalecer el perfil profesional de los docentes y cumplir con los objetivos del plan curricular, en relación con el perfil de egreso. Desarrollaron las siguientes acciones: <ul style="list-style-type: none"> • perfil de necesidades de capacitación disciplinaria, pedagógica y didáctica • Formulación de cursos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Pedagógica ○ Disciplinaria ○ Didáctica ○ Formulación de programas y guías ○ Uso de las TIC's ○ Formalidad en el uso de medios de comunicación académico
4. Vinculación académica y estudiantil	Promoción de programas sociales, públicos y privados para la inserción del alumno en los diversos sectores sociales. Así mismo, se promovió en diversas instituciones la inserción de las nuevas prácticas educativas.
5. Equipamiento Escolar	Contar con información actualizada se realizaron gestiones con autores e instituciones para actualizar el acervo bibliográfico y hemerográfico, mismo que se integró a la biblioteca correspondiente.
6. Vinculación para el servicio social, integrativa profesional y prácticas profesionales	La inserción de los alumnos a las instituciones públicas, privadas y de las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), conlleva a hacer la aclaración del cambio en el plan curricular y en la inserción de UA nuevas con duración en horas diferentes.

Fuente: elaboración propia (FA.CI.CO- Plan Curricular F19, 2018; UAEMéx, 1984).

Desafortunadamente en el proyecto 4, no se ha logrado cumplir en su totalidad la firma de convenios correspondientes debido a circunstancias administrativas. Para el proyecto 5, no se asignó presupuesto para la adquisición de literatura para el perfil profesional. Respecto al proyecto 6, algunas instituciones limitaron el ingreso ya que la UA integrativa profesional tiene pocas horas de práctica en comparación con la profesional; mientras que algunas OSC abrieron sus espacios institucionales para beneficio mutuo.

El Plan F 19 adopta un modelo mixto, para lo cual se llevaron a cabo procesos específicos en el diseño y formulación de guías de estudio independiente, las cuales se incorporaron al sistema de la universidad y a la plataforma SEDUCA. El comité curricular realizó un exhaustivo estudio para seleccionar las UA que se implementarían bajo dicha modalidad. Las cuales hasta el 2024 quedaron de la siguiente manera.

Tabla 8. UA programadas en línea

Unidad de aprendizaje			
1er semestre	2º semestre	3er semestre	4º semestre
Metodología de la ciencia	Derechos humanos	Demografía Investigación cuantitativa	Seguridad y asistencia social

Fuente: elaboración propia (FA.CI.CO- Plan Curricular F19, 2018).

De modo que, para el tránsito a este tipo de UA, se contó con el apoyo de la Dirección de Desarrollo del Personal Académico (DIDEPA), Educación Continua y a Distancia de la universidad. Además, se diseñaron estrategias para la impartición de estas, siendo las siguientes:

- En cuanto al docente, la gestión y aseguramiento de cursos disciplinares, pedagógicos y TICS, fueron desarrollados de forma permanente mientras se desplazó el plan F3.
- Se promocio la cultura de difusión del programa académico y la guía de evaluación como elemento base para la buena práctica docente-alumno.
- De la misma manera, se realizaron reuniones de trabajo específicas para comprender la estructura curricular, con el fin de lograr una visión y organización holística e integral de cada UA, fomentando el trabajo colaborativo entre los docentes.
- Se fomentó la participación de los docentes en el proceso de

- instrumentación en la construcción de programas académicos, guías pedagógicas y de evaluación.
- Se instrumentó la conformación de un plan curricular con contenido especializado en la formación del perfil curricular para trabajo social, donde el perfil docente debe tener preferentemente formación profesional en el área de las ciencias sociales y estar previamente capacitado en trabajo social para poder impartir las unidades de aprendizaje correspondientes.

Así pues, una primera reflexión para considerar en el rediseño curricular es que fueron profesionales del trabajo social, cuya visión, experiencia y perspectiva hacia el futuro le da ese propósito con miras al fortalecimiento de la profesión, integrando un comité conformado por profesionales de los espacios académicos donde se imparte la licenciatura. A comparación del plan curricular que le antecede fue diseñado por profesionales de las ciencias de la conducta y ningún trabajador social.

De ahí que, fue determinante la preparación de los docentes que desarrollaron el plan, para su comprensión, concepción, conocimiento de su estructura, y en la creación de condiciones para sus procesos de enseñanza-aprendizaje. La preparación del personal docente se realizó de forma individual y colectiva en coordinación con las áreas administrativas de la universidad, con el propósito de alcanzar la integración hacia el logro de los objetivos.

Tabla 9. *Ventajas y desventajas de las UA en línea*

	Ventajas	Desventajas
Unidades de aprendizaje en línea	Facilita el proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los nuevos planteamientos internacionales de modalidad en línea.	Los docentes no capacitados, con desconocimiento de la modalidad, con poco compromiso a las asesorías.
Capacitación para el perfil profesional	Los docentes no egresados de licenciaturas en trabajo social conocen de manera general el quehacer profesional,	No contribuyen en la formación para un perfil profesional, se parcializa el conocimiento de acuerdo con cada área del conocimiento.

Fuente: elaboración propia (FA.CI.CO- Plan Curricular F19, 2018).

Tres años después de implementarse del plan curricular F-19, la FA.CI.CO, a través de los HH. Consejo Académico y de Gobierno, en sesión ordinaria del 20 de septiembre de 2021, aprueba el procedimiento de evaluación docente para la asignación de UA vacantes, que consiste en dos fases: a) revisión curricular, b) evaluación de clase muestra ante grupo y par docente evaluador; apoyadas por 3 formatos con criterios y ponderaciones que guían el perfil profesional de la asignatura a impartir, la experiencia pedagógica y profesional, habilidades docentes. La conclusión de la evaluación final es avalada por los Consejos Académico y de Gobierno de la Facultad. Cabe mencionar que existen dos procedimientos de acuerdo con si es docente de recién ingreso y/o el docente ha impartido clase en el plan curricular y se incorpora a una nueva Unidad de Aprendizaje.

Hasta el 2024 se han evaluado a 7 profesores, en diversas UA: sistematización, estadística, teoría social, grupos vulnerables, educación social, movimientos sociales, con perfil idóneo para la impartición de los contenidos de dichas UA.

Evaluaciones de proceso

Es importante mencionar que el proceso de evaluación el plan curricular F-19 se vio afectado por acontecimientos como la pandemia de SARS-CoV-2 (COVID-19) y la jornada de sana distancia, así como por las indicaciones de resguardo en casa emitidas por la UAEMéx, al igual que todas las universidades de México y del mundo, tuvo que cambiar su sistema de enseñanza de presencial a modalidad virtual o con actividades mediadas por la tecnología. Esto generó que alumnos y docentes adaptaran las estrategias y herramientas de enseñanza-aprendizaje, incluyendo las TIC.

De modo que, el 30 de octubre de 2020, el H. Consejo Universitario aprobó el decreto por el cual los planes de estudio con modalidad presencial transitarán a modalidad mixta, poniéndose en marcha en el periodo 2021B. Esto derivó en acciones de fortalecimiento en capacitaciones y actualización docente en las TIC.

Por último, se considera oportuno y necesario realizar una evaluación de proceso del plan de estudios F 19 sobre el progreso y evolución durante el desarrollo a la fecha, que permitiera explicar algunos resultados del programa, así como de recabar aquellas observaciones en función de las contingencias surgidas en el desarrollo de este.

A continuación, se presentan los resultados derivados de la aplicación de un cuestionario a los docentes, el cual valora el conocimiento del plan de estudios, así como la aplicación de las guías pedagógicas y de evaluación.

Al 2022, 8 de 15 docentes mencionaron haber leído el documento del plan curricular; dicha lectura les permitió planear sus actividades académica; así mismo, refieren que el objetivo del programa académico de las unidades académicas que imparten se relaciona con los fines de la profesión/disciplina (conocimientos, habilidades y actitudes); además contribuye al logro total del objetivo general del plan curricular; 5 de ellos respondieron que en su totalidad existe congruencia entre los objetivos y los contenidos temáticos del programa académico de la UA.

Cinco de ellos mencionaron que haber incorporado bibliografía reciente a su Unidad de Aprendizaje, tres de ellos consideraron que hay temas del Programa Académico que hacen falta. En cuanto a las guías pedagógicas 5 de ellos refirieron seguir en un 90% los lineamientos y/o recomendaciones de la guía pedagógica, respecto a la incorporación de actividades diferentes señaladas en esta guía 4 de ellos señalan no haberlas hecho y 4 ocasionalmente. La mitad refiere que había congruencia entre la modalidad con las estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a la guía de evaluación 2 de ellos señalan haber seguido en un 100% los lineamientos y/o recomendaciones de la guía de evaluación, 3 el 90%. Todos ellos refirieron haber desarrollado los instrumentos de observación a los criterios de evaluación (rúbricas, listas de cotejo). En cuanto al porcentaje que dan dado en el seguimiento las estimaciones de evaluación para los criterios/indicadores 1 refiere 30%, 4 el 90% y 2 el 100%, lo que hace

suponer que no ha quedado claro la importancia de la aplicación he dicho documento en el cumplimiento del plan y los propósitos desarrollados en el presente documento.

Desafíos

De la estructura:

- Repetición de contenidos
- Ausencia de contenidos
- UA optativas que deben pasar a obligatorias
- UA en modalidad en línea
- Modalidad completa en línea

Respecto a los docentes:

- El profesorado que no hace una lectura detallada del plan parcializa su conocimiento y se ciñe únicamente a una unidad temática, sin vincularla con las demás UA lo que no da sentido a un perfil profesional.
- Aunado a esto, los docentes que no tienen formación disciplinar se mantienen permanentemente en la queja respecto a los contenidos temáticos, la modalidad, la evaluación y el proceso pedagógico, ya que no están comprometidos con el proceso de enseñanza. Su trabajo docente no se autovalora.
- Conforme el tiempo transcurre, se pierde la intención de aplicar y valorar la formación del recurso humano en esta disciplina. Se diluye la importancia del perfil profesional y la evaluación del plan curricular pierde indicadores al cambiarse la intencionalidad de acuerdo con cada docente, no existiendo la dimensión de un plan dentro del proceso administrativo en la educación.
- Es necesario consolidar los aprendizajes de los alumnos a través de la capacitación y actualización del personal docente.

En cuanto al proceso administrativo, es necesario contar con procedimientos claros de evaluación y aplicación de los programas académicos, si bien los documentos normativos son una guía, es importante diseñar procesos caros de evaluación continua. En este rubro es importante considerar la evaluación que la sociedad civil y las instituciones puedan manifestar al respecto del desempeño de los

alumnos en formación, enfocado al alcance de los objetivos del plan curricular en relación con la solución de problemas y necesidades sociales.

Respecto a los alumnos, propiciar la participación permanente de confianza, así como las actividades de colaboración en actos académicos de intercambio de experiencias con otros espacios académicos y universidades favorece la auto-reflexión sobre los procesos de enseñanza aprendizaje.

Consideramos que el plan curricular F19 es un buen referente para la formación profesional, al ser estructurado por profesionales de trabajo social y con enfoque disciplinar, que es perfectible pero cuyas bases educativas y formativas se encuentran establecidas.

Respecto a la construcción disciplinar permanente, el trabajo colegiado realizado por los espacios académicos donde se imparte el plan curricular implicó un trabajo centrado en la articulación del conocimientos, por ende implica el desafío de continuar con la línea de trabajo constante en diversos ángulos tales como la evaluación permanente, la actualización constante y el fortalecimiento disciplinar en la planta docente, la vinculación actualizada con actores sociales, que estén sustentados por dicho trabajo colegiado.

Referencias

- UAEMéx. (ADDENDA, 2003). *Plan de estudios: Licenciatura en Trabajo Social*
- Díaz-Barriga Arceo, F., Lule González, M. d., Pacheco Pinzón, D., Saad Dayán, E. y Rojas, D. S. (2008). *Metodología de diseño curricular para la educación superopr*. Trillas.
- Facico-UAEMéx. (2018). *Plan de estudios: Licenciatura en Trabajo Social*. <https://www.facico-uaemex.mx/2018-2022/trabajo-social.html>

- Medina, L. (2011). Introducción. En L. Medina y L. Guzmán, *Innovación curricular en Instituciones de Educación superior: Pautas y procesos para su diseño y gestión*. ANUIES.
- Polo de Rebillou, M. (2011). Retos y perspectivas de innovación en educación superior. En L. Medina y L. Guzman, *Innovación curricular en instituciones de educación superior: Pautas y procesos para su diseño y gestión*. ANUIES.
- UAEMéx. (marzo-abril de 1984). *Capítulo II: De los planes de estudios*.
https://control escolar.uaemex.mx/dce/Manuales/Legislacion_Universitaria/UAEM-ReglamentoDeFacultadesyEscuelasProfesionales.pdf
- UAEMéx. (marzo-abril de 1984). *Reglamento de Facultades y Escuelas Profesionales: Capítulo II*.
https://control escolar.uaemex.mx/dce/Manuales/Legislacion_Universitaria/UAEM-ReglamentoDeFacultadesyEscuelasProfesionales.pdf
- UAEMéx. (septiembre de 2000). Evaluación del currículum de la carrera de técnico superior en trabajo social 1997-2000. *Documento impreso*.
- Universidad Autónoma del Estado de México. (1984). *Reglamento de estudios profesionales*.
https://control escolar.uaemex.mx/dce/Manuales/Legislacion_Universitaria/UAEM-ReglamentoDeFacultad

La importancia de la interpretación en el proceso formativo de las y los trabajadores sociales: la apuesta para la transformación

Jorge Hernández Valdés²⁹
Ximena Quiroz Campuzano³⁰

Resumen

La manera en la que se lleva a cabo la formación de las y los profesionales del trabajo social ha sido un tema de discusión desde diferentes autores que enfatizan en la importancia que tiene la profesión, pues se espera llegar a la transformación de las problemáticas y/o necesidades sociales que surgen o resurgen. El presente artículo tiene por objetivo realizar una discusión al respecto, evidenciando la importancia de las interpretaciones que tiene cada uno de los y las profesionales que se encuentran formándose como trabajadores sociales. Dicha interpretación es entendida como los conocimientos propios que no necesariamente tienen que ver con el mundo académico, sino con su historia de vida, es decir, el conocimiento y la manera en la que este es interpretado de acuerdo con sus contextos desde lo singular. Al respecto, se enfatiza en la necesidad reconocer la forma en la que el contexto económico capitalista en su fase neoliberal impacta en el proceso formativo en donde se da también la mercantilización del conocimiento, poniendo de relieve el uso de las nuevas tecnologías y reflexionando acerca de la inteligencia artificial. Al mismo tiempo se hace gran énfasis en la necesidad de la autocrítica al momento de interpretar o re-interpretar el conocimiento, esto no solo debe quedarse como un ejercicio personal, sino que se debe comenzar

²⁹ Profesor titular C de tiempo completo en la Universidad Nacional Autónoma de México. ORCID: 0000-0001-6490-0479.

³⁰ Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Nacional Autónoma de México.

a transformar reconociendo aquello que no sabemos que conocemos hasta que lo hacemos consciente.

Introducción

Dentro de la formación del trabajo social, se enmarca la necesidad de lograr la transformación social frente a las problemáticas que aquejan a la población. Las aulas están centradas en enseñar a las futuras y futuros trabajadores sociales que esa es la finalidad que tiene la profesión y que, el generar dicha transformación requiere de un amplio tiempo de formación académica. Sin embargo, para comprender lo que ello implica es necesario situar desde el contexto en el que nos encontramos inmersos y ello necesita reconocer el impacto que tiene el modelo económico capitalista en su fase neoliberal con respecto a las ideas de formación que desde este se plantean. Y al mismo tiempo, hay que reconocer que la formación profesional de las y los trabajadores sociales forma parte de la intervención desde donde este artículo se plantea para lograr partir de una intervención desde un espacio de reflexión y crítica.

Con todo, estar en condiciones de hacer consciente que somos los sujetos quienes creamos y pensamos implica un proceso problemático de transitar desde donde estamos, en el contexto capitalista en una relación de dominio, a una relación que exige estar atento a dejar de hacer la reproducción de relaciones sociales donde la dependencia, subordinación, jerarquía y toda dimensión del dominio se dé; lo cual no es automático ya que el hábito (la costumbre, usanza, experiencia, rito, práctica) y las motivaciones inconscientes, prevalecen hasta que no se les destituya y deshagan. (Sandoval, 2021, p. 31)

Diversos autores han buscado definir lo que es la formación dentro de la docencia y al mismo tiempo han existido diversas críticas a la manera en que se lleva a cabo dicha formación. Por ejemplo, Gadamer (1991) retoma el concepto de formación de Hegel como el ideal que permite comprender la dimensión universal de la historia en términos de la cultura. Para él, es a través de la formación la manera en la que el sujeto llega a comprender lo que le rodea. Al mismo tiempo, habla sobre la

relación que hay entre la formación y el lenguaje, puesto que es a partir del segundo que se puede abrir el camino para el diálogo y de esta forma llegar a comprender a través de la relación con el otro. También recalca que primero se aprende a hablar, sin embargo, el aprender a conversar es algo que se adquiere con los años al estar en relación y querer comprender al otro. Gadamer concibe a la educación y formación como un proceso por el cual el sujeto transita de forma autónoma e inacabada, que tiene como eje de partida y eje fundamental al lenguaje.

De este modo, lo que Gadamer ve en la educación es la forma en que allí, si bien, es el sujeto desde su individualidad el que se forma, este hecho de formarse adquiere su validez en tanto permite llegar a comprender y, en consecuencia, ligarse de manera autónoma al ser universal de la cultura, en medio de una relación dialógica con el mundo en tanto tradición, y con el otro entendido éste como sujeto de participación con el que a través de la conversación se aprende. (Bernal, 2017: 39-40)

Sin embargo, Nietzsche hace una crítica profunda a la formación, pues para él existe una relación demasiado asimétrica entre quienes forman y las personas que son formadas. El texto de Nietzsche titulado *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas (1872)*, se coloca desde un posicionamiento diferente al de Hegel y Gadamer, pues para él, la educación actual va en contra de la forma en la que vive una persona. Desde su perspectiva, la formación se impone sobre las personas y esto hace que se silencie la intuición y naturalidad del ser estudiante. Es así, como la relación entre la escuela y el estudiantado resulta evidentemente asimétrica, pues esta le impone un ideal de lo que debe llegar a ser. Por esta razón, la cultura dominante se impone sobre el estudiantado, debilitando sus fuerzas creativas e individuales, y en donde incluso se forma siguiendo un ideal de felicidad y progreso que responde a la cultura consumista. Es así como, el conocimiento adquiere valor bajo la lógica del mercado, es decir, trabajo-ganancia, para con ello, permitir a las personas saciar sus necesidades.

Observar cómo el modelo económico se encuentra inmerso en la manera en que se forma a las y los profesionales es necesario para hacer consiente y frenar su reproducción, pues muchas veces la enseñanza es entendida como si se tratara de una receta de cocina en donde lo que se

ha de obtener es la reproducción en serie de profesionales con conocimientos acartonados y limitantes acerca de la realidad. “Es por esta razón que, dentro de esta óptica hablamos de un sujeto multidimensional y complejo que forma parte de un sistema dotado de un tipo de organización constituida por elementos diferentes, ensamblados y articulados entre sí” (Vargas de Roa, 2005, p. 134). Reconocer esto implica también asumir que nosotros formamos parte del mundo social al que buscamos entender. Puesto que

Nuestra profesión se ejerce en un contexto de un capitalismo salvaje, pobreza extrema, corrupción, polarización social, procesos migratorios, violencia de género, globalización y exclusión social que forman una relación contradictoria y que desafía al profesional de Trabajo Social. (CELATS, 2020, párr. 3)

Al mismo tiempo, muchas veces el conocimiento no logra ser transmitido, pues se piensa que, si se comparte todo lo que se sabe entonces se está en riesgo, como si se tratara también de privatizar los saberes.

Pero esto sería entrar al núcleo duro de la problemática psíquica que da soporte al sentido manifiesto de un carácter y una personalidad que en el caso de una relación en situación de educación, de conocimiento y de los trabajos llamados intelectuales, se padece con especial ahínco; y me refiero a cómo se conserva y reivindica la profesión de educador, en tanto recurso realmente superfluo pero con mucha posibilidad de convertirse en un reproductor de dependencia y jerarquía, por tanto entorpecimiento para la trasmisión de los saberes; saberes que se guardan como si fuera un tesoro propio producto de una expropiación o robo, al convertir en propiedad privada lo que es propiedad-pertenencia social y colectiva, conocimiento socialmente construido. (Sandoval, 2021, p. 32)

Es fundamental entender que el conocimiento no es celoso, porque este parte de una construcción en conjunto en donde a través de las experiencias individuales y colectivas es que se logra acceder a él, ello implica reconocer que la mayoría de lo que sabemos ha sido retomado

de muchos lugares y muchas personas distintas. Al mismo tiempo, resulta relevante hablar sobre la manera en la que el conocimiento también es convertido en mercancía a la que puede llegar a acceder un reducido número de personas, el cual está ligada a las nuevas tecnologías que se están creando supuestamente en beneficio de la sociedad y como una manera de facilitar y acceder al conocimiento.

Otro ejemplo que, a propósito de la transmisión de los saberes, está dándose de manera impresionante en la actualidad de la crisis del capitalismo lo podemos apreciar en el despliegue de los saberes convertidos en tecnología; lo cual no significa que al cuestionar a la tecnología, implique cuestionar a la técnica entendida como la “extensión” del hacer humano, mejor aún, como producto de la creación que no tendría que enajenar se ni fetichizarse, pero que producto de la expropiación en que deviene cuando se privatiza el saber y el hacer para convertirlos en mercancía, se vuelva contra el propio ser humano para embrutecerlo y para convertirlo en un tipo antropológico donde la servidumbre voluntaria resulta de la voluntad y conciencia alienada. (Sandoval, 2021, pp. 33-34)

Desde lo que aquí se propone no es el satanizar las nuevas tecnologías tachándolas de malas, sino cuestionar qué tanto de ellas nos beneficia realmente y si estas promueven el cuestionamiento y reflexión sobre lo que se obtiene de ellas, puesto que, en la actualidad pareciera que todo lo que se puede buscar o hacer con ellas es beneficioso. Sin embargo, ¿Realmente nos damos el espacio para cuestionar el conocimiento que proporcionan estas nuevas tecnologías? Recientemente, se han realizado diferentes cambios para implementar las TIC's en los espacios académico-formativos para innovar la formación y hacer más didáctico el proceso de enseñanza-aprendizaje, y sin duda esto puede ser bueno para la formación de las y los futuros trabajadores sociales, sin embargo, debemos reflexionar acerca de cómo acercamos las nuevas tecnologías a ellas y ellos para que sean vistas como herramientas que se pueden utilizar para generar o evidenciar el conocimiento y no como algo que genera alienación y suple al pensamiento.

Otro punto que es necesario repensar es sobre la llamada inteligencia artificial (IA), en la actualidad con solo una orden se puede incluso pedir a la IA la creación de tareas o inclusive trabajos completos de investigación, olvidándonos por completo de realizar un proceso cognitivo tan importante como lo es el pensar, para con ello poder criticar y cuestionar lo que pareciera ya dado.

En el mundo de la economía globalizada, las innovaciones tecnológicas y el uso competitivo del conocimiento juegan un papel esencial. Por esta razón, la formación, investigación y desarrollo, patentes y diseños entre otros, adquieren cada día mayor importancia en la formación universitaria. (Vargas de Roa, 2005, p. 135)

El proceso pensante está ligado también a la cantidad de interpretaciones que podemos tener con respecto a diferentes cosas, dicha interpretación está relacionada con el contexto individual, familiar, comunitario y social en el que estamos inmersos como personas singulares, es decir, está relacionado con nuestras experiencias a lo largo de la vida. Por ello, cada persona cuenta con una interpretación propia de su mundo respecto de las experiencias que le son propias.

En síntesis, diré que, para la configuración de toda relación entre sujetos singulares o colectivos, está siempre dándose un flujo de interpretaciones, consciente o inconscientemente, que le dan un sentido a lo hecho y por hacer, además de que forma parte de la configuración de lo pensable, es decir, en el modo de ser pensado. Además, en el mismo proceso de la relación entre sujetos, se da un flujo intersubjetivo que Freud denominó de transferencia y contratransferencia, sin el cual la interpretación de los procesos psíquicos sería solo de la superficie de lo evidente y lo manifiesto, quedando desconocido lo latente que se mueve más allá de lo evidente. En este sentido, se puede apreciar que, en la práctica de construcción y producción de conocimientos, sobre todo en los espacios de la academia, nos quedamos con lo que vemos en la superficie de la realidad aparente, lo cual es un obstáculo epistemológico más. (Sandoval, 2021, p. 41)

Asimismo Galende (1997) menciona la importancia de reflexionar sobre la subjetividad, es decir, mirar y reconocer el mundo interno, nuestra propia historia, pero al mismo tiempo, también el papel como sujeto social, es decir, mirar el contexto en el que nos encontramos inmersos, “en ella se puede además involucrar características sumamente importantes como la incertidumbre, la crítica, el goce, el disfrute, la historia, la cultura, el pensar, el reflexionar, el conocer, reconocer, el significar, el compartir y el convivir” (Duque, 2009, p.147). Pues se debe tener en cuenta la cultura que enmarca su práctica y ese reconocimiento también llevara a que el trabajador, o trabajadora social mire su propia práctica y reflexione sobre ella.

La única orientación al respecto es el sujeto que realiza la práctica y ese es el profesor; es así como práctica docente es todo lo que éste último hace dentro del tiempo y espacio escolar. Dicho de otra forma, se invierte; ya que en lugar de señalar qué funciones, acciones, propósitos y normas conforman la práctica docente, ésta es definida en función del sujeto, lo que indica que esta depende, se construye, concretiza y evalúa conforme a racionalidades específicas, que necesariamente expresan una determinada concepción de la educación y del modelo teórico del que se parte. Por ende, no es posible reducirla conceptualmente a explicaciones racionales, ligadas a procesos racionales que hablan de una actividad específica, realizada en un lugar determinado. Evidentemente se hace necesario ampliar la mirada para incluir los diferentes aspectos que determinan la función y la delinear como una práctica que toma en cuenta múltiples referentes, función que sólo se concretiza en la dimensión personal de quien la ejerce. (Duque, 2009, p.147)

Dicha interpretación es la apuesta ideal para la construcción de nuevas formas de pensar una problemática, es decir, dejar de mirar desde la superficie, para realmente adentrarnos a lo que puede ofrecernos la interpretación, en un ejercicio de introspección, en donde hay que estar dispuestos a mirarnos de manera intersubjetiva y por supuesto, de mirar a los otros de la misma manera. Sandoval (2021, p. 41) plantea la manera en que reconocer la interpretación es fundamental para realizar un ejercicio de autoanálisis y la autonomía, estos contemplados como elementos centrales del pensamiento crítico, para con ello, tener la

capacidad y despliegue del conocimiento y de la manera en la que logramos acceder a lo no pensado y lo aun no sabido.

Por otro lado, el que algún conocimiento haya sido interpretado por otra persona no quiere decir que este no pueda ser re-interpretado por alguien más, el conocimiento no debe verse como algo ya dado y absoluto, sino como algo que puede ser repensado y que debe ser transmitido con posibilidades de transformación, puesto que, nos encontramos en un mundo en constante cambio. Por ello, resulta necesario que desde el trabajo social la formación sea vista como un espacio para la reflexión y la crítica.

Pero también creo que esto es un elemento a considerar en lo que se refiere a lo ya pensado e incluso teorizado, pues en este caso el ejercicio de la re-interpretación es lo que nos permite iniciar la problematización y crítica de lo que ya ha sido pensado y dado en el pasado, de manera que la reinterpretación nos encamina a repensar desde el aquí y ahora, considerando cómo la realidad se ha estado moviendo y en ese sentido, como ya no es suficiente el pensar teórico para dar seguimiento a lo que ahora ha devenido, pues es un proceso en el que se tiene que considerar lo dado pero dándose en perspectiva de lo por venir. (Sandoval, 2021, p. 42)

Pensar en la transformación y la interpretación desde el trabajo social debería ser vista no como cosas diferentes, sino como procesos que se nutren mutuamente y que están presentes para poder crear desde otro lugar y un momento histórico y social diferente, ello implica empezar a situar desde el presente, sin olvidar que también es importante volver al pasado reconociendo al conocimiento como un proceso sociohistórico.

Entonces, interpretar, transformar y crear no podrían excluirse mutuamente ya que son momentos diferentes de un proceso complejo en el que la interpretación y la transformación también son momentos previos de la creación, para decirlo de manera más simple; aunque no dejan de estar presentes en cada momento de la creación y ésta, la creación, no deja de estar en gestación en cada momento de la interpretación y la transformación. (Sandoval, 2021, p. 43)

Al mismo tiempo, es necesario reconocer la manera en la que la interpretación o la re-interpretación del conocimiento impacta en cada persona. Pues ello implica mirarnos a través de un espejo, al tiempo que, apropiarnos del implica reconocer nuestra propia historia. De acuerdo con Sandoval (2021, p. 50), esto significa contar con la capacidad de ejercer-hacer autonomía a partir de la autoreflexividad crítica de nuestra propia práctica y vida. Sin embargo, también se debe enfrentar el duelo ante la pérdida de la ignorancia que se logra al saber aquello que antes ignorábamos o que también podemos recuperar a partir de leer lo que otros autores han pensado y con ello pensar desde nuestra condición y contexto.

Sin embargo, es fundamental decir que el conocimiento no surge únicamente en un aula, pues este es una construcción social que se nutre de diferentes espacios y personas, “por eso no debemos olvidar algo tan básico como que el conocimiento es una producción social y que sólo entre todos sabemos todo, como dicen desde hace milenios en los pueblos originarios” (Sandoval, 2021, p. 52). Es así como, el conocimiento surge desde lo cotidiano, en el plano de lo singular combinado con una variedad de cosas y experiencias.

Por otro lado, es necesario reconocer que no podemos saberlo todo y que hay cosas propias que como profesionales del trabajo social nos acompañan, como nuestra ideología, nuestra cultura, nuestro posicionamiento político, etc., el cual, no necesariamente es el mismo que el de las personas con las que trabajamos. Por ello, siempre debe existir la autorreflexión y la autocrítica. La autocrítica también se refiere a reconocer cuando algo está fuera de nuestro alcance.

Sin embargo, existe la posibilidad de que haya algún investigador, analista, educador o dirigente que por su trabajo profesional crea que puede atender a cualquier tipo de sujeto con cualquier tipo de postura política, por ejemplo, cómo entender que si un sujeto está desplegando un movimiento de resistencia y lucha en la perspectiva de su autonomía y libertad, pueda un investigador entender, o peor aún favorecer y facilitar en su intervención esa perspectiva, si por el contrario en sus concepciones ideológicas y teórico políticas es un creyente de la propiedad privada, el estado y la ideología que subyace a las

relaciones sociales que admiten la jerarquía, la burocracia, la dependencia y la representación subordinada. (Sandoval, 2021, p. 58)

Por ello es importante reconocer cuando una intervención puede perjudicar más de lo que podría favorecer, lo cual no quiere decir que se pueda hacer después y tratando de comprender la interpretación de las personas con las que intervenimos, sino que requiere de entender que existen otras maneras de vivir, ser y colocarse en el mundo.

Ahora bien, todo lo expresado hasta aquí no pretende hacer una apología respecto de que sólo teniendo las herramientas del psicoanálisis o de cualquier otro saber especializado, permite hacer la interpretación debida, pues como he estado insistiendo, es una capacidad que podemos desplegar cualquier sujeto que se coloque en la perspectiva de hacer la reflexividad crítica de la práctica propia, lo cual nos da la posibilidad de ejercer la interpretación desde ahí, desde el sentido de la vida que como tal reconocemos que nos hemos apropiado, de manera que hacer consciente que una ideología, una teoría, una concepción del mundo, es decir, las formas diferentes en que se expresa el sentido de la vida que hemos ido configurando desde la niñez a través de lo que se nos ha ofrecido como tal, a cambio de sublimar nuestras pulsiones en el proceso de sublimación y socialización. (Sandoval, 2021, p. 58)

Es así como, recalcamos que la interpretación es una puerta también para el conocimiento, que puede surgir incluso en el cotidiano de la vida misma, al respecto, Sandoval (2021, p. 59) menciona que no se debe olvidar que la gran mayoría del conocimiento llamado científico parte del saber cotidiano que ha sido organizado para poder ser comprendido. Propone recordar que la técnica es la manera como se opera la acción humana, de la manera en la que se instituye en establecimientos institucionales y que al generalizarse se convierte en la Institución lenguaje y en la Institución educación, pues se convierte en un saber hacer reconocido como tal, desde lo colectivo y para la comunidad, ya sea en forma de acción, practica o praxis.

Por ello, es necesario que, en este caso, los espacios formativos de los y las profesionales del trabajo social permitan que se pueda retomar las interpretaciones de cada una de las personas que forman parte del aula, abriendo espacios para problematizar, criticar y cuestionar sin que sea percibido por la o el educador como desafiante, sino con la apertura de la construcción colectiva de un conocimiento construido desde muchos mundos. Puesto que, “así, el conocimiento como la historia, se hace desde la cotidianidad y haciendo consciente lo inconsciente en el sujeto respecto de sus dimensiones subjetivas histórico-social y psíquica” (Sandoval, 2021, p. 31). Para ello se necesita la transformación de la manera en la que es llevada la formación académica, sin minimizar o invalidar algún conocimiento, sin temor a pensar y a expresar eso que hemos pensado y que muchas veces está en nuestro inconsciente.

[...] no es más que la posibilidad de reconocer que la recreación de la vida, que de por sí hacemos desde la cotidianidad, se debe convertir en una operación práctica común de cómo desde la reflexividad crítica de la práctica deviene el pensar lo aún no pensado, práctica que no solo los intelectuales orgánicos, de vanguardia o de retaguardia, pueden hacer sino cualquier sujeto singular y sobre todo cuando se hace en colectivo. (Sandoval, 2021, p. 60)

A manera de conclusión, desde el trabajo social es necesario replantearse lo que se interpreta y se realiza por formación al tiempo que, se necesita también considerar a la formación como una manera de intervenir en donde se señala la importancia de crear escenarios de reflexión y autocrítica, el mundo contemporáneo nos coloca en un momento en el que pareciera que el conocimiento solo es aquel que es mercantilizarle, olvidando lo que se encuentra en nuestras interpretaciones del mundo en el que habitamos. Es necesario decir que nada del conocimiento que se creó en el futuro es inamovible o certero, eso abre la posibilidad que existe en las re-interpretaciones que podemos crear de él y que deben responder a las nuevas problemáticas que, como profesionales de lo social, nos toca mirar. Y que también implica realizar un ejercicio de introspección y reconocimiento de nuestras propias interpretaciones del mundo desde la autocrítica y reflexión. Es así como, lograr la transformación requiere de no solo

interpretar o re-interpretar el mundo, sino en lo que hacemos con eso que sabemos, es decir, está en el actuar.

Con todo, estar en condiciones de hacer consciente que somos los sujetos quienes creamos y pensamos implica un proceso problemático de transitar desde donde estamos, en el contexto global en una relación de dominio, a una relación que exige estar atento a dejar de hacer la producción de relaciones sociales donde la dependencia, subordinación, jerarquía y toda dimensión del dominio se dé; lo cual no es automático ya que el hábito (la costumbre, usanza, experiencia, rito, práctica) y las motivaciones inconscientes, prevalecen.

Finalmente, Considerar en lo que se refiere a lo ya pensado e incluso teorizado, pues en este caso el ejercicio de la re-interpretación es lo que nos permite iniciar la problematización y crítica de lo que ya ha sido pensado y dado en el pasado, de manera que la reinterpretación nos encamina a repensar desde el aquí y ahora, considerando cómo la realidad se ha estado moviendo y en ese sentido. No olvidemos que mucho del conocimiento llamado científico emana del saber cotidiano hecho conciencia organizada en discursos conceptuales, el conocimiento es una producción social y que sólo entre todos sabemos todo, como dicen desde hace milenios en los pueblos originarios.

Referencias

- CELATS. (s.f.). *Trabajo Social: formación profesional y desafíos para el ejercicio profesional al 2030*. <https://celats.org/noticias/trabajo-social-formacion-profesional-y-desafios-para-el-ejercicio-profesional-al-2030/#:~:text=Nuestra%20profesi%C3%B3n%20se%20ejerce%20en%20un%20contexto>
- Bernal, D. (2017). *Una aproximación al concepto de Formación en la filosofía de Hegel y Gadamer en contraste con algunos enunciados de Nietzsche*. Universidad la Gran Colombia. <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/4473>
- Duque, A. (2009). *El sentido de la práctica pedagógica y los factores que la afectan*. <https://shre.ink/8Bzp>

- Gadamer, H. (1991). *Vedad y método I*. Salamanca
- Sandoval, R. (2021). *El sujeto como estrategia de su propia metodología de investigación. Contra el anexionismo metodológico*. Universidad de Guadalajara.
<http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2021/El%20sujeto%20como%20estrategaPDF.pdf>
- Vargas de Roa, R. (2005). Algunas reflexiones sobre la formación en Trabajo Social. *Revista Tendencias y retos*, (10), 129-141.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929382>

Estrategias didácticas de enseñanza: experiencias profesionales en trabajo social

María Guadalupe Jaimez Rodríguez³¹
Roxana del Carmen Vargas Pacheco³²
América Nichte Há Quimé Canul³³

Resumen

Las estrategias didácticas, se refieren a todas aquellas actividades y acciones educativas que diseña el docente para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes, las cuales serán adaptadas dependiendo de los contenidos temáticos y el nivel educativo. Es fundamental, que, a través de estas estrategias se mantenga la motivación que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, las estrategias didácticas incluyen acciones pedagógicas y diversas actividades propuestas por el profesor, buscando que los educandos cuenten con la educación pertinente para desenvolverse profesionalmente y lograr sus metas, apoyándose en diversos métodos, técnicas y recursos. Se parte de la interrogante relacionada con ¿cuáles son las estrategias didácticas predominantes en la enseñanza del trabajo social?, el objetivo del presente estudio es analizar la experiencia profesional del trabajador social con respecto a las estrategias didácticas empleadas en la enseñanza que permitan la detección de prácticas efectivas y desafíos recurrentes en el nivel superior; el estudio es descriptivo, no experimental transversal; enfoque

³¹ Profesora de Tiempo Completo en el Instituto Campechano. ORCID: 0000-0003-1840-6917

³² Profesora de Tiempo Completo en el Instituto Campechano. ORCID: 0000-0002-4712-9261

³³ Profesora de asignatura en el Instituto Campechano. ORCID: 0000-0001-7672-0846

cuantitativo, muestreo no probabilístico intencional. Se empleó un cuestionario de tipo escala Likert.

Los hallazgos indican que existe aceptación de los estudiantes hacia las prácticas pedagógicas y la innovación en las estrategias didácticas de enseñanza empleadas por parte de los docentes, ya que inciden en las áreas como la motivación, pero sigue siendo crucial que los docentes evalúen sus metodologías para garantizar aprendizajes más incluyentes y efectivos, por lo que se sugiere la implementación de estrategias complementarias como son el uso de mapas mentales o el empleo de películas.

Introducción

La educación ha sufrido diversas adaptaciones y reformas como resultado de las innovaciones tecnológicas que nos presentan numerosas opciones de cómo se puede aplicar el uso de enfoques pedagógicos para lograr mejoras en el aprendizaje y el desarrollo intelectual de los estudiantes. La dinámica practicada por los docentes en el aula los ha hecho reflexionar sobre el desarrollo de un proceso de enseñanza reflexivo, interactivo e innovador para crear un ambiente que favorezca el aprendizaje de las competencias que los estudiantes deben adquirir. Las estrategias didácticas posibilitan la implementación de enseñanzas y aprendizajes planificados con múltiples medios de representación y expresión; porque propicia el enriquecimiento en diversas actividades, herramientas, materiales de aprendizaje y métodos de evaluación (Herrera y Villafuerte, 2023).

Las estrategias didácticas, impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en la formación de profesionales en trabajo social. En el ámbito educativo, las estrategias didácticas constituyen un conjunto de acciones, técnicas y métodos que facilitan la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades, permitiendo que los estudiantes logren sus objetivos formativos y profesionales (Castro et al., 2020).

Desde el enfoque del trabajo social, la enseñanza requiere una adaptabilidad constante, ya que este campo enfrenta desafíos sociales complejos que demandan profesionales bien preparados y con

capacidad de respuesta. Esto significa que las estrategias didácticas deben ser variadas y pertinentes, ajustándose a las demandas de la práctica profesional en trabajo social. En este sentido, es importante explorar cuáles son las prácticas pedagógicas que han demostrado efectividad en el desarrollo de competencias clave, como la empatía, la toma de decisiones y la resolución de conflictos, esenciales en esta profesión (García y Moreno, 2019).

Las experiencias profesionales también juegan un papel crucial en la evaluación y selección de estrategias didácticas, ya que los docentes, a partir de su experiencia, logran identificar las técnicas que mejor responden a las necesidades formativas del alumnado y a las exigencias del contexto social actual.

Contexto teórico

La educación en el siglo XXI enfrenta el reto esencial de preparar a los estudiantes para desenvolverse en un entorno caracterizado por su constante evolución y transformación. La sociedad actual, influenciada por la globalización y los avances tecnológicos, experimenta cambios acelerados que exigen que la formación académica promueva el pensamiento creativo desde etapas tempranas, a fin de capacitar a los estudiantes para enfrentar un futuro incierto y dinámico (Patiño et al., 2021). En este contexto, tanto el sistema educativo como los estudiantes deben adaptarse continuamente a las nuevas exigencias de cada nivel de enseñanza.

Una de las estrategias centrales empleadas por los docentes es fomentar la reflexión a través del uso de diversas herramientas que permitan la interacción y la creación de entornos propicios para el desarrollo activo e inteligente de los educandos. Por ello, cada docente debe seleccionar y aplicar estrategias didácticas que se adecuen al proceso de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante, garantizando así una formación integral y pertinente.

En este sentido Guerrero (2022) expone que:

El término estrategia es utilizado por diferentes disciplinas para explicar y apoyar el apalancamiento práctico o instrumental, de actividades y procesos que se presentan al interior de estas y de las organizaciones de facto o legales, conjuntos conceptuales o grupos de trabajo. (p. 29)

De manera complementaria, Llorente (2021) subraya que las estrategias interdisciplinarias integran diferentes materias para fomentar en los estudiantes el logro de los objetivos planteados en las planeaciones académicas, verificando de manera continua la factibilidad de su aplicación y los aprendizajes alcanzados. Este enfoque implica que los docentes no solo transmitan conocimientos teóricos, sino que también implementen prácticas pedagógicas que fomenten el análisis crítico y la reflexión sobre situaciones del mundo real.

En este contexto, las estrategias didácticas se conciben como un conjunto de métodos, técnicas y recursos empleados por el docente para facilitar el aprendizaje, adaptándolos tanto a las necesidades de los estudiantes como a los contenidos específicos de cada asignatura (Santos, 2022). Guerrero (2022), aporta una perspectiva interdisciplinaria, destacando que el término estrategia es utilizado en diversas disciplinas para describir herramientas conceptuales y operativas que apoyan los procesos y actividades, tanto a nivel individual como organizacional.

Por tanto, las estrategias didácticas constituyen un medio esencial para que los docentes optimicen su enseñanza, utilizando recursos diversos que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes. Estas estrategias deben estar intrínsecamente vinculadas al proceso educativo, cuya esencia es eminentemente expresiva y adaptativa.

Finalmente, Álvarez y Chamorro (2017) resaltan que las estrategias didácticas no solo contribuyen a la planificación efectiva de la enseñanza, sino que también facilitan el uso de diversos medios de representación y expresión. Estas permiten la mejora en actividades, herramientas, materiales didácticos y métodos de evaluación, además de motivar a los estudiantes a desarrollar competencias comunicativas alineadas con sus capacidades individuales. En consecuencia, las

estrategias didácticas son un componente clave en la promoción de aprendizajes significativos, efectivos y funcionales.

La implementación de estrategias motivacionales adecuadas constituye un aspecto fundamental en la promoción de un aprendizaje autónomo y autorregulado entre los estudiantes. Este tipo de aprendizaje facilita la construcción de conocimientos propios y potencia la capacidad de aprender a aprender. En este sentido, las estrategias didácticas desempeñan un papel clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que, según González (2021), contribuyen al desarrollo integral de las diversas dimensiones de la competencia comunicativa. En relación con el rol docente dentro del acto didáctico, Días (2008, citado en Chacín, 2015) señala que la función del profesorado se centra en la provisión de estrategias pedagógicas, aunque también se han planteado diferentes concepciones sobre cómo debe llevarse a cabo la enseñanza, lo cual influye en la manera en que se prescribe el aprendizaje.

En el contexto peruano, Reyes (2021) destaca que es esencial que los docentes adopten nuevas técnicas metodológicas, ya que estas actúan como un puente que facilita la interacción activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, permitiendo alcanzar los objetivos establecidos en cada sesión de clase.

Por otra parte, en el caso colombiano, Pamplona et al. (2019) enfatizan que, antes de implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje, los docentes deben realizar una evaluación detallada del entorno del estudiante, considerar los estilos de aprendizaje y analizar el nivel de conocimiento en las diversas áreas académicas. Con base en esta información, el docente puede seleccionar las estrategias más adecuadas para el proceso de enseñanza dentro del aula, lo cual contribuye a un desempeño óptimo en los centros educativos de nivel básico general

En el contexto latinoamericano, el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas frecuentemente se orienta hacia la construcción de marcos teóricos y el desarrollo del razonamiento cognitivo, con un énfasis notable en cursos de métodos. Sin embargo, esta tendencia suele generar una carencia significativa de

habilidades prácticas para enfrentar situaciones sociales, Correa (2019), señala que es imprescindible construir los fundamentos teóricos y epistemológicos necesarios para reflexionar y razonar en el ámbito social. Por tanto, las estrategias de enseñanza deben adaptarse a las realidades específicas de cada región o contexto, considerando las particularidades locales y culturales en su implementación.

A nivel nacional, los estudiantes presentan un desempeño académico inferior al esperado, lo cual se atribuye a factores como la falta de compromiso y atención, entre otros. Esta situación se agrava por el uso ineficiente de estrategias didácticas en los procesos pedagógicos. Díaz (2017) destaca que las estrategias didácticas son herramientas fundamentales para que los educadores guíen el proceso pedagógico, estableciendo procedimientos claros que permitan a los estudiantes construir sus aprendizajes de manera efectiva. Cuando estas estrategias son aplicadas adecuadamente, posibilitan que, a largo plazo, los educandos respondan a las demandas de conocimientos, habilidades y actitudes contempladas en los planes de estudio, facilitando así un desarrollo integral acorde a los objetivos educativos planteados.

En el ámbito de la educación superior, las estrategias didácticas deben ajustarse tanto al nivel académico como a las características particulares de cada disciplina. En el caso específico del trabajo social, es fundamental que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias que les permitan intervenir de manera efectiva en problemáticas sociales y comunitarias (Martínez et al., 2021).

Todo lo antes mencionado es parte fundamental para el contexto de la formación en trabajo social, estas estrategias pueden incluir desde la aplicación de metodologías de aprendizaje activo, hasta el uso de tecnologías de la información y la comunicación para el análisis de datos y la investigación social.

El entorno de trabajo social requiere, además, la integración de métodos educativos que permitan a los estudiantes relacionar la teoría con la práctica. Por ejemplo, en entornos académicos en los que se trabaja con comunidades vulnerables, es esencial que los estudiantes de trabajo social comprendan la importancia de la empatía, la ética y el compromiso social en el ejercicio de su profesión. Para ello, las

estrategias didácticas, como el estudio de casos, la simulación y las prácticas en campo, son especialmente relevantes y deben adaptarse a la realidad social del país o región en la que se está formando al futuro profesional.

El marco legal de la educación en trabajo social se sustenta en diversas normativas nacionales e internacionales que establecen los lineamientos y principios para la formación profesional de calidad y con responsabilidad social. En México, la Ley General de Educación establece que las instituciones de educación superior deben garantizar una formación integral y pertinente para que los estudiantes adquieran las competencias necesarias en su campo de estudio (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2022).

Asimismo, el Código de Ética para los Trabajadores Sociales en México resalta la importancia de desarrollar competencias específicas que permitan a los futuros profesionales actuar con ética y responsabilidad, garantizando el respeto a los derechos humanos y la dignidad de las personas. Estos lineamientos éticos deben ser promovidos desde la formación académica, donde los docentes juegan un papel fundamental al utilizar estrategias didácticas que fomenten estos valores (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT], 2020).

A nivel internacional, documentos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) promueven una educación inclusiva y equitativa, que prepare a los estudiantes para contribuir a la mejora de sus comunidades. Estos principios éticos y de responsabilidad social deben guiar el desarrollo y la implementación de estrategias didácticas en la enseñanza del trabajo social.

Metodología

Para el presente estudio se eligió el tipo de investigación descriptivo, con diseño no experimental transversal y enfoque cuantitativo con un método lógico-deductivo. El muestreo fue no probabilístico, debido a que no se tiene la certeza de que la muestra extraída sea representativa,

y de que toda la población estudiantil quisiera participar, la población de estudio fue jóvenes que se encuentran cursando la Licenciatura de Trabajo Social del Instituto Campechano, siendo un total de 116 jóvenes. El procedimiento para el estudio fue, que los estudiantes eligieran al docente a evaluar, siendo un total de 13 académicos evaluados y siete de ellos son trabajadores sociales.

Toda la población docente tuvo la misma oportunidad de ser considerada para tal estudio, los criterios de inclusión fueron: ser docente de trabajo social del Instituto Campechano, que el docente le haya impartido como mínimo una asignatura y que la clase impartida haya sido presencial o virtual. Se consideró la conveniencia de emplear un cuestionario a través de un formulario Google. El cuestionario contiene datos generales de carácter académico, edad, con quien vive, dónde vive, lugar de origen, estado civil y si trabaja. De igual manera una segunda parte del instrumento incluye preguntas relacionadas con las estrategias didácticas que emplean los docentes durante el proceso de enseñanza. Los datos recabados se analizaron a través del programa SPSS versión 25, obteniéndose de esta manera información para analizar dichos datos estadísticos.

Resultados

Una vez aplicado el instrumento a los estudiantes con apoyo de formularios de Google, se obtuvieron los resultados del cuestionario, procediéndose a realizar las tablas estadísticas, el análisis e interpretación con apoyo del programa estadístico SPSS, teniendo como resultados lo siguiente:

La población participante fue de 116 estudiantes del sexo femenino y masculino que se encuentran cursado la Licenciatura en Trabajo Social del Instituto Campechano, pertenecientes a los semestres de tercero, quinto y séptimo. Los estudiantes están entre los 18 y 24 años.

Tabla 1. *Las actividades propician la observación de hechos, fenómenos u objetos tal como se presentan en la realidad*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Algunas veces	4	3.4	3.4
Casi siempre	19	16.4	19.8
Siempre	93	80.2	100.0
Total	116	100.0	

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los encuestados considera que las actividades de enseñanza propician la observación directa de la realidad de manera consistente. Es por ello por lo que la tabla uno refiere que el 80.2% responde “siempre, lo que sugiere un enfoque práctico y realista en las metodologías utilizadas por el docente. Este alto porcentaje refleja un compromiso por parte del docente para fomentar el aprendizaje basado en la observación directa. Sin embargo, un 3.4% menciona que esto ocurre solo “algunas veces”, lo que podría indicar una oportunidad de mejora en ciertos casos específicos o contextos educativos.

Tabla 2. *Inicia su clase explicando el tema y con apoyo de ideas principales*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Algunas veces	10	8.6	8.6
Casi siempre	22	19.0	27.6
Nunca	1	.9	28.4
Siempre	83	71.6	100.0
Total	116	100.0	

Fuente: Elaboración propia

La tabla dos refleja, de acuerdo con la respuesta de los encuestados que el 71.6% asegura que el docente “siempre” inicia sus clases explicando el tema con apoyo de ideas principales. Esto indica un enfoque estructurado y coherente en la introducción de los contenidos. Sin embargo, un 8.6% menciona que esta estrategia se emplea solo “algunas veces, y un 0.9% indica que “nunca” sucede. Se concluye que la implementación inconsistente de esta práctica en algunos casos podría afectar la comprensión inicial de los temas.

Tabla 3. *Toma en cuenta el interés de los alumnos en el desarrollo de su clase*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Algunas veces	4	3.4	3.4
Casi siempre	14	12.1	15.5
Siempre	98	84.5	100.0
Total	116	100.0	

Fuente: Elaboración propia

Con relación a la tabla tres, se observa que un 84.5% señala que el docente “siempre” toma en cuenta el interés de los alumnos, lo que evidencia un enfoque centrado en las necesidades del estudiante. Esto es fundamental para fomentar la participación y mantener la atención. No obstante, un 12.1% menciona que esto ocurre solo “casi siempre”, mientras que un 3.4% indica “algunas veces”. Esto podría sugerir la necesidad de un análisis más detallado sobre cómo se evalúan y abordan los intereses de los estudiantes.

Tabla 4. *Su método de clase dificulta la motivación del alumno por aprender*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Algunas veces	18	15.5	15.5
Casi siempre	10	8.6	24.1
Nunca	51	44.0	68.1
Siempre	37	31.9	100.0
Total	116	100.0	

Fuente: Elaboración propia

La tabla cuatro, revela percepciones más diversas, aunque el 44.0% considera que “nunca” el método de clase dificulta la motivación, un significativo 31.9% opina que “siempre” lo hace, y un 15.5% dice que ocurre “algunas veces”. Lo anterior, indica que existe un grupo considerable de estudiantes que perciben las metodologías como un obstáculo para su motivación. Es necesario investigar qué aspectos específicos de las estrategias pedagógicas puede estar generando este efecto negativo.

Tabla 5. *Es innovador en su estrategia para impartir clase*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Algunas veces	10	8.6	8.6
Casi siempre	21	18.1	26.7
Nunca	1	.9	27.6
Siempre	84	72.4	100.0
Total	116	100.0	

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la tabla cinco, el 72.4% de los encuestados considera que el docente “siempre” utiliza estrategias innovadoras, lo que refleja un esfuerzo por parte del profesorado para actualizar y diversificar sus métodos. Sin embargo, un 8.6% menciona que esto sucede sólo “algunas veces” y un 0.9% indica “nunca”, lo que sugiere que no todos los docentes logran implementar prácticas innovadoras consistentemente.

Tabla 6. *Propicia la construcción de mapas conceptuales, ya que así aprenden mejor*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Algunas veces	14	12.1	12.1
Casi siempre	43	37.1	49.1
Nunca	11	9.5	58.6
Siempre	48	41.4	100.0
Total	116	100.0	

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la tabla seis muestran una percepción dividida; mientras que un 41.4% menciona que “siempre” se propicia esta práctica, un 37.1% indica que ocurre “casi siempre”. Sin embargo, un 9.5% afirma que “nunca” se utilizan mapas conceptuales, lo que refleja que esta estrategia no está totalmente integrada en las aulas. Dado el potencial de los mapas conceptuales para fortalecer el aprendizaje significativo, es importante analizar por qué no se emplea de manera general.

Tabla 7. *Organiza sus ideas con base a mapas conceptuales para comprender mejor*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Algunas veces	22	19.0	19.0
Casi siempre	32	27.6	46.6
Nunca	11	9.5	56.0
Siempre	51	44.0	100.0
Total	116	100.0	

Fuente: Elaboración propia

La tabla siete describe que el 44.0% de los encuestados siempre utilizan mapas conceptuales como herramienta para organizar sus ideas, lo que refleja una alta valoración de esta estrategia.

Así mismo, un 27.6% casi siempre los utiliza, lo que acumula el 71.6% de usuarios frecuentes, sin embargo, un 28.4% los utiliza algunas veces o nunca, lo que evidencia que no todos los docentes adoptan esta práctica como una norma constante.

Los mapas conceptuales son ampliamente reconocidos como herramientas para la organización y síntesis de información, pero su adopción no es universal. Podría estar relacionado con diferencias en la formación docente o percepción de su utilidad.

Tabla 8. *Favorece la creatividad y comprensión de los contenidos con el apoyo de mapas conceptuales*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Algunas veces	19	16.4	16.4
Casi siempre	23	19.8	36.2
Nunca	11	9.5	45.7
Siempre	63	54.3	100.0
Total	116	100.0	

Fuente: Elaboración propia

En la tabla ocho, más de la mitad, que corresponde al 54.3% de los estudiantes consideran que los mapas conceptuales siempre favorecen

la creatividad y comprensión. En tanto que, el 36.2% consideran que casi siempre y algunas veces. Sólo un 9.5% afirma que nunca se emplean con este fin.

Esa tabla subraya el reconocimiento de los mapas conceptuales como un apoyo a la creatividad y comprensión. Sin embargo, la resistencia del 9.5% puede estar asociada a la falta de formación metodológica o limitaciones de tiempo en el aula.

Tabla 9. *Propicia la construcción de mapas mentales para que los alumnos aprendan mejor*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Algunas veces	22	19.0	19.0
Casi siempre	27	23.3	42.2
Nunca	14	12.1	54.3
Siempre	53	45.7	100.0
Total	116	100.0	

Fuente: Elaboración propia

El 45.7% de los encuestados mencionan que siempre se utiliza mapas mentales, un porcentaje ligeramente menor que los mapas conceptuales, así mismo el 23.3% los utiliza casi siempre, acumulando un 69% de uso frecuente y solo el 12.1% nunca recurre a ellos. Estos de acuerdo con la tabla nueve.

Los mapas mentales son herramientas más flexibles que las conceptuales y permiten exploraciones creativas. Su menor frecuencia de uso es comparación con los conceptuales puede indicar que requieren más guía para su aplicación efectiva.

Tabla 10. *Se apoya de medios audiovisuales para desarrollar su clase*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Algunas veces	12	10.3	10.3
Casi siempre	21	18.1	28.4
Siempre	83	71.6	100.0
Total	116	100.0	

Fuente: Elaboración propia

La tabla 10 refleja que una mayoría significativa del 71.6% de los docentes utiliza medios audio visuales de forma constante, dolo un

10.3% los emplea ocasionalmente, sin menciones significativas de uso nulo.

Los medios audiovisuales se han integrado casi de manera universal en las estrategias docentes, probablemente debido a su efectividad en captar la atención y contextualizar los contenidos.

Tabla 11. *Relaciona cintas de películas con relación a los temas o contenido de la asignatura*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Algunas veces	22	19.0	19.0
Casi siempre	27	23.3	42.2
Nunca	20	17.2	59.5
Siempre	47	40.5	100.0
Total	116	100.0	

Fuente: Elaboración propia

La tabla 11 describe que el 40.5% siempre utiliza películas para relacionarlas con temas, seguido por un 23.3% que lo hace siempre y tan solo un 17.2% nunca utiliza esta estrategia.

Aunque el uso de películas es altamente valorado por su capacidad de contextualizar temas, el 17.2% que no las usa puede atribuirse a limitaciones logísticas o curriculares.

Tabla 12. *Favorece el ambiente para que los alumnos sigan un método y un orden*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Algunas veces	10	8.6	8.6
Casi siempre	26	22.4	31.0
Siempre	80	69.0	100.0
Total	116	100.0	

Fuente: Elaboración propia

Un abrumador 69% de los encuestados mencionan que siempre se favorece un ambiente ordenado y metódico, apenas el 8.6% lo hace algunas veces.

La alta frecuencia en la promoción en un ambiente organizado destaca su importancia para su aprendizaje efectivo. Esto puede estar

influenciado por la percepción de los docentes sobre la relación entre estructura y aprendizaje.

Tabla 13. *Planifica y prevé los materiales que utilizará en clase*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Algunas veces	2	1.7	1.7
Casi siempre	25	21.6	23.3
Nunca	2	1.7	25.0
Siempre	87	75.0	100.0
Total	116	100.0	

Fuente: Elaboración propia

El 75.0% de los encuestados, de acuerdo con la tabla 13 refiere que siempre el docente, planifica sus clases y materiales, seguido de un 21.6% que lo hace casi siempre y prácticamente no hay docentes que omitan este paso, siendo el 1.7% que lo hace algunas veces o nunca.

La planificación es una práctica consolidada entre los docentes. Este alto nivel de previsión asegura la coherencia en la entrega de los contenidos y maximiza el impacto en el aprendizaje.

Conclusiones

Los resultados reflejan que, en general existe una percepción positiva hacia las prácticas pedagógicas, particularmente en la observación de fenómenos reales y la innovación en estrategias didácticas. Sin embargo, áreas como la motivación del alumno y la implementación de estrategias como el uso de mapas conceptuales muestran margen de mejora. Es crucial que los docentes evalúen constantemente sus metodologías para garantizar un aprendizaje más inclusivo y efectivo.

Aunque los docentes adoptan herramientas como mapas conceptuales, audiovisuales y metodologías ordenadas con alta frecuencia, aún existe un margen para mejorar en la capacitación sobre estrategias complementarias como los mapas mentales o el uso contextualizado de películas.

Los mapas conceptuales y herramientas audiovisuales destacan como pilares en la práctica docente, reflejando un equilibrio entre innovación y estructura.

Es importante destacar que un segmento considerable de los estudiantes percibe que algunos métodos de enseñanza pueden actuar como barreras para su motivación, lo cual debe analizarse a profundidad para localizar factores subyacentes, como la falta de personalización de las estrategias o el exceso de rigidez en las dinámicas pedagógicas.

Es pues que el presente estudio contribuye a la comprensión de cómo las estrategias didácticas pueden mejorar la formación de futuros trabajadores sociales, resaltando prácticas que facilitan el aprendizaje significativo y propuestas para mejorar la enseñanza en entornos sociales complejos.

Referencias

- Alvarez, R., y Chamorro, D. (2017). Didactic strategies to incorporate universal design for learning in rural schools. *Panorama*. <https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/download/1061/968/3479>
- Chacín, F. (2015). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo de la asignatura: clínica del niño y del adolescente*. [Trabajo especial de grado no publicado, Universidad de Carabobo].
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2022). *Ley General de Educación*. Secretaría de Educación Pública.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT]. (2020). *Código de Ética para los Trabajadores Sociales en México*.
- Castro, R., Pérez, M., y López, S. (2020). Estrategias didácticas y aprendizaje significativo: Un enfoque educativo integral. *Revista de Educación y Desarrollo*, 23(3), 112-124. <https://doi.org/10.1000/j.red.2020.03.112>
- Correa, C. (2019). Estrategias didácticas para la formación en investigación social en América latina. La construcción de marcos

- teóricos y pensamiento epistémico. *Revista de educación* 26, 143-161 Doi: <https://doi.org/10.30827/reugra.v26i0.123>"
- Díaz, C. (2017). Manual de Estrategias Didácticas orientaciones para su selección. INACAP. www.curriculumnacional.cl/614/articulos-216076_recurso_pdf
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategia docente para un aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista.* (3ª Ed.). McGraw-Hill
- García, L., y Moreno, T. (2019). La enseñanza en Trabajo Social: Un estudio de las competencias profesionales. *Educación y Sociedad*, 15(2), 145-160.
- González, A. (2021) *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la producción escrita para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en los estudiantes de secundaria.* [Tesis para optar por el master en lengua literatura, ISFODOSU].
- Guerrero, C. (2022). *Estrategias didácticas de la especialización en docencia universitaria, utilizadas en el tercer ciclo modalidad virtual de la Universidad Piloto de Colombia.* [Tesis para optar por el título de especialista en Docencia Universitaria, Universidad Piloto de Colombia]
- Herrera, G. y Villafuerte, Á. (2023). Estrategias didácticas de la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 15.
- Llorente, A. (2021). La medida en Educación Física, propuesta de trabajo transversal. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/47764/TFG-B.%201686.pdf?sequence=1>
- Martínez, A., Ruiz, E., y Velázquez, F. (2021). Contextos educativos en Trabajo Social: El desarrollo de habilidades en educación superior. *Cuadernos de Pedagogía*, 32(4), 210-228. <https://doi.org/10.1000/j.cp.2021.04.210>
- Pamplona, J., y Cuesta, J. (2019). Estrategias De Enseñanza del docente en las Áreas Básicas: Una Mirada Al APRENDIZAJE Escolar. *Revista Eleuthera, Universidad de Caldas*, 21, 13-33. DOI: <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.2>
- Patiño, K., Prada, R., y Hernandez, S. (2021). La resolución de problemas matemático y los factores que intervienen en su enseñanza y aprendizaje. *Boletín Redipe*, 459-471.

- Reyes, R. (2021). Estrategias didácticas innovadoras para mejorar el desempeño docente. *Journal Latin American Science. Revista internacional multidisciplinaria*, (02), 853-883.
- Santos, P. (2022). Innovación pedagógica y estrategias didácticas en educación superior. *Revista Iberoamericana de Pedagogía*, 45(5), 98-114.

Desafíos del trabajo social como disciplina desde la demanda de Aspirantes

Rosita Fierros Huerta³⁴
Sara Valdez Estrada³⁵

Resumen

Ante la sociedad vertiginosa que vivimos, es impostergable reconocer los desafíos que la disciplina-profesión de trabajo social enfrenta. En este sentido, el trabajo revisa y analiza el comportamiento de la matrícula en el Centro Universitario de los Valles, en la Universidad de Guadalajara. Además, se visualiza dicho comportamiento a nivel nacional. El estudio es cuantitativo, elaborado a partir de la investigación que realizó la Agencia Consultora de Servicios de Investigación (ACSI Research) del 15 de junio al 5 de octubre del 2023, con seguimiento a los egresados y empleadores, revisando variables de competencias en la malla curricular del plan de estudios, expectativas de la profesión, satisfacción de los empleadores, empleo, salarios, evaluación del programa educativo, inserción laboral, pertinencia en la formación.

Los resultados apuntan a problematizar a partir del sujeto de intervención que está atravesado por el lenguaje y se constituye en forma permanente, en donde la subjetividad se sustenta en la experiencia personal, en la cotidianidad, en las prácticas y los discursos que otorgan significado a los acontecimientos, es decir, un sujeto histórico-social que se construye como titular de derechos, partícipe de una comunidad activa y organizada en una sociedad que lo incorpora, lo necesita e intenta hacerlo protagonista en un proceso de movilidad

³⁴ Profesora de Tiempo Completo en la Universidad de Guadalajara.

³⁵ Profesora de asignatura en la Universidad de Guadalajara.

social, y por otra, revisar desde la formación profesional y por ende, en las universidades, si la disminución de la matrícula de trabajo social tiene relación con las dificultades para asumir y comprender la intervención misma en la sociedad actual.

Introducción

La situación actual del trabajo social en México es un tema importante de reflexionar por el ineludible proceso de globalización económica que traspasa el mundo, la responsabilidad social y la condición ético-política de la profesión debe representar un compromiso de formación epistemológica para los trabajadores sociales en la sociedad contemporánea Flores y Martínez (2006), dado que su desempeño trasciende los espacios institucionales y en los imaginarios sociales. De tal manera que un desafío que debemos enfrentar como señalan los autores, es el significado de nuestra función que tendría que reflejarse en una proyección del ejercicio profesional acorde al nivel de la formación universitaria. Considerando que esta situación ha presentado un impacto significativo en la baja de demanda de aspirantes a la profesión tanto a nivel local en la red universitaria de la Universidad de Guadalajara, como a nivel nacional e internacional en los casos de los Países de Costa Rica y Colombia.

Al respecto, Flores y Martínez (2006) afirman que el problema pareciera tener relación con diversas situaciones que van desde el currículum, la posición teórica-ideológica del trabajador social hasta la inserción laboral; estos elementos deben ser coherentes, ya que hacen referencia al campo de conocimiento u objeto de estudio en función del accionar del trabajo social orientado hacia lo social y la investigación propia de la disciplina.

Al no tener esa vinculación coherente entre estas tres situaciones, ubica el imaginario social en funciones del trabajador social en las instituciones como proveedor de programas sociales, dar fichas, ser la voz y asistente de otro profesional, e incluso brindar un trato poco digno a los sujetos que demandan una atención, demeritando el objeto de estudio desde lo social. Por lo que es necesario reposicionar la intervención disciplinar como una convocatoria para que desarrollen

sensibilidad social y un compromiso profesional, siendo esta la línea de nuestra propuesta.

Demanda para el ingreso a la carrera en el Centro Universitario de los Valles

El Programa Educativo de Trabajo Social del Centro Universitario de los Valles (CUValles) de la Universidad de Guadalajara, están interesados y ocupados en revisar qué está pasando respecto a la disminución de aspirantes a la licenciatura.

En el caso particular de la Universidad, la admisión es semestral, la demanda de aspirantes en todos los programas educativos es característico que en los calendarios escolares B que inicia en agosto y termina diciembre aumentan las solicitudes y disminuye en el calendario escolar A que inicia en enero y termina en junio, esto porque en algunas escuelas los egresos de bachilleres son anuales.

En el caso de la licenciatura, de acuerdo con la información de control escolar, refirió el siguiente comportamiento del ingreso por ciclo escolar: en el *2020 B 119 aspirantes, 2020 A 82 aspirantes, 2021 B 84 aspirantes, 2021 A 53 aspirantes, 2022 B 52 aspirantes, 2022 A 42 aspirantes, 2023 B 41 aspirantes, 2023 A 34 aspirantes*. Los datos muestran que en el 2017 B fueron 167 aspirantes, al 2023 B la demanda de aspirantes fue de 41, el porcentaje anual entre 2021 y 2023 la demanda disminuyó al 45.26 %.

Importante señalar que en la reunión anual de la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior en Trabajo Social (RENIETS) realizada en enero del 2023 en la Universidad Autónoma de Yucatán, en la agenda de trabajo se abordó el tema “análisis de la demanda de aspirantes de trabajo social” a través de un taller, con el objetivo de revisar el comportamiento, si ha aumentado, disminuido o se ha mantenido en los últimos tres años, para reflexionar posibles causas y alternativas; de las universidades que conforman la red, se obtuvo la siguiente información: en el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara (CUSur) el año 2021 fueron 137 aspirantes, en el 2022 la demanda fue de 114 aspirantes, en el 2023

fueron 79 aspirantes y en el 2024 cayó a 32 aspirantes; ente el 2021 al 2024 disminuyó al 54.29%.

La Facultad de Estudios Sociales del Estado de Morelos en el año 2021 tuvo 35 aspirantes, en el 2022, 80 aspirante y en el 2023 fueron 60 aspirantes, con ellos aumentó su demanda al 71.43%.

La escuela de Trabajo Social de Zacatecas señala que disminuyó su demanda académica del año 2021 con 45 aspirantes en el 2022 la demanda fue de 49, en el 2023 fueron 81, su demanda aumentó al 80 %, llama la atención el número de aspirantes anuales.

Para el 2023 no se abrió el programa educativo en el Instituto de Estudios Universitarios de Zamora, Michoacán por falta de demanda.

La Universidad del Centro Panamericano de Estudios Superiores (UNICEPES) de Zitácuaro, Michoacán, su inscripción es semestral y mencionan que disminuyó su demanda, solo hubo 10 aspirantes.

La Universidad Autónoma de Aguascalientes su registro es semestral y su demanda en el año 2021 fue de 70 aspirantes y en el 2023 el número de aspirantes fue de 44, es decir disminuyó al 37.14 %.

En el caso de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León, señala que ha disminuido sus aspirantes al 50 %.

En la Universidad Juárez del Estado de Durango, en la Facultad de Trabajo Social el número de aspirantes fue de 150 y en el 2023 solo de 20, su demanda disminuyó al 86.6 %, en el caso de la Universidad Autónoma de Yucatán disminuyó al 64.29%.

La Licenciatura de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa, cuenta con tres sedes, en Mazatlán Sinaloa, la de los Mochis mencionan que, de tener 21 grupos de 40 alumnos, en el 2022 tienen 7 grupos de 15 a 20 alumnos y actualmente los integran de 7 a 10 estudiantes, en este ciclo escolar del 2023 solo tuvieron dos aspirantes. La sede de Mazatlán corre el riesgo de cerrarse de acuerdo con las referencias señaladas de los directivos.

Tabla 1 *Relación de demanda de las Universidades en México con programas educativos de trabajo social que conforman la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior en Trabajo Social (RENIETS)*

Institución Educativa	2021	2023	Cambio (%)	Relación
Instituto de Estudios Universitarios de Zamora (Universidad del Valle)	15	N / A	N / A	Sin datos
Universidad Centro Panamericano De Estudios superiores (UNICEPES)	N / A	10	N / A	Sin datos
Escuela de Trabajo Social de Zacatecas	45	81	80,00%	Aumentó
Centro Universitario de los Valles (CUValles) UdeG	137	75	-45,26%	Disminución
Facultad de Estudios Sociales (Morelos)	35	60	71.43%	Aumentó
Escuela de Estudios Superiores Yecapixtla sede Tetela del Volcán (Morelos)	28	17	-39,29%	Disminución
Centro Universitario del Sur (CUSur) UdeG	70	32	-54.29%	Disminución
Universidad Autónoma de Aguascalientes	70	44	-37,14%	Disminución
Universidad Popular Autónoma de Veracruz	514	664	29,18%	Aumentó
Universidad Veracruzana	112	58	48,21%	Disminución
Instituto Campechano	71	150	111,27%	Aumentó
Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)	84	30	-64,29%	Disminución
Universidad Marino Nicolás Ruiz Suasnavar (Chiapas)	30	30	0,00%	Sin cambio
Facultad de Trabajo Social Universidad Juárez de Durango (UJED)	150	20	-86.67%	Disminución

Nota. La tabla representa la disminución de aspirantes a la Licenciatura en Trabajo Social en las diferentes Universidades de México. Información recuperada de la *Red Nacional de Instituciones de Educación Superior en Trabajo Social (RENIETS)*, (2024, p.s/p).

Como se puede apreciar, es inquietante la disminución de demanda de aspirantes a la licenciatura ya que oscila entre el 60 y 85 por ciento. Sin embargo, el Instituto Campechano, La Universidad Popular Autónoma de Veracruz, la Facultad de Estudios Sociales y la Escuela de Trabajo Social de Zacatecas su demanda de aspirantes aumentó.

Se considera que existe diversidad de factores por los cuales esté ocurriendo esta situación, en el caso de la Licenciatura de Trabajo Social en el CUValles, encontramos entre ellos la pandemia por Covid-2019; en el año 2020 se abrió la oferta académica de la carrera de la licenciatura en enfermería, en el año 2022 la de médico cirujano y partero, por tanto, cabe la posibilidad que, al ofertar estos programas educativos, la aspiración haya distribuido en nuestra esta carrera.

Metodología

Un primer acercamiento al análisis de esta problemática vivenciada en el programa educativo de CUValles, fue elaborado a partir de la investigación que realizó la Agencia Consultora de Servicios de Investigación (ACSI Research) del 15 de junio al 5 de octubre del 2023, se encargó de hacer el seguimiento a los egresados y empleadores revisando las variables de competencias en la malla curricular del plan de estudios, expectativas de la profesión, satisfacción de los empleadores, empleo, salarios, evaluación del programa educativo, inserción laboral, pertinencia en la formación.

Los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

- Dar seguimiento a los egresados de la Licenciatura en Trabajo Social del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara.
- Determinar la percepción y evaluación de los egresados de la licenciatura en opinión de sus empleadores.

Las variables fueron: datos generales, criterios de contratación, oferta de trabajo actual y competencia, condiciones de trabajo, evaluación de habilidades, conocimientos y evaluación.

VARIABLES PARA EL ESTUDIO DE EGRESADOS: datos demográficos, motivos para estudiar trabajo social, si está titulado, si se encuentra preparado académicamente con habilidades, conocimientos, pertinencia en la formación, satisfacción del plan de estudios, evaluación de la planta académica, inserción laboral.

Para abordar al objeto de estudio se utilizó el enfoque cuantitativo, el cual permitió recoger y analizar datos sobre variables y sus propiedades, con alcances descriptivos.

El universo se conformó con 400 egresados de la Licenciatura de Trabajo Social; el tamaño de la muestra se definió con 143 casos, sujeta a la técnica de muestreo aleatorio simple y se utilizó la técnica de la entrevista vía telefónica, cuya confiabilidad estadística fue del 95.0 % y el grado de error estadístico +/-5.0 %.

El levantamiento de datos a los egresados se llevó a cabo en el periodo del 15 de junio al 5 de octubre del 2023.

Los elementos demográficos se conformaron de la siguiente manera: 92.3 % mujeres, 7.7 % hombres, edad promedio de 27.8 años, los calendarios escolares de egreso incorporados fueron del año 2017 el 39.9%; 2018 el 27.3 %; del 2019 el 10.5 %; del 2020 el 10.5 % y en el 2021 el 11.9 %.

El ingreso al trabajo de campo con los empleadores de egresados de la Licenciatura en Trabajo Social se realizó del 9 al 20 de diciembre 2023, cuya muestra se conformó con 48 instituciones/empresas y se utilizó la entrevista vía telefónica.

Resultados y discusión

Una vez sistematizada la información, los resultados se presentan en bloques o secciones que narran el ingreso y trayectoria, egreso e inserción laboral, así como ejercicio profesional de las y los egresados de la Licenciatura en Trabajo Social, y se suma la evaluación de los egresados de la licenciatura en opinión de los empleadores.

Ingreso y trayectoria

Los datos obtenidos señalan que el 40.6 % de los egresados refieren que la principal **razón** por la que decidió estudiar una carrera fue por superación personal y solo el 25.2 % por gusto a la carrera, otra de las preguntas fundamentales que coincide con la anterior; el 24.5 %

mencionó que la razón por la que decidió estudiar una carrera en la Universidad de Guadalajara fue por el programa educativo, es decir entre ambos porcentajes el 49.7% les interesó la profesión.

El 69.2% de los estudiantes señalan a la licenciatura como su primera opción y el 30.8 % restante su opción fue otras carreras como enfermería, psicología, educación, nutrición y medicina, este dato es una de las fortalezas del programa educativo que hace que los indicadores de retención sean favorables.

El 79.7% de los egresados se encuentra titulado, el 74.8 por ciento enuncian que el plan de estudios cumplió sus expectativas, el 62.9% de los egresados considera que las materias de metodología de la investigación, modelos de intervención, prácticas educativas, los campos especializantes, seminario de investigación, sistematización, inglés, y materias optativas requiere de mayor tiempo de clase presencial.

Egreso e inserción laboral

El 86.6% de las personas entrevistadas consideran que se encuentra preparado académicamente para el ejercicio profesional, el 71 % de los egresados enuncia que cuenta con las habilidades y conocimientos en escucha, empatía, observación, entrevista, comunicación, mediación, redacción, resolución de conflictos, proyectos sociales, intervención, gestión, planificación, sistematización e investigación. La evaluación al programa educativo de una escala del uno al 10 le dieron una puntuación de 9 cumpliendo con lo esperando al ingresar a la licenciatura.

En lo referente a la inserción laboral a la pregunta de ¿cuánto tiempo pasó para que se incorporará en una actividad laboral el 16.1% señala que fue menos de un mes, el 48.4 % un promedio de 8.6 meses, y el 35.5 % no se ha incorporado a la actividad laboral. Esta información puede llevarnos a replantear como una debilidad de la profesión dado que para tener un empleo en el ejercicio profesional tardan casi nueve meses, y el otro porcentaje alto no tiene empleo, ¿cómo puede ser una motivación estudiar una profesión que no tendrá la garantía de un

empleo y el salario de acuerdo a las respuestas de los empleadores el 34.8% es de 10, 000 a 12, 000 y el 28.3% de 12, 000 a 15, 000 pesos, pudiendo ser uno de los factores para la disminución de la demanda a esta licenciatura.

Ejercicio profesional

El 53.8 % de los entrevistados señala estar trabajando actualmente y el 46.2 % no, las razones por las que no trabaja enuncian que el 47% es por cuestiones personales, el 24.2 % no hay vacantes acordes a su perfil, 9.1% por falta de título, 6.1% por no tener experiencia, 1.5 % por los bajos salarios. A la pregunta ¿Cuál fue el principal problema que enfrentó para conseguir su actual empleo? el 29.4% señala que no tuvo problemas, el 24.5 % refieren que los puestos que le interesan los ofrecen a personas con experiencia, el 19.6 % mencionan que no existen suficientes puestos de trabajos, 6.3% le falta el título, el 4.2% los sueldos y las condiciones de trabajo que ofrecen no son atractivas, el 3,5 % no cumple con el perfil de los puestos que se ofrecen.

Uno de los datos evidenciados que nos parece importante mencionar es el referente a que los empleadores demandan experiencia y que no hay suficientes puestos relacionados a la profesión. En términos generales, en el ámbito institucional, no se logran diferenciar las funciones, actividades y tareas del licenciado en trabajo social de las del profesional del nivel técnico tradicional y los ambientes laborales muestran cierta descomposición que se expresa en formas de presión sobre los empleados, salarios que no corresponden a las funciones que se realizan, Flores y Martínez (2006).

Importante señalar que solo el 36.4% refiere que el estudiar una carrera impactó en su mejora laboral y el 37.1% probablemente si tuvo una mejoría, el estudiar trabajo social no es redituable, pocos empleos, salarios bajos, y sin experiencia laboral como requisito y solo el 36.4 por ciento el haber estudiado su profesión impactó su mejora laboral, esto nos conduce a trabajar como academia y gremios en estas situaciones, en este contexto ¿qué hacer si tu primera opción fue estudiar la Licenciatura en Trabajo social, además del agrado por la profesión y solo el 36.4 % ha impactado su vida por la cuestión laboral?

Del 53.8% de los egresados que trabajan el 50.6% están empleados en empresas u organismos privados, el 36.4% trabaja en Gobierno u organismos públicos, y su relación laboral el 68.8% es por tiempo indeterminado, el 27.3% por tiempo determinado, el salario mensual que percibe el 23.4% es de 15,000 a 20,000 pesos, el 22.1% de 10,000 a 12,000 pesos y solo el 1.3% percibe de 20,000 a 40,000 pesos mensuales. De este mismo porcentaje que trabaja el 39.0% se encuentra muy satisfecho en su trabajo actual y el 57.1% satisfecho. De igual manera el 84.4% trabaja en una actividad afín a su profesión.

Con relación a la pertinencia de la formación el 72.4 % señala que aplica o ha aplicado en la práctica profesional los conocimientos obtenidos en la Universidad, del 72 % que han tenido práctica profesional el 53.4% considera que las habilidades y conocimientos adquiridos sus estudios satisfacen las exigencias de la práctica laboral y el 44.7% considera que probablemente sí. A la pregunta de qué aspecto requiere de mayor énfasis en su formación para un mejor desarrollo de su ejercicio laboral el 23.3 % menciona que el manejo de instrumentos y herramientas, el 16.5 % comunicación, el 15.5% investigación, el 12.6% actitudes emprendedoras, el 10.7% solución de problemas, el 7.8% diseño de proyectos, el 7.8 liderazgo, 4.9 % trabajo en equipo, 1.0 peritaje social.

El 52.4% considera que ha contado con un trabajo al nivel que fue preparado y el 39.8 % menciona que probablemente sí. El 70.6% de los entrevistados señalan que está en sus planes realizar estudios de maestría. Y el 98.6% menciona que recomendaría a que cursen la licenciatura.

Evaluación de los egresados de la licenciatura en opinión de sus empleadores

Los datos demográficos señalan que los 46 organismos privados o públicos censados el 100 % han contratado a licenciados en trabajo social, el 58.7% es de sexo femenino y el 41.3% de sexo masculino, la edad mínima de contratación oscila entre 25 a 34 años el 32.6%, de 35 a 44 años el 39.1% y el 19.6% de 45 a 54 años. El tiempo de antigüedad es de 7.2 años, el 43.5 % son de gobierno u organismo públicos, el

54.3% empresas u organismos privados, y el 2.2% Organismos no Gubernamentales (ONG), el tamaño de la empresa o institución es microempresa el 13.0%, pequeña el 8.7%, mediana 37.0% y el 41.3 % grande.

El 71.7% respecto al giro de la empresa es de servicio, el 23.9% comercio y el 4.3% industria. El puesto que el egresado desempeña el 41.3% es de coordinador de área, 17.4% gerente de área, 13.0% de jefatura, 10.9% director general, 8.7% director de área, 4.3% dueño de la empresa, 2.2% subdirector y el 2.2 % profesor en el programa educativo de trabajo social.

De uno a cuatro egresados laboran actualmente en la empresa o institución de las censadas. A la pregunta según su percepción, ¿qué tan probable es que contraten a más egresados de la Licenciatura en Trabajo Social a corto o mediano plazo? Mencionaron que el 28.3% muy probable, el 65.2% probable, 6.5 % poco probable.

En cuanto a la imagen percibida de la Universidad de Guadalajara, el 41.3% es excelente, buena el 58.7% y la imagen del Centro Universitario de los Valles es excelente el 34.8% y el 65.2% es buena, la imagen de la preparación académica de los egresados de la Licenciatura en Trabajo Social, refieren el 32.6% es excelente y buena el 67.4%, la preparación profesional de trabajo social en CUValles en opinión de los empleadores es del 100% entre excelente y buena.

Con relación a los criterios de contratación de acuerdo con las políticas de la empresa, el 21.7% consideran muy importante que cuenten con título, importante el 65.2%, poco importante el 13.0%.

Respecto a la disponibilidad de horario, las empresas consideran este elemento como muy importante el 19.6%, importante el 73.9% poco importante el 6.5%; la experiencia es muy importante según el 19.6% de los empleadores, importante el 71.7% y poco importante el 8.7 %.

En lo referente a la edad, es muy importante el 19.6 %, 69.6% importante, poco importante 10.9%, los conocimientos 19.6%, importante 69.6%, poco importante 10.9 %; el género es apreciado en 19.6% de los empleadores como muy importante, 67.4% importante,

13.9% poco importante, así como el estado civil muy importante el 19.6%, 63.0% importante, 17.4% poco importante, la universidad de procedencia, 19.6% muy importante, 56.5% importante, 23.9% poco importante.

Al indagar respecto a la contratación, capacidades y habilidades requeridas a los egresados, la respuesta se ubicó en el siguiente sentido: el trabajo en equipo 23.9% como muy importante, el 71.7% importante, 4.3% poco importante; la investigación como muy importante el 23.9%, muy importante, el 71.7 % importante, 6.5% poco importante; la comunicación 23.9% muy importante, 69.6% importante, poco importante 6.5%.

Las habilidades directivas 23.9% muy importantes, 69.6% importantes, 6.5% poco importantes; actitudes emprendedoras 23.9% muy importantes, 69.6% importantes, 6.5% poco importantes; solución de problemas 23.9% muy importante, 69.6% importante, 6.5% poco importante; diseño de proyectos 23.9% muy importante, 69.6% importante, 6.5% poco importante; manejo de instrumentos y herramientas 23.9% muy importante, 69.6% importante, 6.5% poco importante; liderazgo 23.9% muy importante, 69.6% importante, 4.3 % poco importante; dominio de otro idioma (inglés) 15.2% muy importante, 76.1% importante, 4.3 % poco importante.

A las empresas e instituciones participantes en la investigación se les preguntó ¿qué tan competido está el campo laboral para los egresados de la Licenciatura en Trabajo Social? Dentro de una escala del 1 al 5 donde uno es nada y 5 mucha oferta, la respuesta se ubicó en 3.8; y a la pregunta ¿cómo considera que es la oferta de trabajo para los egresados de la licenciatura? En una escala del uno al cinco, donde 1 es nada y 5 mucha oferta, la respuesta fue de 3.2.

En cuanto a las condiciones de trabajo, el tipo de contrato de un egresado es del 80.4% por tiempo indeterminado, 19.6% por tiempo determinado; con relación a los sueldos el 34.8% es de 10,000 a 12,000 pesos y el 28.3% de 12,000 a 15, 000 pesos, el salario depende del puesto de acuerdo con lo expresado por el 50.0% de los empleadores, y el 23.9 % son contratados por salario ya está establecido en la institución.

En lo referente al apartado de evaluación se trabajaron nueve preguntas en la entrevista, a la interrogante de ¿qué tan importante es para ustedes el conocimiento del trabajo social dentro de la empresa/institución, señalaron como muy importante el 34.8%, el 65.2% importante. Califican las habilidades en el desempeño laboral en una escala de 1 que significa nada desarrollada y 5 muy desarrollada; la respuesta fue actitudes emprendedoras, trabajo en equipo creatividad, liderazgo, habilidades directivas, manejo de herramientas, diseño de proyectos, solución de problemas, comunicación oral y escrita e investigación, cada una con el 4.8 es decir muy desarrollada. La evaluación expresada a las habilidades específicas de su disciplina: mediación, redacción, comunicación, habilidades sociales, entrevista, la escucha, la observación, la empatía y la resolución del conflicto en el desempeño laboral el nivel desarrollo fue del 4.0 es decir que falta que se trabaje más ello desde lo académico.

En cuanto a la evaluación de los conocimientos disciplinares de investigación, sistematización, intervención, proyectos sociales, planificación, gestión que tan desarrollados están en los egresados lo expresaron con un 4.0 cada uno de ellos, por lo que es de puntual importancia fortalecer esta área.

A la pregunta si ¿Considera que existe alguna otra habilidad, competencia, actitud o conocimiento en lo que requiera hacer énfasis durante la formación y que sea de utilidad para ustedes como empleadores en el campo laboral? El 78.3 % refirió que no considerarlo y el 21.75% sí, entre ellas está el 21.4% énfasis en el idioma inglés, 21.4% en el área de práctica, administración con el 14.3%, liderazgo el 14.3%, actualizar el plan de estudios el 7.1%, certificaciones el 7.1 %, fomentar un poco más la parte humana con el 7.1% y organización laboral con el 7.1%.

El 91.3% de los empleadores entrevistados considera que la principal fortaleza que tienen los egresados de la Licenciatura en Trabajo Social es la preparación académica, 6.5% la práctica y el 2.2% la disposición. Y la principal debilidad el 41.3% mencionó la falta de práctica, el 28.3% la falta del dominio de otro idioma, falta de dominio de programas computacionales con el 13.05%, el 10.9% falta de

preparación en general, el 4.3% falta de disposición, el 2.2% ninguna debilidad.

Con relación a ¿qué tan adecuada es la preparación de los egresados de la Licenciatura en Trabajo Social en función de la atención a las necesidades de su empresa/institución en ese campo o área de conocimiento? El 76.1% señaló que es adecuada, el 23.9 % muy adecuada. El 71.7% de los empleadores consideran que la imagen de la Licenciatura en Trabajo Social del CUValles es buena y el 28.3% excelente.

Conclusiones

Los empleadores consideran que los egresados cuentan con los elementos disciplinares para el ejercicio profesional, tienen una buena imagen tanto de la carrera como de la Universidad de Guadalajara, sin embargo, los salarios que ofrecen son bajos en el caso de empresas privadas y en las instituciones públicas no hay plazas. Por su parte el 69.2% de los egresados refirió que su primera opción de elección de carrera fue trabajo social, están satisfechos con el plan de estudios, se encuentran satisfechos y preparados académicamente para el ejercicio profesional. Estos resultados nos llevan a la interrogante ¿por qué tenemos la disminución en la demanda de estudiantes que desean ser trabajadores sociales?

Cabe aclarar que es un primer acercamiento, ya que es necesario realizar investigación profunda de las causas que hacen que esto se traduzca en un problema de fondo para la disciplina, ese es y será un desafío que debemos enfrentar como comunidad académica.

Algunas de las interrogantes es replantearnos tal cómo lo refiere Flores y Martínez (2006) ¿cómo se ha proyectado el ejercicio profesional de la disciplina en el ámbito institucional del Estado nacional? ¿Cuáles son las condiciones profesionales que prevalecen en México? He aquí una respuesta estadística, en los últimos 5 años la demanda ha disminuido entre un 50 y 80 %.

¿Qué ha pasado con los trabajos que involucran trabajar con personas? Si revisamos las listas de las profesiones peor pagadas, encontramos esa coincidencia, entre las peor pagadas son aquellas que tienen que ver con el vínculo, relación o servicios con personas ¿qué nos dice esto del mundo actual?

Es inaplazable revisar en la formación profesional los principios-códigos éticos como el respeto, la dignidad y la responsabilidad social en la realización de las tareas que favorezcan la imagen de la profesión y, con ello, abonarle al estatus de nuestra carrera universitaria de trabajo social al igual de otras profesiones. Además, es necesario que los egresados dominen las funciones, actividades y tareas propias de la profesión, que las evidencien en el ejercicio profesional procurando el reconocimiento institucional y social de la disciplina-profesión.

En este mismo sentido Ornelas (2016), traza las siguientes interrogantes: ¿cómo formamos a los profesionales de dicha disciplina?, ¿quiénes los enseñan? ¿desde qué perspectiva teórica?, ¿qué idea tienen acerca del ser y hacer de la profesión?, centrando la discusión en cómo se conceptualiza el trabajo social, resulta de suma importancia por el impacto que tiene en la formación de los futuros profesionales y, por consiguiente, en su posterior ejercicio profesional.

Así mismo, la autora se pregunta ¿quiénes los enseñan?, esto se relaciona directamente con el tiempo histórico en que se formaron académicamente quienes actualmente son docentes de la carrera, con lo cual podemos señalar que la mayor parte de ellas (os) aprendieron con mayor claridad las concepciones tradicional y reconceptualizada, lo que evidentemente se refleja en la formación profesional y en el mercado laboral. Puntualiza, si se fomenta la comprensión respecto a las teorías y su vinculación de estas con sus respectivos modelos, técnicas e instrumentos habrá congruencia entre el saber y hacer.

Con la anterior reflexión, se evitará que la intervención profesional sea una atención meramente orientada por el sentido común y de carácter funcionalista. Al respecto, Aquín (1996) hace énfasis en la importancia de la teoría para intervenir, afirma que es necesaria para no movernos a ciegas, ya en el 2006 contextualizaba a la profesión con relaciones problemáticas; una la relación investigación-intervención, puntualiza que responde a lógicas y objetivos diferentes:

La investigación responde a la lógica explicativa de por qué las cosas son o están como están, buscando respuestas fundadas a este problema. La intervención, en cambio, responde a la modificación, a la transformación, a la restitución, al cambio, y su eje no está centrado en el espacio racional. contiene a lo racional como mediación, pero se define en el campo de práctica real. Es la práctica real la que modifica: las ideas operan como mediaciones, esto es, no transforman la realidad directamente sino mediadamente. (Aquín, 2006, p.3)

Para la formación profesional debe ser claro transmitir a los estudiantes la diferencia entre la investigación social y la investigación para la intervención, pero ocurre con frecuencia esta confusión tal como lo menciona Nora Aquín, si los docentes no encuentran la disimilitud entonces impacta en el ejercicio profesional, originando que la intervención en lo social se traduzca en diligencias operativas (actividades administrativas y operadores de programas asistenciales), en ser la voz de otros profesionales. Estas “actividades” son miradas por los otros y las funciones no son tan gratificantes como para estudiar una Licenciatura en Trabajo Social.

Retomando las reflexiones anteriores, Parra (2001), sostiene que existía un conjunto de intervenciones sobre las manifestaciones de la “cuestión social” que requerían de un técnico que las abordara, por lo que la profesión se constituye primero como una práctica y solo en un segundo momento como un saber específico. En este sentido, vale la pena generar diálogos disciplinares y profesionales que nos lleven a comprender lo que somos, pensamos y hacemos de las “intervenciones” y asumir nosotras la responsabilidad de la formación de las y los estudiantes en el correr del tiempo.

En la misma línea de ideas, Montaña (1998) señala que para la intervención profesional es necesario comprender e interpretar a la luz del conocimiento las contradicciones de las dinámicas sociales para no caer en el fatalismo y lo mesiánico. Es preciso reconocer que la profesión se ha construido y evolucionado a partir de las respuestas pertinentes y efectivas de las demandas colectivas, así como de las lecturas teóricas e ideológicas de la “cuestión social”.

Ante este planteamiento contundente, es necesario trascender las acciones que dieron origen a la profesión y posicionarse en las nuevas dinámicas sociales, en campos emergentes que la agenda 2030 plantea. De continuar con las “viejas demandas” la disciplina corre el riesgo de no sobrevivir como ya está ocurriendo a nivel nacional. Para enfrentar los desafíos, Netto (2004) propone re-construir la calificación profesional a partir de tres niveles: 1) contar con una densidad teórica que le permita enfrentar los retos contemporáneos para tener referencia que lleve a comprender la dinámica de lo que sucede, 2) no es suficiente la teoría sino que se torna necesario un segundo nivel, la competencia interventiva, es decir, operativa-técnica, 3) en la complejidad del contexto actual no basta con saber cómo actuar ni comprender teóricamente por qué se actúa, por ello es necesario el tercer nivel: la competencia política que permita discriminar y elegir fines en el horizonte de determinado proyecto de necesidad, no debe desprenderse de lo ético-político.

Para otros autores, es importante profundizar en la dimensión teórico-metodológica de la práctica profesional, con el objetivo de pensar estrategias que tengan carácter de posibilidad en todos los espacios en los que interviene la disciplina, refieren Abel, Zucherino y Weber (2012) en torno al trabajo social contemporáneo, que pareciera que se configura una brecha entre el mundo de la academia y el mundo profesional, nos parece un enunciado que mueve a todos los que formamos profesionales y que en su momento también ejercimos la profesión, sin embargo es un cuestionamiento sentido por varios colegas nacionales que impacta el devenir de la disciplina.

En su caso Pastor-Seller (2021) sugiere co-construir la transformación social inclusiva, producir acciones colectivas e impulsar gobernanzas y coaliciones. Las evidencias muestran que un bien colectivo por conseguir (vivienda, educación, salud, servicios sociales, empleo, infraestructuras comunitarias, entre otros) o evitar de desempleos, pérdida de derechos, privatizaciones de servicios públicos, ausencia hábitat, son razones necesarias para que los sujetos se muestren dispuestos a cooperar.

Consideramos que los desafíos del trabajo social como disciplina no pueden quedar solo en una cuestión de procedimientos. Por el contrario,

debe fortalecer un tipo de formación político-intelectual, ético-política, que nos direcciona como disciplina-profesión, a vincularnos con esas nuevas subjetividades desde otros lugares epistémicos, conocer, comprender y buscar explicaciones desde marcos conceptuales retomando la intervención desde lo social.

Otras posibles causas ya no desde la disciplina, pueden ser las siguientes: competencia con otras universidades que ofertan el programa en forma virtual y en poco tiempo, poca claridad de las funciones en el ejercicio laboral, poca valoración social de la profesión, baja autoestima profesional, apertura de otros programas educativos, escasez de plazas laborales institucionales, dificultad en la inclusión laboral, el que sea una segunda opción de selección de carrera, nulo posicionamiento profesional, salarios bajos que varían entre los \$10,000 y \$12,000 pesos, ubicarse en equipos operativos y no técnicos, falta de competencias para el ejercicio laboral, problemas emocionales o trastornos de personalidad por deficiencias en los filtros en el examen de admisión, el poco interés por parte de algunos estudiantes para su preparación profesional.

Algunas de las apuestas es proponer la incorporación y promoción en áreas potenciales y emergentes dado que las plazas institucionales estarán ocupadas por 30 años, es decir, hasta que algunos se jubilen, establecer vínculos con la iniciativa privada tanto para servicio social, prácticas educativas, prácticas profesionales para que los estudiantes una vez formados puedan ser contratados por estas ONG's, y pueda ser opción para que adquiera experiencia laboral, trabajar intensamente en coordinación con la redes académicas de trabajo social, gremios y colegios para fortalecer con iniciativas de recategorización en salarios y cargos.

De igual manera, incorporar la promoción de las funciones de trabajo social en redes sociales, visitas a escuelas, preparatorias, bachilleres, formar en competencias transversales con valores, establecer convenios para la vinculación con el mercado laboral, enfatizar en la actualización disciplinar para posicionar a la profesión potencializándola, impulsar los posgrados entre el gremio, ya que el 39.0% y el 57.1% están satisfechos con su trabajo actual, el 70.6% de

los egresados considera la posibilidad de otros estudios, el 52.5% una maestría y el 22.8% diplomados.

Se propone que cada universidad continúe trabajando en el plan de estudios para que sea contemporáneo y aporte a la reestructuración del tejido social, es conveniente enfatizar en las competencias de aplicación para que puedan no solo conocer y comprender sino aplicar los conocimientos teóricos, y como directivos, respetar los perfiles de los docentes en la malla curricular. y de esta manera los alumnos puedan apropiarse de todo el bagaje para su ejercicio profesional.

Coincidimos en resignificar la disciplina para que sea una opción como profesión y retome el objeto de estudio desde lo social, Carballeda (2011). Que la complejidad de las problemáticas sociales actuales evidencie de la necesidad de profundizar el conocimiento y la discusión acerca de las prácticas que intervienen en este campo, no a través de funciogramas. Este autor, expone su crítica a las intervenciones que se presentan de manera estandarizada, comúnmente a través de manuales de procedimientos o diseño de estrategias generales orientadas a poblaciones construidas en forma homogénea o ideal, estrategias que en la actualidad no logran abarcar la envergadura de las problemáticas sociales que demandan intervención social.

Por lo anterior, es impostergable problematizar a partir del sujeto de intervención que está atravesado por el lenguaje, es singular y se constituye en forma permanente, en donde la subjetividad se sustenta en la experiencia personal, en la cotidianidad, en las prácticas y los discursos que otorgan significado a los acontecimientos, es decir, un sujeto histórico-social que se construye como titular de derechos, participe de una comunidad activa y organizada en una sociedad que lo incorpora, lo necesita e intenta hacerlo protagonista en un proceso de movilidad social, y por otra, revisar desde la formación profesional y por ende, en las universidades, si la disminución de la matrícula de trabajo social tiene relación con las dificultades para asumir y comprender la intervención misma en la sociedad en la que vivimos.

Para resignificar la disciplina Tello (2016), plantea rescatar el tejido social, este que ha sido fracturado por el individualismo de la globalización, aprender a vivir consigo mismo, con el otro u otros, a

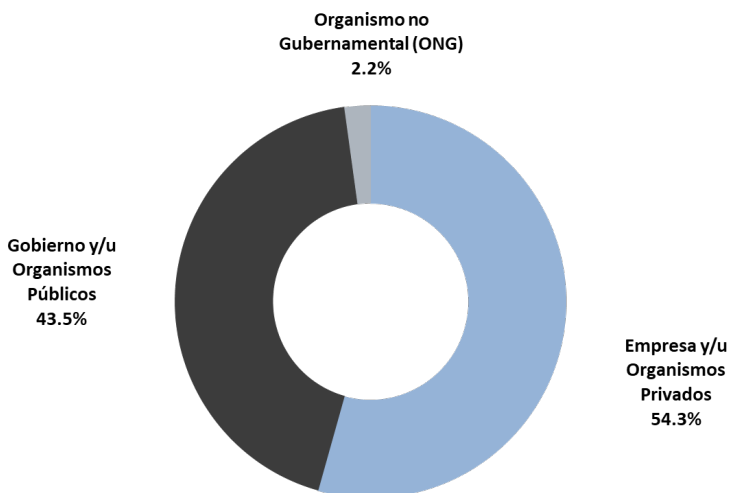
convivir como como unidad. Reconstruir los lazos sociales debería de ser una acción fundamental en la disciplina. Concebir la intervención social es una acción racional, intencional, fundada en el conocimiento, que tiene por objetivo desencadenar procesos de cambio social, por ello, la participación del sujeto es indispensable.

Coincidimos con Tello (2008), al señalar que, si queremos consolidar la disciplina y su ejercicio profesional, es preciso identificar los retos que enfrentamos y trazar propuestas para superarlos. Desde la academia, el ejercicio profesional, teorización de la intervención social para regresar a mejores prácticas, trabajar conocimientos disciplinares propios y procurar la interdisciplinariedad. Ante ello, es impostergable dialogar las producciones de los colegas, buscar coincidencias que nos lleven a construir escuelas de pensamiento, desarrollos teóricos conceptuales y metodológicos propios.

Consideramos que uno de tantos compromisos de trabajo social, es analizar el contexto en el que está inserto cada programa educativo, a partir de ahí, se requiere congruencia entre el contexto social, la malla curricular y la vinculación con el mercado laboral. Debemos cuidar a quienes imparten las clases relacionadas con la disciplina, se debe trascender el conocer, y comprender para aplicar la teoría en la intervención, situación que en ocasiones los alumnos no alcanzan a entender, de tal manera que cuando se incorporan a laborar sólo repiten lo que miran que hacen los profesionales en la cotidianeidad, deben asumir la tarea de la intervención desde lo social, desafíos propios de la disciplina, si no quiere desvanecerse.

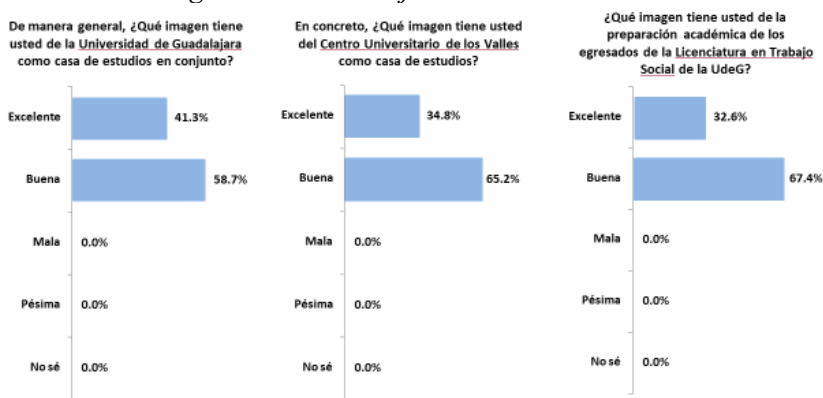
Anexo

Figura 1. *A qué sector pertenece esta empresa/institución?*



Nota. El gráfico representa a que sector pertenece la empresa/institución en la que laboran egresados de la Licenciatura en Trabajo Social del centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara. Tomado de *ACSI RESEARCH* (2023, p. 7)

Figura 2. *Opiniones de los empleadores en torno a la formación de los egresados de trabajo social del CUValles.*



Nota. Los gráficos muestran la percepción de los empleadores sobre tres aspectos específicos: (1) la imagen general de la Universidad de Guadalajara como casa de estudios; (2) la imagen del Centro Universitario de los Valles en particular; y (3) la percepción de la preparación académica de los egresados del programa de Licenciatura en Trabajo Social. Datos tomados de *ACSI RESEARCH* (2023, p. 11).

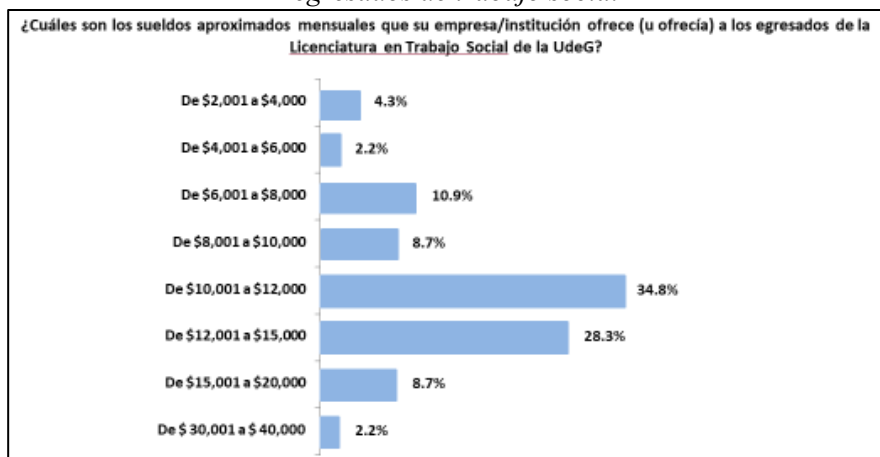
Figura 3. Criterios de los empleadores para contratar egresados de trabajo social.

De acuerdo con las políticas de su Empresa/Institución, ¿Qué tan importante consideraría o ha considerado cada uno de los siguientes criterios al momento de contratar a un egresado de la Licenciatura en Trabajo Social?

Criterios	Muy Importante	Importante	Poco importante	Nada importante	No sé	Total
Que cuente con título	21.7%	65.2%	13.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Disponibilidad de horario	19.6%	73.9%	6.5%	0.0%	0.0%	100.0%
Experiencia	19.6%	71.7%	8.7%	0.0%	0.0%	100.0%
Edad	19.6%	69.6%	10.9%	0.0%	0.0%	100.0%
Conocimientos	19.6%	69.6%	10.9%	0.0%	0.0%	100.0%
Género	19.6%	67.4%	13.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Estado civil	19.6%	63.0%	17.4%	0.0%	0.0%	100.0%
Universidad de procedencia	19.6%	56.5%	23.9%	0.0%	0.0%	100.0%

Nota. La figura muestra los criterios que los empleadores consideran importantes al contratar a egresados de la Licenciatura en Trabajo Social. Entre los aspectos destacados se incluyen: contar con título profesional, disponibilidad de horario, experiencia laboral, edad, conocimientos, género, estado civil y universidad de procedencia. Datos tomados de *ACSI RESEARCH* (2023, p. 12).

Figura 4. Sueldo mensual que ofertan las empresas/instituciones a egresados de trabajo social



Nota. La figura muestra el salario mensual que ofrecen las empresas/instituciones a egresados de trabajo social. Datos tomados de *ACSI RESEARCH* (2023, p. 17).

Figura 5. Factores que influyen en el sueldo que se ofrece a los egresados



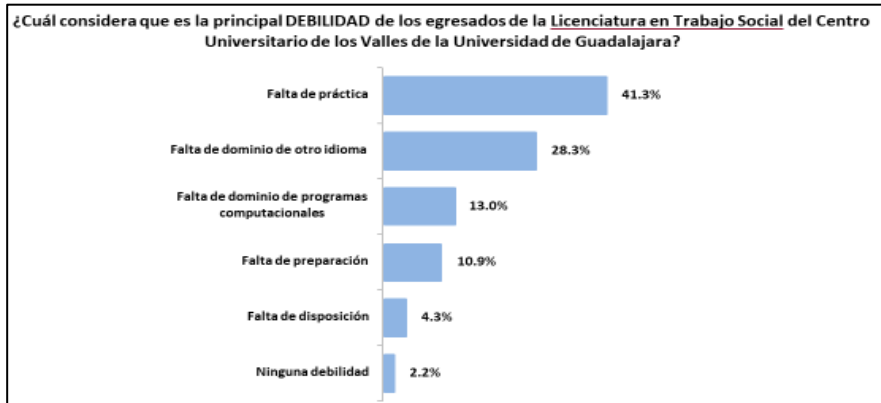
Nota. La figura muestra los elementos de los que depende el salario mensual que ofrecen las empresas/instituciones a egresados de trabajo social. Datos tomados de *ACSI RESEARCH* (2023, p. 18).

Figura 6. Fortaleza de los egresados de la Licenciatura en Trabajo Social del CUValles



Nota. La figura muestra los porcentajes que tienen de fortalezas que demuestran los egresados de trabajo social dentro de las empresas/instituciones. Datos tomados de *ACSI RESEARCH* (2023, p. 25).

Figura 7. Debilidades de los egresados de la Licenciatura en Trabajo Social del CUValles



Nota. La figura muestra los porcentajes en debilidades los egresados de trabajo social dentro de las empresas/instituciones. Datos tomados de *ACSI RESEARCH* (2023, p. 25).

Figura 8. Listado de Empresas y empleadores de Trabajadores Sociales

EMPLEADORES		EMPLEADORES	
EMPRESA / INSTITUCIÓN	NOMBRE		
Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de los Valles	Juan Manuel González	Grupo Zeta, S.A. de C.V.	Oscar Fabian Ruiz
Dif Talpa	Maribel Sánchez Moro	Preparatoria Regional de Tala	Julio Irán Artoaga Lira
H. Ayuntamiento de Ameca	Alma Delfa Hernández Uribe	Instancia de Igualdad de Ameca	Galilea Casian
Escuela Secundaria Técnica no. 16	Rosa Becerra Saavedra	H. Ayuntamiento de Ameca	Laura Altamirano Gómez
H. Ayuntamiento San Martín de Hidalgo	Eulher Venegas Rodríguez	Alica Cultivos	Norma Aguilar
Distribuidora Arca Continental	Victor Torres Ramirez	H. Ayuntamiento de Colula	María Dolores Cervantes Benitez
Gema	Montserrat Vázquez	Verdulería	Yolanda Santos Diaz
Hospital Regional de Ameca	Maria del Rosario Jiménez	Grope Imprenta	Leticia Hernández
Dif Iruro	Rigelio Salas Barrientos	Dif de Atenguillo	Galilea Casian
Caja Popular Inmortalidad Concepción	Alfredo Guzmán Castañeda	Universidades de Guadalajara cu valles	Fátima Mendoza
Centro de Salud San Miguel Hidalgo	Luis Ramos Meza	Centro de Salud Ameca	Julio Meza
Grupo Industrial Vida	Irma Dolores Márquez	El mercadito tienda frutas y verduras	Lizeth Rodríguez
Colegio Héroe Mexicanos	Emilia Contreras Garcia	Centro Médico Integral	Grecia Garcia
BBVA	Alejandra Barba	CampoNuevo	Humberto Rodríguez
Villa de los Niños Guadalajara en Acatlan	Sandra Rodriguez	Viajes Max	Martha Patricia Diaz
Dif Municipal procuraduría de protección de niñas niñas y Adolescentes	Maria Fernanda Covarrubias	Financieras	Laura Vanesa Meza Fregoso
Caja Popular Agustín de Iturbide	Monsel Hernández	Fonosa	Jessica Elizabeth Arellano Bacillo
Comisaría de Policía de Tlajomulco	Ademir Virgen González	Estancia infantil	María Graciela Barbosa Frías
Secretaría de Salud	Héctor Eduardo Morrey	Empaques y embalajes SA de cv	Héctor Guadalupe Vigil Alcalá
Max Campo	Enrique Vera	Secretaría de igualdad sustantiva entre hombres y mujeres	Laura Angélica Cisneros
Arándanos Selectos S.A. de C.V., Bloom Farms	Juan José Munguía		
Fideicomiso Global Para la Educación	Ismael Leal		
Plásticos la Ardilla SA de CV	Arturo Hernández		
Instituto superior Normal Autorizada	Gabriela Guzmán		
Diversa Produce SA de CV	Carlos Alberto de León		
Morshuca	Miguel Sánchez		

Nota. La figura muestra un listado de las empresas/instituciones y empleadores que ofertan área laboral a egresados de trabajo social. Datos tomados de *ACSI RESEARCH* (2023, p. S/P).

Referencias

- Abel, L., Zucherino, L., y Weber, C. (2012). Historia y memoria. Reflexiones teórico-metodológicas en torno al Trabajo Social contemporáneo. *Boletín electrónico Surá*, 192, 1-8.
- Agencia Consultora de Servicios de Investigación. (2023). Estudio de seguimiento a egresados del programa de Licenciatura en Trabajo social del Centro Universitario de los Valles (CUValles), de la Universidad de Guadalajara.
- Agencia Consultora de Servicios de Investigación. (2023). Determinar la percepción y evaluación de los egresados de la Licenciatura en Trabajo social del Centro Universitario de los Valles (CUValles), de la Universidad de Guadalajara, en opinión de sus empleadores.
- Aquín, N. (1996). La relación sujeto-objeto en Trabajo Social: una resignificación posible. *N. Aquin, La especificidad del Trabajo Social y la formación profesional*. Espacio.
- Aquí, N. (2006). *Reconstruyendo lo social. Prácticas y experiencias de investigación desde el Trabajo Social*. Espacio Editorial.
- Carballeda, A. J. M. (2011). La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales. *Trabajo Social UNAM*, (01). <https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2010.01.23881>
- Flores, C. y Martínez, G. (2006). Hacia una concepción del Trabajo Social contemporáneo en México: su condición profesional. *Revista Katálysis*, 9(2), 249. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802006000200012>
- Montaño, C. (1998). *La cuestión social: La naturaleza del Servicio Social*. Cortez
- Netto, J.P. (2004). Reflexiones en torno a la cuestión social. En: AAVV (2004), *Nuevos escenarios y práctica profesional*. Espacio
- Ornelas Bernal, A. (2016). ¿De qué Trabajo Social hablamos? Reflexiones en torno a la concepción del trabajo social en los procesos formativos. *Revista ResearchGat* <https://www.researchgate.net/publication/351448518> de que trabajo social hablamos reflexiones en torno a la concepción del trabajo social en los procesos formativos
- Parra, G. (2001). *Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y Expansión del Trabajo Social*.

Departamento de Ciencias Sociales Universidad Nacional de Luján.
Editorial

Espacio.

Pastor-Seller, E. (2021). Compromisos, dilemas y desafíos del Trabajo Social con dimensión colectiva en tiempos de pandemia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (32), 1-14. doi: 10.25100/prts.v0i32.11397.

Tello, N. (2008). *Apuntes de Trabajo Social. México*. Estudios de Opinión y Participación Social A.C. México.

Tello, N. (2016). El cambio en trabajo social: intención, rupturas y estrategias. En: L. Cano y E. Pastor. *Políticas e intervenciones ante los procesos de vulnerabilidad y exclusión de personas y territorios. Análisis Comparado*. Dylanson S.L

Sobre los autores

Miguel Bautista Miranda

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

Berenice Pérez Ramírez

Licenciada en Trabajo Social con maestría y doctorado en Sociología. Es Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México desde el 2014. Sus principales líneas de trabajo son: estudios de género, discapacidad, espacios de encierro y salud mental. Tiene la distinción de pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en el nivel 1.

Martin Sánchez Villal

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

Moisés Zenteno López

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

Norma Cruz Maldonado

Estudió la licenciatura y maestría en Trabajo Social, en la Universidad Nacional Autónoma de México. A la fecha cursa el doctorado en Trabajo Social que imparte la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina en convenio con la Escuela Nacional de Trabajo Social. Es docente en el Programa Único de Especializaciones en Trabajo Social y del Programa de Maestría en Trabajo Social, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente se desempeña como Profesora de Carrera Asociada C de Tiempo Completo Interina.

Ismael Aguillón León

Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Licenciatura en Trabajo Social, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y docente de la Maestría en Trabajo Social de la ENTS UNAM, Es docente también en la Maestría de Derecho Penal de la UAEH, impartiendo la cátedra de Teoría de la Prueba en Materia Penal. Cuenta con 2 Licenciaturas: una en Trabajo Social y la segunda en Derecho, ambas por la UNAM. Cuenta con 2 Maestrías, una en Derecho Civil y la otra en Trabajo Social, por la Universidad Autónoma de Nuevo León, becado por CONACYT. Cuenta con 3 Doctorados, en Derecho: el primero por la Universidad Autónoma de Baja California, el segundo por la Universidad del Distrito Federal y el tercero por el Centro de Estudios en Ciencias Jurídicas y Criminológicas de la Ciudad de México.

Verónica Monserrat León Cedillo

Egresada de Licenciatura en Trabajo Social, en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Cuenta con habilidades destacadas en manejo de grupos, elaboración de informes y trabajo multidisciplinario, comprometida con el desarrollo social. Ha participado en ponencias relacionadas con el desarrollo social.

Jesús Acevedo Alemán

Cuenta con una formación en trabajo social, con estudios de Doctorado en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social. Destacado conferencista mexicano, con presencia en distintos foros académicos y científicos en Latinoamérica (México - en toda la república-, Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela). Autor y editor de más de 300 publicaciones entre libros, capítulos de libros y artículos científicos y de divulgación. Reconocido por su dinamismo, y líneas de investigación centradas en el desarrollo de modelos teóricos y metodológicos para el trabajo social, así como en la atención de los diferentes grupos en situación de riesgo. Promotor del Transhumanismo, como parte de los nuevos debates de la 2ª Reconceptualización del Trabajo Social.

Yancy Nohemí Juárez Ramírez

Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Coahuila. Con estudios de Licenciatura en Trabajo Social y Maestría en Desarrollo Social por la Universidad Autónoma de Coahuila; Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Santander. Integrante del Cuerpo Académico Trabajo Social y Desarrollo. Ha participado en diversos proyectos de investigación inherentes a líneas de investigación sobre: Grupos Vulnerables, Calidad de Vida, Desarrollo Social y Humano, abocándose actualmente al área de educación, a partir de la Calidad Educativa y el Desarrollo Humano. Autora y coautora de diversos capítulos de libros.

Blanca Diamantina López Rangel

Profesora de tiempo completo de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Coahuila con perfil PRODEP, miembro del cuerpo académico Desarrollo y Transformación Social con la Línea de

Generación y Aplicación del Conocimiento: Niños, niñas y adolescentes NNA en situación de vulnerabilidad. Doctora en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila, y Maestra en Desarrollo Social por la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Coahuila. Especialista en la atención de las adicciones con perspectiva de género. Integrante de la Academia de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Coahuila, integrante de la Red Nacional de Trabajo Social y Familia y la Red Nacional de Inv. de Trabajo Social en Salud.

Efraín Martínez Ambrosio

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala UATx, Maestro en Pedagogía por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla UPAEP y Licenciado en Educación Secundaria en la Especialidad de Matemáticas por el Instituto Jaime Torres Bodet. Sus líneas de investigación: currículum, políticas educativas y evaluación. Desde abril de 2022 ha sido Asociado candidato del Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE. En enero de 2024 se volvió socio de la Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social ACANITS. Actualmente es Docente de la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Tlaxcala UATx. Cuenta con cinco artículos científicos publicados en revistas arbitradas, así como cuatro capítulos de libro publicados, entre estos, dos fueron editados por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla BUAP. En 2024 participó como coordinador del libro Tópicos Multi y Transdisciplinarios del Trabajo Social, editado por la ACANITS, Universidad Autónoma de Tlaxcala y la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Crisóforo Pacheco Santos

Cuenta con el reconocimiento de Candidato como Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCYT. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) con

Posdoctorado CONAHCYT en el Colegio de Posgraduados, Campus Puebla (COLPOS). Licenciado y Maestro en Trabajo Social por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha cursado diplomados y actualización en temas relevantes para el trabajo social. Divulga el conocimiento a través de ponencias, charlas y cursos. Ha sido líder de proyectos de investigación, uno de ellos, en coordinación con el COLPOS en 2019. Ha publicado en revistas y editoriales a nivel nacional e internacional. Cuenta con 18 años de experiencia docente y labora como profesor de hora clase en la UNAM y en la UATx. Durante 7 años fue Gerente de Proyectos de Desarrollo en organizaciones de la Sociedad Civil. Es parte de los comités organizadores de eventos académicos. Es director de tesis de licenciatura y posgrado. Participa como revisor de planes y programas de estudio de la licenciatura en trabajo social.

Blanca Lilia Gaspar del Ángel

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

Diana Franco Alejandro

Licenciada en Trabajo Social (UNAM-ENTS), Maestra y Doctora en Educación por la Universidad Abierta de San Luis Potosí. Perfil deseable PRODEP (2021). Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias de

la Conducta. Líder del Cuerpo académico: Investigación e intervención multidisciplinar en los problemas sociales contemporáneos. Presidenta del Colegio de Trabajadores Sociales del Estado de México, A. C. Ha publicado artículos en revistas nacionales y extranjeras. Ha participado como ponente a nivel nacional e internacional. Sus líneas de investigación versan en el trabajo social disciplinar, familia, discapacidad y asistencia social.

Jorge Hernández Valdés

Doctor en Trabajo Social, profesor titular C de tiempo completo en la ENTS, trabaja las siguientes líneas de investigación: Planes y programas de estudio, masculinidades y estudios epistemológicos sobre la disciplina.

Ximena Quiroz Campuzano

Cursó la licenciatura en Trabajo Social por la Escuela Nacional de Trabajo Social, con diplomado en Trata de Personas por la Cátedra Extraordinaria de Trata de Personas de la UNAM. Ha tomado cursos referentes al maltrato infantil, la perspectiva de género, derechos humanos, conciliación y mediación de conflictos por la CNDH. Impartió el taller “Violencia, explotación y Trata de Personas” durante el 2023, dirigido a las y los colaboradores de Casa Alianza México. Así como cursos referentes al uso de la “Metodología narrativa” en procesos investigativos sobre el fenómeno de la Trata de Personas en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación durante el 2024. Participó en el diseño del curso en línea “Trata de Personas. Del delito de explotación al fenómeno de mercantilización” para Sistema Nacional DIF durante el 2023. Así como en el diseño e implementación del curso-taller “Acompañamiento social como enfoque de cuidado para la atención de niñas, niños y adolescentes: aportes para cuidadoras y cuidadores” en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación en Morelia, Michoacán durante el 2024.

María Guadalupe Jaimez Rodríguez

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

Roxana del Carmen Vargas pacheco

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

América Nichte Ha Quime Canul

Es Licenciada en Trabajo Social por el Instituto Campechano, Maestra en Modelos de Atención para la Familia, actualmente es estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales. Asimismo, es docente e investigadora de la escuela de Trabajo Social del Instituto Campechano. Pertenece al Grupo de investigadores: Grupos sociales, ámbitos de intervención y trabajo social de la escuela de Trabajo social. Se especializa en temáticas relacionadas con género y familia. Ha coordinado libros, es autora y coautora de diversos artículos de revista y capítulos de libros. Ha recibido reconocimientos al mérito docente, integrante del comité organizador del IX Congreso Nacional de la FENEETS, certificada en el Conocer SEP en el estándar. Tiene recertificación en Google For Education; es miembro activo del Consejo Técnico del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Trabajo Social (EGEL+D+TSOC) como representante de Trabajo Social del Instituto Campechano. Fue Coordinadora de prácticas institucionales y comunitarias de la misma institución.

Rosita Fierros Huerta

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

Sara Valdez Estrada

Doctora en Investigación Educativa Aplicada por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (SEJ). Colaboradora del Cuerpo Académico consolidado UDG-CA-1042 Educación, Ciencia y Sociedad. Profesora del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara. Miembro de la Red Nacional de Estudios de Intervención en Trabajo Social (RENAIETS).

Debatir y consensar: aportes disciplinares al trabajo social, se terminó de imprimir en la Ciudad de Mérida Yucatán, el 4 de julio de 2025. La edición será publicada en la página web de la Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social;
www.acanits.org

El texto "Debatir y consensar: aportes disciplinares al trabajo social", nace de la discusión científica, colegiada y sistemática de 23 académicas/os e investigadoras/es, trabajadoras y trabajadores sociales preocupados por el avance del campo disciplinar en México, provenientes de diversas instituciones educativas de nivel superior del país: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma del Estado Hidalgo, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad de Guadalajara e Instituto Campechano, agrupadas/os en la Red Nacional de Estudios Disciplinarios en Trabajo Social conformada en junio de 2023.

Compartir el conocimiento en este texto disciplinar elude a ciertas formas de construcción de conocimiento: teoría-teoría, práctica-práctica, teoría-práctica y práctica teoría, que se han desarrollado en trabajo social, permitiendo así, el dialogo multi, inter y transdisciplinar con otras disciplinas, profesiones o ciencias.

Debatir el conocimiento en este documento colectivo, refiere a la incansable tarea de la comunidad científica de discutir, polemizar, deliberar, controvertir y disputar sobre diversos temas disciplinares como el objeto de estudio, la intervención social, estrategias didácticas, el currículo, peritaje en trabajo social, procesos formativos de trabajo social, desafíos de trabajo social, tópicos que acusan diversas formas y perspectivas en su abordaje, por lo que, resulta necesario el diálogo permanente y vigoroso al interior de trabajo social.

Cuando usamos el término consenso en esta aportación, describimos las múltiples formas de acuerdo con el que se llegó a través del consentimiento expreso de las/los académicas/os involucradas/os. También cabe señalar que, algunos asuntos de interés para este grupo de investigación se acordaron por mayoría; por lo que, cabe evocar a la idea del consenso y disenso.

ISBN: 978-607-8987-23-8



9 786078 987238