

ESTUDIOS SOBRE LA DISCIPLINA

Trabajo Social en México



Martín Castro Guzmán
Claudia Yudith Reyna Tejada
Angela Sarai Medina Castro
Coordinadores (as)



Estudios sobre la disciplina Trabajo Social en México

**Martín Castro Guzmán
Claudia Judith Reyna Tejada
Ángela Saraí Medina Castro
Coordinadores (as)**



Primera Edición: noviembre de 2022

© 2022 Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social.
ISBN: 978-607-99427-6-2

Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social
Universidad Autónoma de Yucatán
Universidad Autónoma de Coahuila
Universidad Autónoma de Sinaloa

© 2022 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 es 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 atribuya el crédito al autor. También puede leer, descargar, compartir, copiar y redistribuir el material sin fines comerciales y con la utilización de esta misma licencia.

Impreso en México

Índice

| | Pág. |
|---|------|
| Introducción | 10 |
| Primer eje temático: Una mirada disciplinar en su construcción | |
| Conceptualización de Trabajo Social; un estudio retrospectivo en México. | 19 |
| <i>Martín Castro Guzmán</i> | |
| <i>Claudia Judith Reyna Tejada</i> | |
| El reconocimiento científico de las epistemologías otras. Aproximaciones desde Trabajo Social en México. | 35 |
| <i>Rosa Acela Mayanix Alvarado Guevara</i> | |
| <i>Beatriz Eugenia Rodríguez Pérez</i> | |
| Propuesta preliminar: alternativa para identificar el objeto de intervención profesional de Trabajo Social. | 55 |
| <i>Julio Jiménez Herrera</i> | |
| <i>Ruth Lomelí Gutiérrez</i> | |
| Segundo eje temático: Enseñanza y formación disciplinar | |
| La consolidación académica del Trabajo Social a través de los estudios de Doctorado con un enfoque crítico. | 74 |
| <i>Julia del Carmen Chávez Carapia</i> | |
| <i>Mitzi Wendy Galicia Orihuela</i> | |
| <i>Jesús Ignacio Marrero Hernández</i> | |
| Fundamentos teóricos: un discurso ausente en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje de Trabajo Social en la Comunidad, en la Universidad Autónoma del Estado de México. | 90 |
| <i>Miguel Bautista Miranda</i> | |
| <i>Vasti Zurisadai Jiménez Amador</i> | |
| <i>Cristina González Pérez</i> | |
| Percepción de logro de las competencias de egreso contempladas en el plan de estudio de la licenciatura en Trabajo Social. | 111 |
| <i>Ana Rosa Rodríguez Durán</i> | |
| <i>Luis Enrique Soto Alanís</i> | |
| <i>Miriam Hazel Rodríguez López</i> | |

| | |
|---|-----|
| Percepción de la inclusión educativa en estudiantes de nivel superior pertenecientes a la Universidad Juárez del Estado de Durango. | 131 |
| <i>María Eugenia Pérez Herrera</i> | |
| <i>Ma. Elena Martínez Jiménez</i> | |
| <i>Ana Elda Garay Burciaga</i> | |
| <i>Rosario Alejandra Hinojosa Espinosa</i> | |
| Principios axiológicos en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, en la Universidad Autónoma del Estado de México. | 149 |
| <i>Vasti Zurisadai Jiménez Amador</i> | |
| <i>Miguel Bautista Miranda</i> | |
| <i>Gabriela Idaly Núñez Ayala</i> | |
| Percepción académica del CUDeCo como instancia de promoción social. | 171 |
| <i>Elizabeth Bernal Ramos</i> | |
| Tercer eje temático: La práctica como acercamiento a la realidad | |
| La nueva práctica en el Trabajo Social; aproximaciones epistemológicas en la Era de la 2 ^a Reconceptualización. | 189 |
| Jesús Acevedo Alemán | |
| Relevancia del diagnóstico implementado en las prácticas del alumnado de Trabajo Social. Universidad Autónoma de Tamaulipas. | 212 |
| <i>Guillermina de la Cruz Jiménez Godínez</i> | |
| <i>Germán Salazar Mendivil</i> | |
| <i>Lucia Cecilia Cano Martínez</i> | |
| El proceso de la práctica institucional: una experiencia docente en la Facultad de Trabajo Social-CLN, UAS. | 230 |
| <i>Rosa María Moreno Lugo</i> | |
| <i>Dulcina Guadalupe Soto Romero</i> | |
| Caracterización de la práctica docente en la Facultad de Trabajo Social en sus dimensiones personal y pedagógica. | 248 |
| <i>Nora Hilda Fuentes León</i> | |
| <i>Dulce María de Jesús Mateos Martínez</i> | |
| <i>Noemí Macedonio Toledo</i> | |

Trabajo Social y las prácticas de rutina, resultado de un proceso metodológico no visible: caso Secundaria Técnica Núm. 50, en Culiacán, Sinaloa. 270

Martha Elena Velázquez Escobar

Cuarto eje temático: Identidad profesional

Propuesta teórico - metodológica para fomentar conductas sustentables y bienestar psicológico en el emergente escenario del trabajo social organizacional. 290

Elizabet Lopetey Castillo

Víctor Corral Verdugo

Dimensiones en la construcción de identidad profesional de los estudiantes de la facultad de trabajo social de la Universidad Veracruzana- campus Minatitlán- fase 1. 320

Victoria Colmenares Ríos

Dulce María de Jesús Mateos Martínez

Nelly de Jesús Jiménez Calcáneo

Perfil de los docentes-tutores de trabajo social. Representaciones desde estudiantes, docentes y jefaturas de Trabajo Social. 344

Yasna Belén Anabalón Anabalón

Introducción

Hablar de Trabajo Social desde su ser, hacer y quehacer es complejo, es inherente desde su génesis, debido a la multiplicidad de concepciones, visiones, perspectivas, aportaciones, pero también, es producto de los cambios, trasformaciones, avances sociales, económicos, políticos, culturales que la han permeado a lo largo del tiempo. El estudio, análisis, discusión y reflexión en torno a temas como la conceptualización, objeto y sujeto, aún se presentan y son válidas por supuesto, incluso si estos debates y aportaciones son diferentes u opuestas, porque es fundamental para el enriquecimiento y fortalecimiento de la disciplina.

Lo anterior en el marco de la práctica y la intervención en lo social, desde donde se manifiesta o reproduce la vida cotidiana de los sujetos, quienes presentan múltiples necesidades y problemas, entendidos estos como el objeto de estudio, y es ahí en ese espacio de insumo donde surgen los aportes para la construcción y consolidación del conocimiento de trabajo social, a partir de acciones investigativas y de interpretación de los hechos sociales con el objetivo de aportar al constructo teórico de la disciplina, la base de conocimientos que la conforma, la consolidación de un cuerpo epistemológico propio, sus métodos, técnicas.

Pero es necesario mencionar que los esfuerzos que se han realizado resultan aún insuficientes, por lo que, es importante promover desde diversos espacios académicos, institucionales, gremiales la participación de estudios dirigidos desde y para la profesión, ya que son necesarias las discusiones y debates en torno a la identidad profesional, planes de estudio, enseñanza y formación de trabajadores sociales.

En virtud de lo anterior y con el objetivo de contribuir al fortalecimiento de los tópicos mencionados, se presenta esta obra, fruto de trabajos de investigación que realizan los trabajadores sociales en México y que giran en torno a los elementos constitutivos de la disciplina: objeto de estudio, enseñanza, formación e identidad profesional del trabajo social, el libro está integrado en cuatro ejes:

- *Primer eje temático:* Una mirada disciplinar en su construcción.
- *Segundo eje temático:* Enseñanza y formación disciplinar.
- *Tercer eje temático:* La práctica como acercamiento a la realidad.

- *Cuarto eje temático: Identidad profesional*

En el Primer eje temático: Una mirada disciplinar en su construcción; está integrado por tres capítulos; en el primero, Castro Guzmán y Reyna Tejada exponen el tema de la “*Conceptualización de trabajo social; un estudio retrospectivo en México*”, donde hacen un análisis de la definición de trabajo social que actualmente emplean las y los investigadores de Trabajo Social de las diferentes instituciones de educación superior para explicar el quehacer y las funciones que realizan los trabajadores sociales en México, sobre todo en el marco su objeto de estudio.

En el segundo capítulo Alvarado Guevara y Rodríguez Pérez presentan el tema “*El reconocimiento científico de las epistemologías otras. Aproximaciones desde trabajo social en México*” en el que analizan las cualidades atribuidas a la científicidad, bajo las cuales se reprimen los saberes que no resultan de la lógica tradicional. A la vez se aborda la relación que ello guarda con el escaso reconocimiento científico de las epistemologías, particularmente aquellas que provienen de las disciplinas feminizadas, como es el caso de Trabajo Social.

En el tercer capítulo denominado “*Propuesta preliminar: alternativa para identificar el objeto de intervención profesional de Trabajo Social*”, Jiménez Herrera y Lomelí Gutiérrez, realizan un análisis teórico con componentes ontológicos y epistemológicos para identificar el objeto de estudio en los diversos campos de intervención profesional los cuales son abordados desde la perspectiva de los sujetos en términos de sus representaciones sociales. Derivado de los resultados de este estudio, se ofrece una propuesta preliminar alternativa, que recupera las visiones, vivencias y expectativas que expresan en comportamientos de rechazos, resistencias, oposiciones y contradicciones.

En el Segundo eje temático: *Enseñanza y formación disciplinar, en el primer capítulo*, Chávez Carapia, Galicia Orihuela y Marrero Hernández presentan el tema “*La consolidación académica del Trabajo Social a través de los estudios de Doctorado con un enfoque crítico*” en el cual exponen una propuesta curricular, el Doctorado en Trabajo Social en la Universidad Nacional Autónoma de México, con el objetivo de contribuir al fortalecimiento del conocimiento, la formación del recursos humanos y cuadros de investigación. Esta propuesta

académica de posgrado, se distingue de otros programas académicos, por la metodología de trabajo que se desarrollará a partir del enfoque de *Investigación-Intervención* sobre la interrelación que se genere con la problemática abordada, y a su vez con los ejes y las dimensiones propuestas. La interrelación de las dimensiones: *derechos humanos*, la *igualdad*, el *género* y la *pobreza* se conjuntan para aportar conocimiento sobre las condiciones de vida, bienestar y la política social. Lo anterior como respuesta a la necesidad urgente en la búsqueda de respuestas a las necesidades y problemas sociales presentes en la sociedad mexicana.

En el segundo capítulo, Bautista Miranda, Jiménez Amador y González Pérez, presentan el trabajo “*Fundamentos teóricos: un discurso ausente en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje de Trabajo Social en la Comunidad, en la Universidad Autónoma del Estado de México*” en el que se muestran los resultados de un estudio cuyo objetivo es develar los fundamentos teóricos que incorporan los docentes durante el proceso de enseñanza aprendizaje, además de analizar el docente siente, vive, imagina y experimenta en su labor cotidiana frente a un grupo.

En un tercer capítulo de este eje temático, Rodríguez Durán, Soto Alanís y Rodríguez López, abordan el tema de la “*Percepción del logro de las competencias de egreso contempladas en el plan de estudios de la licenciatura de trabajo social*” donde exponen la percepción de logro que tienen los egresados de la Facultad de Trabajo Social respecto a la adquisición de las competencias en el perfil de egreso de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Lo anterior, permitió identificar las competencias logradas y aquellas que demandan fortalecimiento para avanzar en la asimilación de los propósitos y compromisos curriculares de la Institución.

En el cuarto capítulo, Pérez Herrera, Martínez Jiménez, Garay Burciaga e Hinojosa Espinoza, comparten el tema la “*Percepción de la inclusión educativa en estudiantes de nivel superior pertenecientes a la Universidad Juárez del Estado de Durango*” en el que dan a conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre la inclusión educativa, las dificultades de aprendizajes, sus necesidades de desarrollo y los procesos de participación; factores que son esenciales para la formación, además de ser una área de oportunidad para la institución educativa, desde la mirada del trabajo social.

En el quinto capítulo, Jiménez Amador, Bautista Miranda y Núñez Ayala comparten el tema de los “*Principios axiológicos en la enseñanza de la Unidad de aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, en la Universidad Autónoma del Estado de México*” donde señalan que el respeto, la responsabilidad y el compromiso son tres principios axiológicos nodales en la experiencia pedagógica y disciplinar que hay que tomar en cuenta para el desarrollo educativo en las instituciones de educación superior, debido a que estos nutren los procesos de formación y los alumnos se apropian de las dinámicas y ponen en juego en su intervención social, comunitaria y en su vida cotidiana.

En el último capítulo de este eje, Bernal Ramos presenta el tema de la “*Percepción académica del CUDeCo como instancia de promoción social*”, en la que señala la importancia de construir soluciones efectivas a los problemas y necesidades sociales en los espacios comunitarios a través del diseño y ejecución de proyectos sociales; donde la participación de coordinadores y profesores de práctica comunitaria adquieren un papel fundamental; en donde se dan alternativas reales a la población mediante estrategias metodológicas de Investigación – Acción.

El tercer eje temático *La práctica como acercamiento de la realidad*, está integrado por cinco capítulos; en el primero Acevedo Alemán aborda el tema “*La nueva práctica en el trabajo social; aproximaciones epistemológicas en la Era de la 2^a Reconceptualización*” en el cual define la práctica profesional, como tópico recurrente para la disciplina de trabajo social ante los nuevos escenarios; presenta un recorrido a lo largo de historia sobre la práctica del Trabajo Social, así como las nuevas tendencias que se vienen visibilizando en los diferentes campos de actuación profesional.

En el segundo capítulo de este eje, Jiménez Godímez, Salazar Mendivil y Cano Martínez, comparten el tema “*Relevancia del diagnóstico implementado en las prácticas del alumnado de Trabajo Social. Universidad Autónoma de Tamaulipas*”, en el cual describen la forma en que los estudiantes construyen y aplican el diagnóstico en los reportes de prácticas escolares, considerando que la elaboración del diagnóstico social es determinante en la comprensión de cualquier problemática, aporta además, una reflexión sobre el proceso de construcción del carácter del diagnóstico social implementado, así

como las recomendaciones y sugerencias para su fortalecimiento en futuros ejercicios que permitan sustentar una intervención social pertinente.

En el tercer capítulo del tercer eje, Moreno Lugo y Soto Romero, exponen el tema “*El proceso de la práctica institucional: una experiencia docente en la Facultad de Trabajo Social-CLN, UAS*” en la cual comparte la experiencia docente, a partir de una reseña del proceso que se vivió durante el ciclo escolar en las prácticas escolares en instituciones, en la cual se considera el desarrollo metodológico en sus diferentes etapas, desde la investigación diagnóstica, hasta la sistematización de experiencias.

En el cuarto capítulo, Fuentes León, Mateos Martínez y Macedonio Toledo, presentan el tema “*Caracterización de la práctica docente en la Facultad de Trabajo Social en sus dimensiones personal y pedagógica*” en la que describen, desde una indagación teórica y metodológica la atención de las prácticas docentes en el contexto universitario durante la etapa de aislamiento social por Covid-19.

En el quinto y último capítulo Velázquez Escobar presenta el tema “*Trabajo Social y las prácticas de rutina, resultado de un proceso metodológico no visible: caso Secundaria técnica Núm. 50, en Culiacán, Sinaloa*” en el cual analiza la labor que realizan los profesionales de trabajo social en la escuela secundaria, identificando bajo un enfoque cualitativo los mecanismos de rutina y las relaciones de autoridad en el nivel educativo básico.

El cuarto eje temático *Identidad Profesional*, está compuesto por tres capítulos, en el primero Lopetey Castillo y Corral Verdugo comparten el tema “*Propuesta teórico - metodológica para fomentar conductas sustentables y bienestar psicológico en el emergente escenario del trabajo social organizacional*”, donde señalan la importancia del quehacer teórico-metodológico interdisciplinario, en respuesta a la necesidad de disminuir el impacto negativo de la conducta humana en el agravamiento de las problemáticas medioambientales a través de un Modelo de Ambientes Organizacionales Positivos, en el marco del emergente escenario del Trabajo Social Organizacional, resultado de la pandemia por Covid-19.

En el segundo capítulo de este eje, Colmenares Ríos, Mateos Martínez y Jiménez Calcáneo, exponen el tema “*Dimensiones en la construcción de identidad profesional de los estudiantes de la Facultad*

de trabajo social de la Universidad Veracruzana- campus Minatitlán-fase 1”, donde se analiza el proceso de construcción de la identidad profesional de los estudiantes de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Veracruzana, Región Coatzacoalcos - Minatitlán, con el objetivo de socializar la información entre los docentes, personal administrativo y directivo para tomar acciones conjuntas, que contribuyan al análisis de alternativas, buscando la mejora en la formación y su adecuación pertinente al contexto local y global.

El último capítulo de este eje, Anabalón Anabalón presenta el tema “*Perfil de los docentes-tutores de trabajo social. Representaciones desde estudiantes, docentes y jefaturas de trabajo social*” en el que analiza la percepción de los docentes - tutores bajo un enfoque mixto, precisando la motivación y el compromiso académico, como dos características esenciales para el desarrollo de la tutoría que deben aplicar los docentes en su proceso educativo, ya que estas características repercuten en el compromiso académico y sobre todo motivan a los estudiantes para continuar con sus estudios de trabajo social.

Los temas que se bordan en el libro, es el resultado del trabajo de investigación que de forma individual y colectiva; las y los investigadores vienen realizando en sus diversas instituciones educativos, como en los espacios territoriales donde aplicaron sus investigaciones. Son temas de gran interés para el desarrollo de la disciplina; desde el punto de vista de su formación, como del ejercicio de la profesión en sus diferentes ámbitos de intervención; desde la conceptualización, su reconocimiento científico, hasta la identificación de su objeto de estudio e intervención, donde la práctica académica en la construcción de propuestas curriculares es fundamental, sobre todo cuando se trata de propuestas de posgrado, como el Doctorado en Trabajo Social, así como los discursos ausentes en la enseñanza y las competencias de egreso.

Martín Castro Guzmán
Claudia Yudith Reyna Tejada
Ángela Saraí Medina Castro

Primer eje temático:

Una mirada disciplinar en su construcción

Conceptualización de Trabajo Social; un estudio retrospectivo en México

Martín Castro Guzmán¹
Claudia Yudith Reyna Tejada²

Introducción

Hablar de trabajo social en México, es hablar del quehacer especializado de una disciplina que busca conocer de manera profunda a través de un proceso de investigación científica los problemas y las necesidades sociales que enfrentan los sujetos, los grupos y los diversos sectores de la sociedad mexicana, con el único fin de intervenir en ellos, bajo su involucramiento y la coordinación estrecha de las diversas instituciones públicas, privadas y sociales que sean parte de dichos problemáticas, mediante un proceso de planeación y programación social que permita el fortalecimiento de los procesos de organización y participación social.

Bajo esta dinámica de construcción y posicionamiento teórico y metodológico, la disciplina de trabajo social ha construido a lo largo del tiempo su propia conceptualización de lo que es y ha venido realizando por más de 75 años en México, Trabajo Social; primero como un programa de asistencia social para el desarrollo de la familia, después como carrera técnica para cubrir las funciones de carácter operativo en las instituciones públicas; después, bajo un carácter más profesionalizante, trabajo social va conformando un quehacer más científico; donde el pregrado y el posgrado adquiere un papel más fundamental en su proceso de formación profesional.

¹ Profesor Investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Yucatán y Profesor de Asignatura en la Universidad Nacional Autónoma de México.

² Profesora Investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Coahuila, Campus Saltillo.

El presente estudio, pone a discusión la falta de una definición propia de trabajo social en México que sea producto del quehacer académico y científico, del debate colectivo de la comunidad científica y de los profesionales que están en el ejercicio profesional y sobre todo que sea avalada por quienes participan en estos dos espacios de discusión y análisis, es decir, por la comunidad científica de trabajo social en México, en las que se señales y se especifiquen las funciones y actividades de los trabajadores sociales en formación y en ejercicio profesional.

Retrospectiva conceptual de trabajo social

Históricamente la disciplina de Trabajo Social nace en el seno de la filantropía, del asistencialismo, careciendo de fundamentos científicos y, por ende, con gran ambigüedad en la delimitación de su *objeto de estudio e intervención*, situación que ha limitado al profesional en el desarrollo de teorías y metodologías propias que le permitan tener mayor rigurosidad y científicidad en su quehacer profesional.

Como una respuesta para *atenuar los conflictos sociales* en Inglaterra, se crea en el año de 1869, la figura de Trabajo Social en el marco de la *Revolución Industrial*: sus antecedentes se remontan a las tareas de socorrer a los niños pobres, a los ancianos desamparados, a los más necesitados; éste es el referente histórico que marca el inicio de la disciplina y que tiene sus antecedentes en el continente europeo.

En este proceso de industrialización y tecnificación de los procesos productivos y de relaciones de producción, las obras de caridad dejaron de ser privativas de la Iglesia, comenzando un proceso de intervención, con mayor participación de las instituciones privadas, bajo el tutelaje del Estado, dándose la preocupación por prestar *asistencia social* a los pobres y desvalidos. Esto supone que la asistencia social durante la primera parte del siglo XIX se prolongó hasta la creación de las sociedades de Organización de la Caridad a fines de este siglo, la cual estuvo motivada por elementos ideológicos desarrollados en la Edad Media.

En esta etapa del desarrollo capitalista, se impulsaron *formas de ayuda social* asentadas en una acción de carácter personal, donde el generoso socorro a la persona necesitada; en este sentido, la *asistencia social* adquiría características semejantes que se daban desde la Iglesia,

a pesar de que se trataba de instituciones más organizadas; y bajo este precepto aparecen nuevas instituciones para atender los problemas sociales que cada vez más se multiplicaban y aumentaban la pobreza, por las constantes crisis económicas que endurecían la situación socioeconómica de los trabajadores sobre todo en Inglaterra.

Esto permitió un proceso de organización social basado en una *filantropía científica*; con la creación de la Charity Organization Society, mejor conocida como la COS. Esta organización se oponía a las *formas de ayuda pública*, debido a que las prácticas onerosas no contribuían a solucionar de fondo los *problemas sociales de los necesitados*, pues estos grupos asumían un estatus permanente de menesterosos. Ante esta situación la COS propuso una serie de pasos en la concepción y organización de las prácticas asistenciales.

Si bien los antecedentes de trabajo social se encuentran en Europa, sobre todo en Inglaterra, las *formas de ayuda*, las iniciativas de organización y la propia concepción y organización de las prácticas asistenciales son llevadas a los Estados Unidos, país donde se impulsa y se estructura un *trabajo social* como *profesión*, y sobre todo como *disciplina*, dándole un *sentido más científico* a su proceso de *intervención social* apagándose al amparo de las ciencias sociales y apartándola de toda adscripción religiosa, que se venía dando desde la Edad Media; este hecho marcó el inicio de *un proceso de teorización sobre la disciplina*, sistematizando sobre todo del método de intervención de casos que se habían configurado desde la mitad del XIX de la mano de Mary Richmond (Aranda, 2003).

Con el paso de los años, la disciplina depura sus objetivos y métodos, pero sobre todo perfila una identidad profesional como *disciplina de las ciencias sociales*, con sus propios valores profesionales, con una base teórica y metodológica fundamentada en el proceso de intervención con individuos; además, con una legitimación social y una presencia en diferentes ámbitos de intervención que antes no había tenido.

Este suceso de transformación disciplinar tiene su antecedente en la primera Conferencia Internacional de Servicio Social-Trabajo Social, celebrada en París, Francia, en el año de 1928, en el que participaron 42 países, con una representación de 2,481 participantes.

El Congreso de esta conferencia tenía como objetivo no solamente analizar los *problemas sociales* que enfrentaban las escuelas de trabajo social en el mundo, sino sobre todo analizar el tema de trabajo social

desde una perspectiva de su formación profesional en aulas; es decir, cómo estaban organizadas las escuelas, cómo se concebía la formación teórica y práctica, cuáles eran los programas de estudio y de especialización; asimismo, se analizó el tema del comienzo de la formación desde una perspectiva de la educación superior.

A tres años de haberse celebrado la Conferencia en París, se crea en el año de 1925 en Chile la primera escuela de servicio social de América Latina, con el nombre “Dr. Alejandro del Río”, espacio educativo donde se formaron los primeros profesionales de la disciplina de trabajo social; y con esta experiencia se van creando las primeras escuelas de trabajo social en América Latina. (Kisnerman, 1983)

Los antecedentes de trabajo social en América Latina, al igual que en Europa, nos indican que las *formas de ayuda* son parte de esas prácticas asistenciales que surgen desde la Iglesia y que retoma el Estado para atender a los más desamparados en instituciones de asistencia, como son las *casas para los huérfanos* y en protección a la niñez, los adultos mayores; o los *programas de beneficencia* para los más pobres, como se observa en el gráfico para el caso de Chile. No obstante, estas *formas de ayuda* se van profesionalizando y se van perfilando los primeros campos de acción profesional relacionados con la salud, la asistencia al niño y a la familia; posteriormente se incorporan a la educación el bienestar del personal, la vivienda, la salud mental y el sector rural, y en la medida en que en América Latina se iban perfeccionando las políticas públicas impulsadas desde el Estado, entre ellas la política social, hizo que los profesionales de la disciplina de trabajo social fueran crecientemente demandados para implementar esas políticas, creándose tempranamente plazas para trabajadores sociales en todos los organismos de la administración pública.

En este proceso de crecimiento de las sociedades en América Latina, el trabajo social fue construyendo sus propios espacios de intervención profesional que le dieron identidad ante las otras disciplinas, y sobre todo adquiere preponderancia con los diversos sectores sociales y sujetos con los que interactúa en las instituciones; sin embargo, este crecimiento y desarrollo de la disciplina se ve interrumpido por los propios procesos de transformaciones que se vivieron en América Latina y que la ponen en una situación de crisis de identidad profesional, sobre todo en el uso de su metodología de intervención. Estos sucesos fueron las crisis económicas, los gobiernos militares y la

creciente influencia del marxismo en las ciencias sociales y en la vida política de los países, fue el contexto básico en que se desarrolló este periodo y que transformó profundamente la profesión. Asimismo, como parte de este contexto histórico que movía a la profesión, estuvo determinado también por la revolución cubana en 1959 y la creación de la Alianza para el Progreso en 1961; y en el caso de Chile en 1970, cuando Salvador Allende asume el poder como presidente, se da un gran proceso de politización de la disciplina; estos sucesos históricos marcaron la primera manifestación de los trabajadores sociales de América Latina a través del proceso de *reconceptualización* que se inicia en 1965 en Chile y que se traslada a los otros países de América Latina donde se formaban trabajadores sociales.

Este proceso de redefinición conceptual de la disciplina denominado *reconceptualización* buscaba construir nuevas perspectivas de trabajo social en América Latina, sobre todo en el uso de la metodología de intervención, y que a través de un nuevo análisis de las discusiones y los debates referente al uso de la teoría y el método los llevó a enfrentar los desafíos contemporáneos de la profesión, desde un compromiso ético político, y al mismo tiempo a enfrentar y adquirir una profunda competencia teórica metodológica para la *intervención de los problemas y necesidades sociales*.

Esto llevó a que la disciplina adquiriera un nuevo estatuto en el trabajo social latinoamericano. En este sentido, se entendía el proceso de *reconceptualización* en trabajo social como un movimiento al interior de la profesión, y que fue la respuesta a la postura de tener un conocimiento más profundo y crítico del problema, como resultado de la reflexión y el pensar sensible sobre la realidad social latinoamericana, en un contexto de madurez y responsabilidad social del Trabajo Social. Si bien fue un movimiento de carácter latinoamericano, este movimiento permitió hacer un análisis sobre la disciplina y el uso de sus métodos de intervención, a la luz de los acontecimientos políticos y sociales internacionales de ese momento histórico.

Redefiniendo Trabajo Social en México

Los resultados del desarrollo histórico del Trabajo Social, así como las tendencias del movimiento de *reconceptualización* en América Latina, llevaron a la disciplina a buscar un apoyo científico con énfasis en un

proceso metodológico, aportes ideológicos-políticos, un acercamiento a la vida social a través de la práctica como elementos de desafío y renovación de carácter social y existencial.

Trabajo Social, según Chávez (2018), *es una disciplina*, que retoma las *teorías y métodos* de las *ciencias sociales* para el *conocimiento* de los *problemas y necesidades sociales*, con un *enfoque empírico*, para definir y llevar a cabo *estrategias de intervención social* con la participación de los sujetos involucrados en dicha problemática.

Asimismo, Chávez (2018), señala que el *enfoque científico* resulta ser una necesidad imperiosa, no sólo desde lo empírico, sino desde la aplicación y *desarrollo del conocimiento científico social*, para definir *procesos de intervención* que permitan visualizar las *problemáticas, planear acciones* y respuestas mediante diferentes estrategias.

Por su parte Navarro, Sanchis y Campos (2018), definen al Trabajo Social, como una disciplina científica que *promueve el cambio* y el *desarrollo humano*, la *cohesión social* y el *fortalecimiento* y la *promoción de las personas, así como el carácter de la* interdisciplinariedad del Trabajo Social que constituye uno de los grandes retos del siglo XXI.

La comunidad científica en México, como parte de un ejercicio en redes sociales, la Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social ACANITS; se han dado a la tarea de definir a Trabajo Social; entre estas experiencias, los participantes conceptualizan al Trabajo Social como:

“...una disciplina de las ciencias sociales que interviene en la problemática social, basada en teorías sociales, para promover el respeto a los Derechos humanos, la equidad, la igualdad, la justicia social, la sustentabilidad, la solidaridad, La paz social, a través de modelos de intervención participativos que estén encaminados al bienestar de la ciudadanía y su entorno” (Informante 1)

De esta definición, podemos resaltar tres elementos básicos, primero que es una *disciplina de las ciencias social*; segundo que tiene como tarea promover *el respeto de los derechos humanos, la equidad, la igualdad, la sustentabilidad, la solidaridad y la paz social*; tercero, plantea una *intervención participativa* con los sectores involucrados; y cuarta se plantea como fin *el bienestar de la población*.

Son varias las definiciones que señalan a trabajo social, no como profesión práctica, sino también disciplina que contribuye al desarrollo de las ciencias sociales, aportando a sus fundamentos teóricos y metodológicos, como a la construcción de modelos de intervención, para algunos:

“El trabajo Social es una profesión que contribuye al contexto de las Ciencias Sociales con un conocimiento disciplinar basado en la acción social cuya intención es dar cuenta de las resistencias, y contradicciones que manifiestan las personas ante los problemas y necesidades que viven, recuperando la naturaleza desde la cual explican la situación vivida (creencia, sentimientos, experiencias de vida Contexto histórico, político y económico).” (Informante 2)

Para otros el trabajo social:

“...es una profesión y disciplina científica que mediante el uso de metodologías y modelos de intervención orienta su quehacer en la promoción del desarrollo humano, articulándose a procesos sociales que pretenden potencializar a las personas en sus relaciones familiares, grupales, organizacionales y comunitarias, buscando mejorar su calidad de vida, en los diversos campos de intervención profesional.” (Informante 3)

El *conocimiento disciplinar*, la *acción social*, las *resistencias* y *contradicciones*; son cuatro elementos que le dan sentido al quehacer disciplinar de trabajo social; el carácter científico en su intervención; ya que no solo conoce y profundiza en la investigación, sino también diseña, programa y ejecuta sus actividades para generar cambios. Bajo esta perspectiva práctica, el Trabajo Social es conceptualizado, como:

“.... una profesión práctica y una disciplina de las ciencias sociales que promueve y contribuye al cambio, la integración y desarrollo de los sujetos sociales, por medio de procedimientos científico, con los cuales investiga e interviene en las necesidades y problemas sociales con el afán de lograr el bienestar social de los sujetos en estado de vulnerabilidad. Todo ello, a partir de un posicionamiento de los derechos humanos, la justicia social y las políticas públicas. (Informante 4)

Profesión social que contribuye al cambio, a la integración y a la participación de los sujetos sociales, en el entendido de que ellos son responsables de su propio desarrollo y el Estado como gobierno, genera los espacios y cambia las circunstancias para facilitar los procesos de cambio. Bajo estos criterios de funcionalidad estructural, es importante acotar que el Trabajo Social es:

“... una disciplina y profesión enmarcada en las ciencias sociales orientada a la intervención en cuanto a problemáticas y necesidades sociales, que desde su ser y quehacer construye su aporte teórico-metodológico que la sustenta.” (Informante 5)

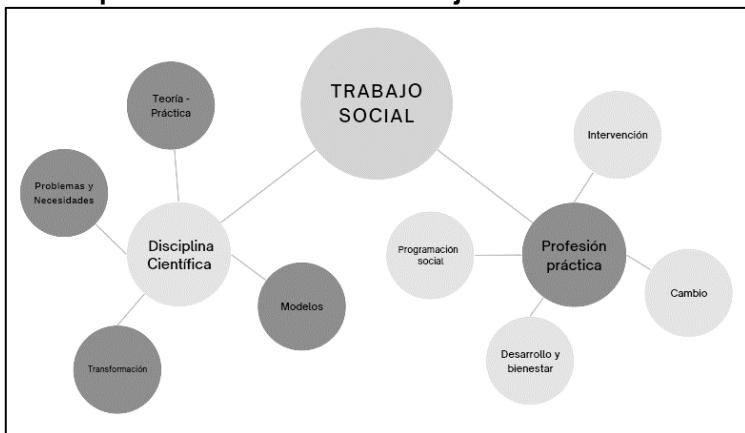
La intervención como proceso epistemológico, no solo permite poner en práctica las ideas traducidas en un proyecto, sino también contribuyen a enriquecer las ideas previas al acercamiento con la realidad en el sentido de cambio de los problemas y las necesidades sociales; por ello, se argumenta que el Trabajo Social, es:

“... una disciplina que está centrada en intervenir e investigar los problemas sociales y las necesidades de los distintos grupos sociales desde la diversidad de contextos. Su accionar está centrado en los principios de justicia social, derechos humanos y el reconocimiento de lo intercultural, a través de procesos metodológicos, métodos y técnicas específicas que permiten generar cambios en la sociedad, o bien, comprender o explicar la realidad.” (Informante 6)

De las seis definiciones cualitativas que nos compartieron los informantes claves que participaron en este ejercicio para definir al trabajo social; sobresalen los conceptos: Disciplina científica, profesión práctica, teoría – práctica, modelos, transformación, intervención, programación social, cambio, desarrollo y bienestar social; conceptos principales que fueron estructurados de forma lógica en cada definición para explicar lo que hace o debe de hacer el trabajador social.

Con base a las definiciones de trabajo social que son el resultado de este ejercicio empírico, podemos decir, que la comunidad académica de trabajo social comparte elementos conceptuales similares que hemos estructurado de forma lógica para definir el trabajo social en México.

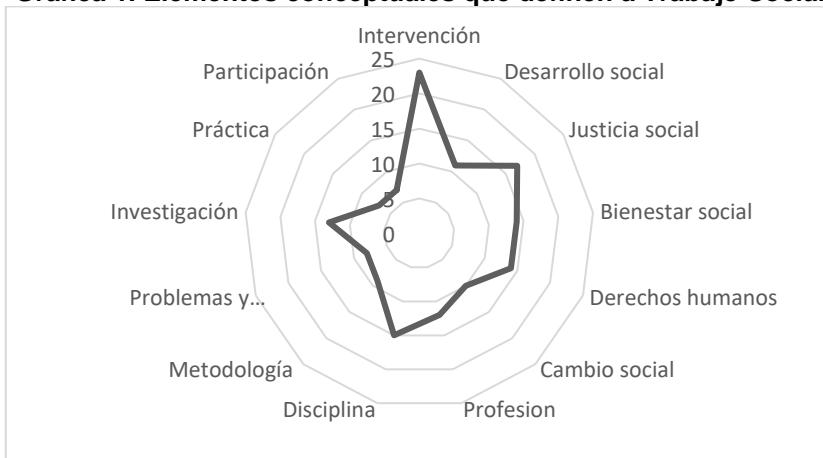
Esquema 1. Definiendo a Trabajo Social en México



Fuente: Elaboración propia, 2022

Trabajo Social, es una disciplina y una profesión práctica en construcción permanente desde el punto vista de su objeto de estudio, la cual tiene como tarea u objetivo central el conocimiento y la atención de los problemas y necesidades sociales de la población, para generar un cambio, pero sobre todo un desarrollo y bienestar social a través de un proceso de programación social, donde los modelos de intervención son fundamentales para la transformación.

Gráfica 1. Elementos conceptuales que definen a Trabajo Social



Fuente: Elaboración propia, 2022

Definición global del Trabajo Social

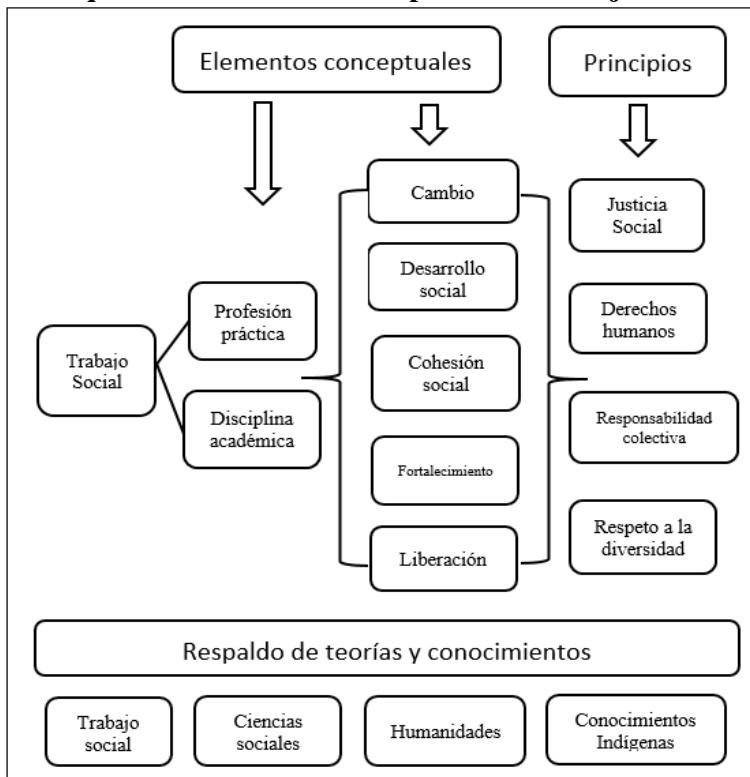
La siguiente definición fue aprobada por la Asamblea General de IFSW y la Asamblea General de IASSW en julio de 2014:

“El trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respaldada por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar.”

En esta definición de Trabajo Social, las Asambleas Generales de IFSW y IASSW, consideramos que hay tres ejes de análisis en su elaboración y que son importantes para su compresión; el primero hace referencia a su composición conceptual que le da fortaleza estructural; es decir, los conceptos claves que la componen como Profesión práctica y como Disciplina académica; están integrados por los conceptos de Cambio, Desarrollo Social, Cohesión Social, Fortalecimiento y Liberación; estos seis elementos conceptuales están enmarcados en un segundo eje de análisis, los principios filosóficos y éticos que le dan solidez y flexibilidad para su desarrollo operativo de las y los profesionales que ejercen la disciplina en las diversas instituciones públicas, privadas y sociales; como en aquellos espacios en los que se forman las y los trabajadores sociales. Este eje comprende la Justicia Social, los Derechos Humanos, la Responsabilidad Colectiva y el respeto a la Diversidad; ejes que son fundamentales para la compenetación de la disciplina y la profesión en el desarrollo de sus funciones y actividades con los diversos sectores de la sociedad; y un tercer eje de análisis conceptual enriquecido por el respaldo de Teorías y Conocimientos de Trabajo Social, de otras disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanidades, como de los Conocimientos Indígenas; este último elemento le da originalidad a la definición, resaltando a importancia del desarrollo de la disciplina académica y de la profesión práctica en el sentido de retomar los conocimientos indígenas ancestrales de las

comunidades y los pueblos originales para la construcción de respuestas y alternativas que den solución a los problemas cotidianos y emergentes.

Esquema 2. Elementos conceptuales de trabajo social



Fuente: Elaboración propia, 2022; con base a definición de Trabajo Social aprobada por la Asamblea General de IFSW y la Asamblea General de IASSW en julio de 2014

En este Esquema 1, es central para el Trabajo Social, como Disciplina Académica y como Profesión Práctica la promoción del cambio social, quehacer más allá del sentido político que se le puede dar, más bien entendido como un proceso epistemológico, donde el Trabajador Social a través de un acercamiento directo con la realidad social, sobre todo, con la población que demanda la solución a sus problemas y necesidades sociales, el trabajador social, tiene la posibilidad, no solo de abstraer e imprimir dichas problemáticas a través de sus sentidos, sino, también incidir en ellos, mediante su creatividad para la

construcción de proyectos sociales, como una alternativa que dé respuestas las problemáticas y necesidades sociales.

Bajo este proceso epistemológico en un ir y venir, el trabajador social contribuye en cierta medida al cambio de las realidades sociales de forma objetiva y a la trasformación de las subjetividades de quienes participan en los procesos de intervención; en este sentido, coincidimos con el análisis de estos organismos internacionales de trabajo social, cuando señalan que es importante reconocer los factores históricos, socioeconómicos, culturales, espaciales, políticos y ambientales en los que están inmersos los sujetos sociales, su problemática y sus necesidades sociales; así como, los asuntos e interés personales que cargan los trabajadores sociales al interactuar para la toma de decisiones y construir oportunidades para el bienestar y el desarrollo humano.

No obstante, la toma de decisiones, en algunos casos, resultan ser una barrera estructural que, en vez de promover el cambio, resulta ser un obstáculo para el bienestar y el desarrollo, mucho más cuando no se toman en cuenta las opiniones y puntos de vista de quienes son parte del problema y ello con lleva a la perpetuación de las desigualdades, la discriminación, la explotación y la opresión.

En este sentido, las barreras estructurales activan los procesos de transformación, facilitando una conciencia crítica de quienes participan en las dinámicas sociales, enriqueciendo con ello, la capacidad de análisis y de reflexión para entender las causas de los problemas estructurales; la violencia de género, la discriminación por cuestiones de género, raza, idioma, condición social y económica, la discapacidad, la cultura y la orientación sexual.

Definición de trabajo social en los Planes de Estudios de las principales IES en México

En la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México, el plan de estudios de 1976 buscaba “formar profesionistas preparados para la investigación y análisis de los problemas sociales, para el estudio de los mecanismos que operan en la sociedad y cómo afectan a sus integrantes, para planear y promover la solución de situaciones que impiden satisfacer las necesidades humanas” (ENTS, 1976).

Asimismo, en la propuesta curricular del Plan de Estudios de 2019 de la ENTS – UNAM, se retoma la definición de Chávez (1985, s/p.), donde definía al Trabajo Social, desde el marco de la reconceptualización, como “una disciplina de las ciencias sociales de intervención directa, cuyo objeto de estudio son los procesos sociales encaminados al bienestar social, mediante la educación y reorganización social de los grupos e individuos”. (ENTS, 2018)

También en esta propuesta curricular de la ENTS, se hace un análisis sobre el *objeto de estudio* de Trabajo Social, donde se retoman los autores sudamericanos, como Netto y Montaño (2019), quienes centran su análisis en la cuestión social, las políticas y la gestión social, y para el caso mexicano retoman las propuestas y puntos de vista de Arteaga y Solís (2006), quienes refieren al objeto del Trabajo Social como las necesidades y problemas sociales, y proponen la intervención social en articulación con los regímenes de bienestar a través de políticas públicas y sociales; lo cual responde al enfoque de derechos sociales, participación y promoción social. (ENTS, 2019)

Quienes aportan a esta mirada argumentan que la intervención de Trabajo Social puede incidir en la definición de la agenda pública a partir de la organización y participación de los sujetos sociales, además de producir conocimiento recuperable y utilizable en la modificación de las políticas públicas y sociales.

Para el caso de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Trabajo Social es una profesión que promueve el cambio social, la solución de problemas en las relaciones humanas, el fortalecimiento y la educación de las personas para incrementar el bienestar. Mediante la utilización de teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales, el trabajo social interviene en los puntos en que las personas interactúan con su entorno. Los principios de los derechos humanos y la justicia social son fundamentales en este quehacer.

En la Universidad Autónoma de Yucatán, Trabajo Social, es una profesión que genera y aplica conocimientos para la solución de problemas relacionados con el desarrollo humano y social, administra programas orientados hacia la mejora de las condiciones de vida, desarrolla la gestión social y la vinculación con organizaciones de las áreas de salud, sociocultural, educativa, justicia y económica. El profesional de esta disciplina busca participar e intervenir en la realidad

social, aplicando teorías y metodologías para: investigar, coordinar, administrar, planear, orientar, promover, prevenir, educar, reinsertar, gestionar y evaluar; reconstruyendo su objeto de estudio e intervención, en la búsqueda del bienestar social, en sus diferentes ámbitos y espacios profesionales, en un marco conductual basado en los derechos humanos y la justicia social.

En el caso del Área Académica de Trabajo Social del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, conceptualizan al Trabajo Social, como una disciplina social que está directamente vinculada con las situaciones problemáticas -que afectan a diversos actores sociales-, mediante el análisis crítico de la realidad, con la finalidad de contribuir al desarrollo social, la mejora de las condiciones de vida de los sectores sociales vulnerables.

Conclusiones

Con base a las definiciones anteriores, podemos decir que trabajo social es una disciplina de las ciencias sociales que a través de diversas metodologías de intervención e investigación contribuye a erradicar los problemas sociales y mejorar la calidad de vida de las personas, ya sea de manera individual, grupal o comunitaria, considerando los recursos disponibles para ello. El trabajo social se desarrolla con las personas, para las personas y a través de las personas, implementando planes, programas o proyectos sociales.

Asimismo, trabajo social es una disciplina de las ciencias sociales que se enfoca en la intervención con personas, grupos o comunidades que presentan prioridad de atención debido a las condiciones de riesgo y afectación a sus derechos humanos, bienestar social y desarrollo humano, contribuyendo por medio de funciones específicas en áreas de acción como en la salud, educación, comunidad, justicia, empresas, asistencia, entre otras.

Desde el punto de vista del ejercicio, trabajo social es una profesión y una disciplina científica que nos permite visualizar contextos, analizar problemáticas, reconocer factores socio históricos y económicos que ponen en desventaja a grupos sociales, y con ello proponer acciones de atención y acompañamiento en un marco de respeto, autonomía y derechos humanos.

Así también, es considerada como una actividad profesional con enfoque humanista, con metodología científica para conocer y transformar la realidad, atendiendo situaciones que afectan el desarrollo humano y social de las personas, grupos, comunidades u organizaciones, para promover con ellos procesos mejora en su calidad de vida y bienestar.

Referencias

- Castro, G. M., Chávez, C. J. C., y Vázquez, G. S., (2013) Epistemología y Trabajo Social, Tomo I, México: ACANITS, UNAM.
- Castro, G. M. (2016), Sistematización en Trabajo Social; Un proceso de construcción del conocimiento entre la práctica y la teoría. México, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Chávez Carapia, J. (1985). Proposiciones para un cambio curricular en la ENTS. México: ENTS-UNAM
- Kisnerman, N. (1983), Temas de Trabajo Social. México: Universidad Autónoma de Coahuila.
- Pastor S. E., y Cabello, G. M. L. (2018), Retos y desafíos del Trabajo Social en el Siglo XXI; Una perspectiva internacional comparada México – España. España: Dykinson
- Potyara A. P. Pereira (2002), Necesidades Humanas para una crítica a los patrones mínimos de sobrevivencia. Brasil: CORTEZ EDITORA
- Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) de la UANM (2019), Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social, https://www.trabajosocial.unam.mx/dirs/docencia/plan/2019/pmpe_aprobado_junio_2019.pdf
- Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autònoma de Nuevo León (2022), Definición de Trabajo Social. <https://www.uanl.mx/dependencias/facultad-de-trabajo-social-y-desarrollo-humano/>

El reconocimiento científico de las epistemologías otras. Aproximaciones desde trabajo social en México

Rosa Acela Mayanix Alvarado Guevara³
Beatriz Eugenia Rodríguez Pérez⁴

Los mitos que no se examinan, dondequiera que sobrevivan, tienen una potencia subterránea; afectan a nuestro pensamiento de formas de las que no somos conscientes y, en la medida que nos falte esa conciencia, queda socavada nuestra capacidad para resistir a su influencia.
(Evelyn Fox Keller, 1991)

Resumen

El conocimiento que produce una disciplina es determinante para su desarrollo y posicionamiento científico. No obstante, esto no se presenta de forma lineal. Una de las explicaciones reiteradas al respecto, es el modelo que impone como cualidades indiscutibles de científicidad, la construcción de proposiciones generales, la veracidad y objetividad.

Particularmente, en Trabajo Social el reconocimiento a su científicidad se sigue presentando de forma escasa, e incluso, nula. De frente a esta problemática, el espacio formativo podría ofrecer algunas respuestas. Las aulas de posgrado constituyen las principales áreas de oportunidad para reflexionar en términos epistemológicos sobre el lugar subalterno que históricamente ha ocupado la disciplina en el ámbito científico; se puede decir, que de ello depende evidenciar y superar las formas aún existentes de dominación, exclusión y violencia.

Este trabajo tiene como objetivo discutir sobre las míticas cualidades atribuidas a la científicidad, bajo las cuales se reprimen los saberes que

³ Estudiante de posgrado en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

⁴ Profesora Investigadora de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Campus Culiacán.

no resultan de la lógica tradicional. A la vez que aborda la relación que ello guarda con el escaso reconocimiento científico de las epistemologías otras, particularmente aquellas que provienen de las disciplinas feminizadas, como es el caso de Trabajo Social. Las reflexiones emitidas se desarrollan desde los enfoques feministas y del Sur.

Introducción

El estudio de la ciencia es por mucho una tarea interesante. Su génesis, definición, estructura, objetivos, funcionamiento y de más, han sido objeto de análisis a lo largo de los años. Dicha tarea, no es privativa de la filosofía, puesto que el Trabajo Social también lo analiza, no solo como bien público capaz de facilitar la comprensión de la realidad, sino que también constituye una vía que le permite lograr transformaciones sociales, erradicar la practicidad relativista de la profesión y construir teoría que impulse el progreso del conocimiento.

Sin embargo, pese a los avances que Trabajo Social ha mostrado en distintos ámbitos, el reconocimiento a su científicidad se sigue presentando de forma escasa, e incluso, nula. Al respecto, se podrían enunciar diversas razones; no obstante, existe acuerdo para señalar que la propia historia de la profesión y el papel de la mujer en este ámbito, son dos vertientes importantes vinculadas a dicha problemática (Casá, 2019; Grassi, 1989; Montaño, 2000; Vélez, 2003).

A continuación, se abordarán algunos elementos centrales para contextualizar. No sin antes precisar que, la intención es puntualizar en aquellos aspectos que permiten desentrañar el tema en cuestión y que, no pocas veces, se han pasado por alto. En principio, es necesario recurrir a los inicios de la ciencia para comprender su conformación. Posteriormente, se mencionarán algunas aportaciones que cuestionan las cualidades atribuidas a la científicidad y los sesgos que derivan de ello. Asimismo, se realizará un esbozo sobre la lucha por el reconocimiento que se presenta en el ámbito científico. Y finalmente, se precisará la forma en que esta situación se presenta en Trabajo Social, por tratarse de una disciplina feminizada y ser parte importante del objeto de estudio.

Conocimiento y poder

Como se sabe, en la configuración histórica de la ciencia, el pensamiento positivista ha ejercido gran influencia. Bajo esta filosofía, la ciencia, fue descrita como una actividad aparentemente objetiva y neutral encaminada a la construcción de conocimiento a través de la aplicación de un método que aseguraba veracidad. (Maldonado, 2011; Martínez y Agüero, 2018). Esta concepción cobró mayor fuerza en el siglo XIX durante la revolución industrial, periodo en que se hacía indispensable el conocimiento científico; puesto que, a mayor desarrollo científico, mayor riqueza y bienestar social (Fernández, 2010).

En tal sentido, se pretendía una ciencia en favor del bien común, aunque basada en una idea totalitaria de la misma; definida entre otras cosas, por enunciaciones libres de juicios de valor y alejada de las contradicciones que podrían suscitar el espíritu, la moral o los intereses políticos. El resultado de ello fue distanciamiento entre objetividad-experimentación y emoción-sentimientos; o bien, como afirma Del Moral (2012), una fragmentación entre ciencia y sociedad.

Lo anterior, refleja la búsqueda de verdades absolutas, concluyentes, rechazando la intervención de agentes externos. De esta forma, se atribuye a la ciencia una autoridad capaz de incidir en todas las formas de pensamiento. Los efectos, se traducen en procesos dicotómicos que generan desigualdad, subordinación y opresión que trascienden a todas las esferas de la vida social, justificadas por el conocimiento científico (Agudo, 2006; Harding, 2016; Vargas, 2008; Fernández; 2010).

De ahí, que se establezca la visión de un mundo dividido a partir de conceptos binarios que, en términos de Fox (1991), “se sancionan mutuamente, se apoyan mutuamente y se definen mutuamente: Público o privado, masculino o femenino, objetivo o subjetivo, poder o amor” (p. 149). A estas categorías se podrían agregar: “mítico-científico, tradicional-moderno” (Quijano, 2000, p. 6). De modo que, la fragmentación de lo objetivo y lo subjetivo se basa en la unidad objetividad-poder-masculinidad-colonialidad; y se aleja de lo natural, primitivo, precientífico, emocional y, sobre todo, de la mujer (Castro-Gómez, 2007; Del Moral, 2012).

Dicha inferencia es coincidente con Lorente (2004) quien, aludiendo a reflexiones del feminismo, menciona que la segmentación del

conocimiento conlleva la asignación por género de los saberes estimados de valía, objetividad y racionalidad, respecto de aquellos que se consideran poco trascendentes, emocionales o habituales. Esto refleja las construcciones ideológicas en torno al valor de los conocimientos y la posición que ocupan en la estructura social. La misma lógica se utiliza para diferenciar lo que se considera buena ciencia respecto de aquella que no lo es. En tal sentido, la buena ciencia se distingue, en apariencia, por ser carente de valores; mientras que la mala ciencia está supuestamente afectada por ellos. De esta forma, suele utilizarse el término “ciencias duras” (fuertes), para referirse a un conocimiento científico, objetivo y neutral que rechaza y degrada a las “ciencias blandas” (sociales) por considerarlas subjetivas, basadas en la valoración o intuición (Fernández, 2010).

Un ejemplo más de los conceptos dicotómicos que han marcado la configuración de la ciencia, se refleja en la división del conocimiento especializado o científico y lego o implícito. Donde, llegados a este punto, no resulta raro que al primero se le atribuya exactitud y utilidad. Bajo este supuesto, los conocimientos otros son “humillados, vilipendiados, olvidados y marginados” (Mignolo, 2007, p. 27). A su vez, ello se traduce en la subordinación de unas disciplinas frente a otras (Del Moral, 2012). Particularmente, en el caso de aquellas que se consideran feminizadas, como lo es el caso de Trabajo Social.

Cientificidad: más allá del mito

En este apartado se expondrán algunos cuestionamientos a las míticas cualidades de lo científico, los sesgos que de ello se derivan y algunas propuestas que resultan cruciales e ineludibles para ampliar nuestra comprensión de la ciencia; particularmente, por el constante desarrollo que éstas han mostrado en años recientes.

Como punto de partida, es pertinente hacer alusión a algunas teorías subversivas centradas en evidenciar lo impreciso de considerar a la ciencia como objetiva y neutral. Uno de los primeros autores en hablar al respecto, es Karl Popper (citado por Sierra y Runge, s/f, p. 13), al demostrar que los preceptos totalitarios no admiten la comprobación acabada y genérica (verificacionismo); sin embargo, sí permiten la demostración del error a través de la experiencia (Agudo, 2006).

En la misma tesis, el autor debate sobre la objetividad y neutralidad científicas. Por lo que se refiere a la objetividad, señala que ésta no es más que la posibilidad de cuestionar científicamente preceptos considerados absolutos y, en cuanto a la neutralidad, sostiene que es imposible mantener la investigación al margen de intereses particulares, pese a esto también enfatiza en privilegiar la búsqueda de la verdad sobre aquellos (Fernández, 2010; Sierra y Runge, s/f).

Con posturas más radicales, Kuhn (2004) afirmó que la ciencia, contrario a lo que se creía, es una construcción social e histórica; por lo que, definirla al margen de factores históricos, sociales, económicos y culturales, implicaría asumir una ideología ingenua. Además, según la perspectiva del autor, la ciencia no se basa en la búsqueda de verdades absolutas y tampoco está regulada por preceptos puramente racionales o métodos fijos (Agudo, 2006; Fernández, 2010; Sierra y Runge, s/f).

Por otra parte, las energéticas críticas estuvieron centradas en mostrar las inconsistencias del pensamiento dominante, puesto que únicamente consideraba elementos epistémicos para justificar la anuencia de teorías científicas. Bajo este supuesto, se evidencia que los paradigmas son de tipo transitorio y tentativo, lo cual desmitifica la objetividad atribuida a la ciencia. Asimismo, se establece que el objeto, los fenómenos no están a la espera de ser observados, por el contrario, son una construcción de quien observa (Agudo, 2006; Martínez y Agüero, 2018; Sanz, 2011).

De forma semejante a las críticas ya mencionadas, los análisis feministas y decoloniales, sostienen la imposibilidad de paradigmas universales que desconozcan el contexto social en que se encuentra inmerso el sujeto de conocimiento; a la vez que evidencian y se oponen rotundamente a la discriminación de la mujer y los saberes otros en la ciencia (Agudo, 2006; Sanz, 2011). Asimismo, denuncian sesgos en dicho ámbito basados en discursos engañosos y recursivos, que generan descontextualizaciones (Guil, 2016).

En tal sentido, estas teorías de pensar situado, como las llama Hermida (2020), cuestionan fuertemente la supuesta objetividad y neutralidad científica, señalando que estas actúan como un mecanismo bastante útil para disfrazar los intereses de los cotos de poder que aseguran su permanencia y reproducción en la ciencia. La lógica científica responde a una doctrina masculina y eurocétrica utilizada por los hombres y la epistemología colonial, como excusa para imponer

formas específicas de construcción de conocimiento (Sierra y Runge, s/f).

Reconocimiento científico y desprecio moral

Una vez establecido que, en la ciencia existen relaciones de poder/dominación, bajo las cuales se generan prácticas y discursos excluyentes, resulta pertinente abordar el vínculo que ello guarda con una necesidad de reconocimiento, como un mandato que impele a desarrollar ciertas prácticas susceptibles de aprobación (abril, 2018; Viveros, 2018). Desde una teoría crítica y moral, se señala que el desarrollo y transformación de la sociedad se basa en el reconocimiento recíproco, puesto que los sujetos construyen su identidad a través de la valoración de sus pares (Honneth, 1992).

De acuerdo con esto, las personas que participan de las relaciones sociales se asumen poseedoras de ciertas características consideradas valiosas, a la vez que están comprometidas al reconocimiento de los otros para así reforzar el autorreconocimiento. Así, el reconocimiento contribuye al desarrollo moral social en tanto que, mientras más fuerte sean las relaciones de reconocimiento recíproco, más progreso social, y viceversa (Honneth, 1992).

Existen tres esferas de reconocimiento: amor (amistad), derecho (jurídico) y solidaridad (social). La primera esfera se da a través de las relaciones de cercanía (familiares). La segunda, se genera en los vínculos de igualdad. En la tercera convergen las anteriores, y consiste en una adhesión solidaria. Estas formas de reconocimiento son correlativas con tres formas de autorreferencia: autoconfianza, autorespeto y autoestima (Honneth, 1992). El rechazo a cualquiera de las formas de reconocimiento lacera al sujeto desde su autoconcepto.

De esta forma, se advierten también tres formas de menospicio: violencia física (correspondiente al amor), negación de derechos, discriminación y/o exclusión (respectivo a lo jurídico) y deshonor, estigmatización (correspondiente a la solidaridad) (Honneth, 1992; Torres, 2013). Esto refleja, que las formas de autoconcepción no se construyen en aislamiento, más bien, constituyen cualidades adquiridas mediante procesos de socialización donde las personas se reconocen como provistas de una determinada posición o estatus (Zúñiga y Valencia, 2018).

Las formas de desprecio mencionadas no solo generan en las personas la experiencia real de “un reconocimiento escatimado” (Honneth, 1997, p.116); sino que provocan indignación e impulsan a la lucha por el reconocimiento (Salas, 2016; Torres, 2013). Este conflicto moral, demanda el respeto a la diferencia, el reconocimiento hacia la singularidad de cada persona o grupo; lo cual se ha omitido por una identidad hegemónica (Taylor, citado en Salas, 2016).

La falta de reconocimiento de los sectores considerados subalternos o sociedad del desprecio es una realidad histórica que resulta corrosiva, no solo por constituir un instrumento de dominación ejercido por grupos privilegiados; sino también, por ocultar e intentar debilitar los movimientos por la defensa de una sociedad igualitaria, más justa (Faundes, 2017).

Analizar sobre lo expuesto en términos epistémicos y/o científicos desde el ámbito de Trabajo Social, permite señalar que la demanda de respeto a la identidad que puede suponer un derecho legítimo de las disciplinas elitistas es un hecho claramente concurrente en las disciplinas subordinadas, pero frecuentemente negado por el pensamiento hegemónico. Entendido éste como el único conocimiento con capacidad de invalidar los saberes otros. En tal sentido, la lucha por el reconocimiento implica cuestionar de forma contundente los actos de opresión epistémica que aún se reproducen en todos los ámbitos de la ciencia y la academia.

De ahí, que sea posible relacionar a la disciplina con la sociedad del desprecio (Honneth, 2011); no sólo por ubicarse en los márgenes de la estructura científica, sino porque esta profesión es víctima de un persistente rechazo por parte de la lógica dominante, que le niega reconocimiento científico. Esta situación, se vincula con dos aspectos importantes. El primero de ellos, refiere a la producción de conocimiento desde la práctica, actividad a la que se le atribuye escasa valía o relevancia. Este hecho se acentúa en el segundo aspecto, la conformación mayoritaria de mujeres en la profesión, a quienes, como ya se dijo, se les resta capacidad como sujeto cognosciente. La combinación de dichos aspectos se traduce en la invisibilidad de Trabajo Social y los saberes que produce.

Guetos de terciopelo: práctica y feminización, el doble estigma de Trabajo Social

Como ya se mencionó, la construcción de la ciencia se traduce en una actividad social delimitada por cuestiones de género, clase, raza, tipo de saberes y etnia, bajo la cual se presentan y reproducen relaciones de poder y subalternidad (Harding, 2016). En tal sentido, es pertinente aludir a la forma en que algunas de esas cuestiones se presentan en el ámbito de Trabajo Social.

En principio, conviene hacer referencia al proceso de feminización de las disciplinas o profesiones. Al respecto, el feminismo marxista (socialista o radical), explica que el capitalismo y la economía de mercado producen una segmentación entre lo masculino y lo femenino. Situando al hombre desprovisto de preceptos femeninos, superior a la mujer, distanciado de esta (Rubin, 2013; Valdivieso, 2007; Vargas, 2008).

En ese sentido, la ideología sobre el sexo y su inmutabilidad constituyó un factor determinante en la división social del trabajo, estableciendo funciones específicas. Ejemplo de ello es la maternidad, cuyo ejercicio relegaba a las mujeres a los trabajos domésticos, mientras que los hombres figuraron como la mano de obra del capitalismo (Acuña et al, 2019; Sanz, 2011)

Como puede advertirse, los hombres se ubican en el ámbito público, caracterizado por el poder, valor y reconocimiento de sus actividades; mientras que las mujeres, quedan restringidas al ámbito privado, visto como intrascendente, carente de valía. Respecto a esto, Celia Amorós señala que el poder atribuido al espacio público se configura mediante pactos que producen estructuras jerárquicas y que generan disputas por el acceso al mismo. En el espacio privado, no existe el poder (Amorós, citada en Vargas, 2008).

Ahora bien, durante el periodo de la beneficencia, las mujeres (específicamente burguesas) encontraron un medio para salir del confinamiento doméstico en que se encontraban y así ocupar un espacio en la vida pública. El Estado realza las capacidades de aquellas para desarrollar funciones de apoyo, servicio y cuidado, para así dirigir y controlar la cotidianidad de los sectores populares (Duarte, 2013; Vázquez, 1998).

No obstante, lo anterior se tradujo en un tipo de maternidad social que consistió fundamentalmente en apoyar a los médicos. El llamado de las esferas elitistas era atender a la encasillada naturaleza afectiva y delicada de las mujeres, aspectos que se acentuaban en tiempos de penurias. En suma, el rol de la mujer en el ámbito público, se consideró solo una extensión del papel que desempeñaban en el hogar (Duarte, 2013).

Tomando en consideración que el quehacer de Trabajo Social se vincula con las actividades antes mencionadas, podría decirse que su génesis respondió a un “proceso de feminización pues existió una intención estratégica y deliberada por parte de sectores que ocupaban lugares de poder, de llenar la formación y la profesión con mujeres” (Linardelli y Pessolano, 2018, p. 26). Se cubre con el velo de la sensibilidad, el amor y la protección asociados a la maternidad, tareas de educación y control de los sectores populares, realizadas por mujeres.

Ello evidencia que, la feminización de las disciplinas se relaciona con cuestiones de género. Desde esta perspectiva, se confiere a las mujeres cualidades específicas vinculadas a lo emocional o afectivo; cuyos efectos producen una segregación horizontal que concentra a las mujeres en ciertas áreas y labores. Es decir, guetos de terciopelo, ámbitos progresivamente discriminados y/o estigmatizados (Reed, 2019).

No obstante, lo anterior se acentúa en Trabajo Social, área altamente feminizada, cuyo estigma es doble: por género y por área de conocimiento. Estos aspectos son dos componentes ineludibles al momento de analizar el estatus de la profesión, para explicar cómo y por qué es desprestigiada y juzgada como subalterna (Grassi, 1989). Sobre ello, Lorente (2001) señala que los contenidos de la disciplina son considerados sustancialmente generizados (femeninos) y que, ello guarda un vínculo inmediato con su desarrollo científico.

En tal sentido, la dificultad para reconocer la científicidad de este tipo de profesiones implica negarles entidad-identidad (Morales y Agrela, 2018). Ello, reside en el hecho de que la dominación de género conlleva la hegemonía de una forma específica de conocimiento sobre otras. Lo cual refleja que el origen y construcción del conocimiento excede los límites de las disciplinas, puesto que existe un vínculo entre conocimiento especializado y poder, bajo el cual se formulan discursos

de privatización de los saberes, que permiten asegurar la permanencia y reproducción de las identidades disciplinares dominantes (Lorente, 2004). A su vez, esto genera que quienes integran dichas áreas, reduzcan su autoconcepción como sujetos/as académicos/as, profesionales y científicos/as.

Hacía el reconocimiento científico de las epistemologías otras desde Trabajo Social

El conocimiento que produce una disciplina es determinante para su desarrollo y posicionamiento científico. No obstante, estos aspectos no se presentan de forma lineal en las distintas disciplinas. Como antes se dijo, una de las explicaciones más reiteradas al respecto, es el modelo de referencia imperante en la ciencia y academia, que impone como cualidades indiscutibles de científicidad, la construcción de proposiciones generales, la veracidad y objetividad. Bajo este esquema, el conocimiento que cumple con tales criterios se superpone como el único y verdadero.

Lo anterior evidencia una problemática de científicidad (Barallobres, 2013), una ideología reduccionista y totalitaria, que está siendo rebasada por el desarrollo mismo de la ciencia. Así parecen confirmarlo nuevas perspectivas que demandan una resignificación de la ciencia, un desprendimiento de dualismos naturalizados que organizan al mundo de forma jerárquica. Si bien es cierto que esto conlleva importantes desafíos, también lo es que constituye una ruptura con el pensamiento hegemónico (Garcés, 2007; Giraldo-Alzate, 2016; Mignolo, 2007; Walsh, 2007).

No obstante, ello requiere cuestionar las míticas cualidades atribuidas a la científicidad, instauradas como una forma de dominación bajo la cual se reprimen los saberes que no provienen de la lógica tradicional. Asimismo, es importante analizar la relación que ello guarda con el escaso reconocimiento científico de las epistemologías otras, particularmente aquellas que provienen de las disciplinas feminizadas, como es el caso de Trabajo Social. Pese a que estos

aspectos se han abordado desde diversos enfoques, en este trabajo cobran especial relevancia el género y la decolonialidad⁵.

En relación con lo anterior, Harding (2016) sostiene que analizar desde la categoría de género permite develar hasta qué punto las interpretaciones de éste “han poblado nuestros sistemas de creencias, instituciones e, incluso, fenómenos tan independientes del género, en apariencia” (p. 17). Esta afirmación es coincidente con las perspectivas decoloniales, en tanto señalan que, contrario a lo que se piensa, aún persisten vestigios de la colonialidad en nuestras formas de pensar, actuar y relacionarnos.

Para mantener y reproducir esta dominación, se requiere de ciertas estructuras, así como de la cooperación de los involucrados en ellas (Mignolo, 2007). Tal es el caso del ámbito académico y científico que, pese a pretender crear formas innovadoras de formación, investigación y producción de saberes, tendientes a romper con el modelo dominante (Morales y Agrela, 2018), paradójicamente también lo refuerzan (Mignolo, 2007).

Sobre ello, Walter Mignolo en una entrevista realizada por Catherine Walsh (2003) ya había propuesto cuestionar la configuración de las “culturas académicas”, así como replantear los fundamentos y propósitos de la investigación y enseñanza. El eje central, según este autor, se encuentra en las siguientes interrogantes: “¿Qué tipo de

⁵En la literatura se advierte que, los términos *decolonialidad* y *descolonialidad* son utilizados de forma reiterada como sinónimos; sin embargo, algunos autores señalan que la categoría *decolonial*, introducida por la red modernidad/colonialidad, busca “ir más allá de la transformación” planteada por lo descolonial (Walsh, 2013, p. 25). No se centra en la reacción, sino en la creación de un proyecto otro, tendiente a la deconstrucción del ser, poder y saber (Gómez et al, 2017; Restrepo y Rojas, 2010). En cuanto al término *descolonial*, integrantes del colectivo argentino de Trabajo Social (Hermida y Meschini, 2017), enuncian cuatro argumentos para justificar su afinidad al mismo: a) de tipo lingüístico, puesto que la expresión apropiada para el castellano es “des” (p. 22); b) de tipo gramatical, dada la posibilidad de homogenizar la opción léxica “descolonización, descolonialidad y descolonizar” (p. 22); c) de tipo teórico-epistémico, en tanto se inscriben a las “ideas y prácticas otras” desarrolladas por el gremio académico (p. 23); d) de tipo político-epistémico, por pensar la descolonialidad como “procesos y práctica de resistencia y construcción social cultural y académica” (p.23). Incluso, hay quienes utilizan el término des/decolonial, con el propósito de referir al debate vigente que gira en torno a ello. No obstante, en este trabajo, siguiendo a Restrepo y Rojas (2010), se optará por el uso indistinto de ambas denominaciones.

conocimiento/comprendión (epistemología y hermenéutica) queremos/necesitamos producir y transmitir? ¿A quiénes y para qué? ¿Qué métodos/teorías son relevantes para el conocimiento/comprendión que queremos/necesitamos producir y transmitir? ¿Con qué fines queremos/necesitamos producir y transmitir tal tipo de conocimiento/comprendión?” (p. 21).

Intentar responder a lo anterior, conlleva inevitablemente considerar el rol de la universidad que, a decir de Castro-Gómez (2007), “no sólo arrastran la herencia colonial de sus paradigmas” sino, lo que es aún más grave, asisten en el refuerzo del pensamiento dominante (p.79). Bajo esta premisa, se advierte que, en la mayoría de los planes de estudios de las universidades, las disciplinas tienen una normativa propia que determina qué autores y lecturas son obligadas (las “autoridades” o los “clásicos”), qué temáticas son las más convenientes y cuáles aspectos son susceptibles de ser analizados por la comunidad estudiantil que decide iniciarse en un área específica. De ahí, que las instituciones académicas figuren como el lugar que ampara a las epistemologías (p. 84).

Estos planteamientos han cobrado mayor desarrollo en la última década. Desde el ámbito del Trabajo Social, se sostiene que en la academia existen barreras tan arraigadas que generan la fragmentación y subalternidad de las “disciplinas científico-académicas” (Meschini y Porta, 2017, p. 16). Es decir, la colonialidad del saber ha influido considerablemente en “nuestras instituciones, en nuestra formación y en nuestras propias subjetividades”. A tal punto de producir el “epistemicidio de saberes inferiorizados” (Hermida y Meschini, 2017, p. 30, 33). Los paradigmas y métodos derivados de la colonialidad/modernidad, que aún configuran el proceso formativo, la investigación y la práctica profesional, requieren cuestionarse.

Sobre ello, Pereyra y Páez (2017) señalan que la “pedagogía epistemicida” (p. 8) que se imparte en las aulas, enseña a comprender la realidad únicamente en función de la racionalidad dominante; con lo cual se instruye para obedecer, se constriñe todo intento de asumir un pensamiento crítico y se etiqueta a las pedagogías o epistemologías otras como inverosímiles o engañosas. De esta forma, tal como señala Carballeda (2017), se presenta la paradoja de “ser ajeno dentro de lo propio” (p. 67); es decir, es conocimiento, pero no se asume como suficientemente científico. No obstante, según dicho autor, esto no

ocurre de manera casual, sino que responde a un proceso de aprendizaje, introducido sutilmente, adquirido mediante mecanismos de opresión que generan una desvalorización.

De ahí, que el llamado consista en examinar y resignificar el perfil y configuración de las disciplinas relegadas a las periferias de la ciencia y la academia (Hermida y Meschini, 2017). Se trata entonces, de construir una “epistemología indisciplinada” que cuestione no únicamente el quehacer profesional, sino también la formación científica y la producción de conocimientos. No se trata solo de elaborar teorías contemplativas de la realidad, sino de apostar por un “Trabajo Social Emancipador” que permita la producción de conocimientos tendientes a lograr transformaciones sociales, teniendo en cuenta el contexto histórico en que se presenta la realidad (Martínez y Agüero, 2018, p. 303).

Como puede advertirse, las problemáticas sociales no son privativas de la ciencia y la academia. Incluso, en diversos ámbitos espacios de reflexión y discusión se denuncia que aquellas, funcionan al servicio de la epistemología hegemónica que, basada en una ideología meritocrática y competitiva, hace del conocimiento un artículo más del mercado, genera un campo de lucha por la obtención de reconocimiento, anula lo distinto, desacredita todo aquello que atenta contra el *status quo* y reproduce relaciones de desigualdad (Alvarado-Guevara, 2021; Bourdieu, 2002; Hermida, 2020).

Dicho de otra forma, se estudian ciertas perspectivas, temáticas y/o metodologías no porque impliquen necesariamente un beneficio a la sociedad, sino porque aumentan las arcas del sector económico y político. Adicionalmente, las élites académico-científicas se dedican a contemplar cómo las distintas disciplinas se sabotean unas a otras, en búsqueda del tan anhelado estatus científico. Se genera así, una especie de somnolencia que dificulta ver los efectos nocivos de todo ello.

De frente a esta problemática, el espacio formativo podría ofrecer algunas respuestas. Al respecto, Gil-Ríos (2019) invita a debatir sobre las bases pedagógicas, mecanismos y estrategias aplicadas en el proceso de aprendizaje. Particularmente desde el ámbito de Trabajo Social, se considera inaplazable reflexionar en términos epistemológicos sobre el lugar subalterno que históricamente ha ocupado la disciplina en el ámbito científico (Casá, 2019); se puede decir que, de ello depende

evidenciar y superar las formas aún existentes de dominación, exclusión y violencia.

En la misma línea de análisis, Hermida (2020) sostiene que las aulas de posgrado constituyen las principales áreas de oportunidad para generar un despertar de conciencia, esto consiste en asumir una actitud reflexiva, ética, política, crítica y perceptiva que contribuya a identificar las situaciones de injusticia (Honneth, 1999). La realidad actual demanda romper con las prácticas racistas, clasistas y andro-eurocéntricas que persisten en la ciencia y la academia.

En principio, habría que cuestionar sobre “¿qué implica hoy formar Doctores/as en Trabajo Social, y en ese marco, qué debates, saberes, preguntas, problemas ubicar en el área central de esta carrera posgradual, de los paradigmas teóricos de la disciplina?” (Hermida, 2020, p. 2). De igual importancia es romper con los viejos y falsos debates entre ciencia válida y no ciencia; asumir el propio autoreconocimiento y empoderamiento desde el gremio de Trabajo Social, dejando de lado la búsqueda de aceptación del otro interesado.

Conclusiones

La reflexión expuesta, no únicamente evidencia la carga andro-eurocéntrica que durante mucho tiempo ha permeado en la ciencia; sino que también, explica por qué las aportaciones de las mujeres y saberes otros, carecen de reconocimiento, son víctimas de una persistente marginación. Esta situación, se intensifica en las profesiones feminizadas, ya que son etiquetadas con el término de semi-profesión; lo cual implica no solo desprecio, sino que también las desplaza al nivel más ínfimo de la jerarquía científica e impone la supervisión del quehacer profesional y del conocimiento por parte de las disciplinas de élite.

Con base en lo anterior, se podría decir que las disciplinas feminizadas se encuentran en un campo minado; puesto que, su desarrollo está condicionado al aval de los grupos elitistas, cuyo interés no es desprenderse del poder que ejercen sobre los otros, menos aún si ello les confiere estatus y reconocimiento (Lorente, 2002; Duarte, 2013). Esto requiere de urgente atención, de romper con relaciones asimétricas entre unas y otros. Como punto de partida, habría que

cuestionar en qué sentido los posgrados en Trabajo Social contribuyen a superar la tiranía ejercida por la tradición hegemónica.

Para ello, las teorías feministas y decoloniales ofrecen diversos marcos referenciales que impulsan, entre otras cosas, a la investigación de temáticas y metodologías novedosas, a situar los conocimientos que se producen desde la periferia, romper con la violencia epistémica de la que estos han sido objeto, construir nuevas categorías de análisis que superen los discursos perpetuadores de la explotación androcéntrica y colonial. Sin que esto signifique, un enfrentamiento con las epistemes de la ciencia moderna (Castro-Gómez, 2007; Martínez y Agüero, 2018; Ruíz, 2020). Más bien, se trata de ampliar la mirada y alcanzar un pensamiento integrador en el que confluyan todas las formas de producción de conocimiento, con la expectativa de vencer la complicidad entre la ciencia, la educación y la modernidad.

Referencias

- Abril, F. (2018). Repensar la dominación. Axel Honneth y el legado de la Teoría Crítica. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 103-128. doi:10.22201/fcpys.2448492xe.2018.232.58154
- Acuña, W., Ramírez, M., y Jiménez, A. (2019). La producción de conocimiento en Trabajo Social desde la perspectiva de género. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, 41-67. doi:10.25100/prts.v0i28.6740
- Agudo, Y. (2006). El lado oscuro de la mujer en la investigación científica: ¿es la ciencia una "empresa masculina"? *Cuestiones de género*, 15-51.
- Alvarado-Guevara, R. (2021). *La científicidad de la disciplina del Trabajo Social. Un estudio de la producción y divulgación científica en revistas mexicanas*. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Barallobres, G. (2013). La noción de científicidad en la teoría de situaciones didácticas. *Educación Matemática*, 25(3), 9-25.
- Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- Carballeda, A. J. (2017). La negación de lo Otro como violencia. Pensamiento de colonial y cuestión social. En M. E. Hermida, y P. Meschini, *Trabajo Social y Descolonialidad. Epistemologías*

- insurgentes para la intervención social* (págs. 63-74). Rosario: EUDEM.
- Casá, E. (2019). *La feminización de la producción de conocimiento en Trabajo Social. Una exploración del campo académico de la ciudad de Rosario entre 1990-2018*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero. En S. Castro-Gómez, y R. Grosfoguel, *El giro decolonial y el diálogo de saberes. Reflexiones para una diversidad epistémica, más allá del capitalismo global* (págs. 79-92). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Del Moral, L. (2012). En transición. La epistemología y filosofía feminista de la ciencia ante los retos de un contexto de crisis multidimensional. *e-cadernos CES*(18), 51-80. doi:10.4000/eces.1521
- Duarte, C. M. (2013). Procesos de construcción del Trabajo Social en Chile. De historia, feminización, feminismos y ciencia. *Eleuthera*, 253-270.
- Faundes, J. J. (2017). Honneth y la demanda por el reconocimiento intercultural de los pueblos indígenas. *Perfiles Latinoamericanos*, 303-323.
- Fernández, L. (2010). Género y ciencia: entre la tradición y la transgresión. En N. Blázquez, F. Flores, y M. Ríos, *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (págs. 79-110). CDMX: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Fox , E. (1991). Reflexiones sobre género y ciencia. *Asparkía*(XII), 149-153.
- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En S. Castro-Gómez , y R. Grosfoguel, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 2017-242). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

- Gil-Ríos, A. M. (2019). Factores para la formación en investigación del Trabajo Social: aportes desde la sistematización del semillero interferencias, Universidad del Quindío, Colombia. *Revista Eleuthera*, 126-151. doi:10.17151/eleu.2019.21.8.
- Giraldo-Alzate, O. (2016). De una epistemología eurocéntrica a una epistemología del sur. *Criterio Libre Jurídico*, 13(2), 90-96.
- Gómez, M. I., Saldarriaga, D. C., López, M. C., y Zapata , L. M. (2017). Estudios decoloniales y poscoloniales. Posturas acerca de la modernidad/colonialidad y el eurocentrismo. *Ratio Juris*, 27-60. doi:10.24142/raju.v12n24a2
- Grassi, E. (1989). *La mujer y la profesión de asistente social. El control de la vida cotidiana*. Buenos Aires: HUMANITAS.
- Guil, A. (2016). Género y construcción científica del conocimiento. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 263-288.
- Harding, S. (2016). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Hermida, M. E. (2020). La formación posgradual en Trabajo Social: reflexiones desde un pensar situado. *Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 1-10.
- Hermida, M. E., y Meschini, P. (2017). *Trabajo Social y Descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención social*. Rosario: EUDEM.
- Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Isegoría*, 78-92.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: CRÍTICA.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lorente, B. (2001). Género, profesión y cultura. Una aproximación al estudio de la identidad de los Trabajadores Sociales. *Revista de Trabajo Social*(3), 52-67.
- Lorente, B. (2004). Género, ciencia y trabajo. Las profesiones feminizadas y las prácticas de cuidado y ayuda social. *Scripta Ethnologica*(26), 39-53.
- Maldonado, T. (2011). Ciencia, religión y feminismo. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*(45), 683-698.

- Martínez, S., y Agüero, J. (2018). La producción de conocimientos en Trabajo Social: hacia una decolonialidad del saber. *Cuadernos de Trabajo Social*, 297-308.
- Meschini, P., y Porta, L. (2017). Indisciplinas. Movimientos intrusos a favor de la perspectiva descolonial. En M. E. Hermida, & P. Meschini, *Trabajo Social y Descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención social* (págs. 11-24). Rosario: EUDEM.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez, y R. Grosfoguel, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 25-46). Bogotá: Siglo Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Montaño, C. (2000). *La naturaleza del servicio social: un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción*. Sao Paulo, Brasil: Cortez.
- Morales, A., y Agrela, B. (2018). Trabajo Social e investigación: estrategias empoderadoras y de género en la universidad española. *Trabajo Social*, 71-101.
- Pereyra, E. G., y Paez, R. (2017). Hacia una intervención y formación anticolonial en Trabajo Social. *Margen*, 1-12.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (pág. 246). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Reed, G. (2019). Cuba's Women of Science of Glass Ceilings, Velvet Circles and Pink-Collar Ghettoes: Lilliam Alvarez MS PhD Secretary, Cuban Academy of Sciences . *MEDICC Review*, 15-17.
- Restrepo, E., y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Ruiz, M. (2020). *Descolonizar y despatriarcalizar las Ciencias Sociales la memoria y la vida en Chiapas, Centroamérica y el Caribe*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Salas, R. (2016). Teorías contemporáneas del reconocimiento. *Atenea*, 79-93.

- Sanz, N. (2011). Donna Haraway. La redefinición del feminismo a través de los estudios sociales sobre ciencia y tecnología. *Eikasia. Revista de Filosofía*(39), 38-73.
- Sierra, Z., y Runge, A. (s/f). *Un recorrido por las diversas corrientes y epistemologías feministas*. Antioquia: Mesa de Trabajo: Género, Ciencia y Tecnología.
- Torres, J. (2013). Sobre el desprecio moral. Esbozo de una teoría crítica para los indignados. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 9-35.
- Valdivieso, M. (2007). Críticas desde el feminismo y el género a los patrones de conocimiento dominantes. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 1-13.
- Vargas, I. (2008). Teoría feminista y teoría antropológica. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 1-14.
- Vázquez, O. (1998). Pensar la epistemología del Trabajo Social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 269-286.
- Vélez, O. L. (2003). *Reconfigurando al trabajo social: perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires: Espacio.
- Viveros, E. F. (2018). Sobre la necesidad de reconocimiento. *Perseitas*, 41-51.
- Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 1-26.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez , y R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica, más allá del capitalismo global* (págs. 47-62). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I*. Quito: Abya-Yala.
- Zúñiga, L. A., y Valencia, H. (2018). La teoría del reconocimiento de Axel Honneth como teoría crítica de la sociedad capitalista contemporánea. *Reflexión política*, 263-280.

Propuesta preliminar: alternativa para identificar el objeto de intervención profesional de Trabajo Social

Julio Jiménez Herrera⁶
Ruth Lomelí Gutiérrez⁷

Resumen

La forma en que se han identificado los campos y problemas sociales, de los cuales se ha apropiado el trabajo social, ha generado una suerte de acuerdo y convencimiento de que esos son realmente los objetos de intervención, identificados, reproducidos y desarrollados a través del devenir histórico primero como profesión y luego como disciplina. El objetivo de este trabajo es ofrecer una visión alterna a la forma convencional de identificar el objeto en los diversos campos de intervención, para abordarlos desde la perspectiva de los sujetos en términos de sus representaciones sociales.

El procedimiento que se siguió para la reflexión teórica que ayudó a la construcción de la propuesta se hizo en dos etapas. En un primer momento se realizó la observación de la realidad, donde se gestan las respuestas que los sujetos exhiben ante las formas convencionales para identificar las problemáticas sociales y su solución.

En un segundo momento se procedió a la revisión de literatura en documentos siguiendo algunos criterios de inclusión como: problema identificado, teoría, dimensiones, estrategias, etc., aceptados socialmente, como componentes que estructuran un proyecto de intervención.

Como resultado se constató la forma convencional en que se identifica los objetos de intervención en los diferentes campos, alejados

⁶ Profesor Investigador de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Trabajo Social Online

⁷ Profesora Investigadora de la Universidad Veracruzana, Región Coatzacoalcos – Minatitlán.

de las formas en que los sujetos construyen y expresan, la problemática social. Derivado de esto se ofrece una propuesta preliminar alternativa, que recupere las visiones, vivencias y expectativas y que expresan aquellos en comportamientos como rechazos, resistencias, oposiciones y contradicciones. Fundamentándola con componentes ontológicos y epistemológicos.

Introducción

De manera natural y socialmente aceptada, educación, salud, vivienda, asistencia, lo jurídico y la empresa, se han reconocido como los campos y/o áreas tradicionales de intervención del Trabajo Social. Sin embargo, estos mismos campos y/o áreas se comparten con otras profesiones: Pedagogía, Sociología, el Derecho, Antropología, etc.. Por otro lado, comúnmente se da por sentado y aceptado que la problemática social enmarcada en las categorías anteriormente mencionadas, como educación, salud, vivienda, asistencia, lo jurídico y la empresa son las que el profesional del TS debe intervenir sin embargo , por qué no observar y reconocer que los individuos, grupos o comunidades expresan comportamientos diferenciados en relación a lo que esperaría como respuesta desde la mirada de los contenidos de los programas oficiales, las políticas sociales, y del propio profesional del Trabajo Social en cualquiera de las condiciones de vida del ser humano, por ejemplo, en el campo de la salud, individuos y grupos se oponen al uso del cubrebocas como medida para frenar el contagio del sars-cov-2. Familias (grupos), que viven en condiciones habitacionales de pobreza (vivienda), que parecen preferir tener una TV moderna de las llamadas Smart, que mejorar el techo de su vivienda o por ejemplo cuando los padres de un hijo hospitalizado que requiere transfusión sanguínea, aquellos se oponen porque su religión no se los permite (creencias), por ejemplo, para atender la problemática de los niños y jóvenes en situación de calle, la respuesta inmediata de los programas convencionales es construir, rentar o solicitar albergues para enviar ahí a los niños para su atención, con la fuerte creencia de que “ahí estarán mejor”. Sin embargo, ese albergue se convierte más en una prisión para los niños porque no toman en cuenta que la calle es para ellos un espacio de libertad y encuentros con otros pares y en donde construyen lazos afectivos (comunicación, solidaridad, comprensión, etc.) mucho más

fuertes que en sus propias familias de origen. Tan solo estos ejemplos nos indican que tenemos que innovar el sentido de la intervención que se ajuste a la perspectiva significativa del sujeto productor de sus mundos (realidades).

En este sentido una de las tareas insoslayable en la disciplina y profesión del Trabajo Social tiene que ver con una construcción clara del objeto de intervención, sin embargo, los diversos y complejos campos del Trabajo Social, el compartirlos con otras disciplinas, la transferencia de teorías, métodos y técnicas de investigación (interdisciplinariedad), da como resultado, creemos, en una dificultad para distinguir entre un producto de investigación de Trabajo Social y uno de Sicología Social. Desde esta propuesta, sin pretensión de querer desconocer las estrategias metodológicas de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad ni desecharlas como formas de aproximación a la complejidad de la realidad social y desde la profesión, investigar todo lo que tenga que ver con modelos de intervención, formación universitaria, situaciones que socavan a la profesión como: organizaciones (que contratan trabajadores sociales) orientadas más a los resultados generando la desprofesionalización del Trabajo Social.

Bajo este contexto, los contenidos de este trabajo se dimensionan en una reflexión que nos aproxima a una deconstrucción sobre las formas en que la profesión se ha manifestado en torno al qué y cómo de su quehacer. Otro tópico es el análisis de los contenidos de las producciones académicas, realizadas por trabajadores sociales, vistas como testimonio de lo que identifican como el objeto de intervención y al que se le da respuesta. Hoy en día se ha observado que en el gremio se ha privilegiado el desarrollo de ejes temáticos como son género, familia, derechos humanos, inclusión, sustentabilidad, valorados como emergentes, generando una ruptura a la exposición de los que llamamos campos de intervención como salud, educación y jurídico, sin embargo, en estos mismos campos de intervención se pueden observar los comportamientos diferenciados por individuos, grupos y comunidades, por ejemplo: Género, cómo explicar que en el marco de la lucha por los derechos de las mujeres (seguridad, igualdad, respeto), mujeres policías son agredidas por aquellos grupos que exige las garantías mencionadas.

Independientemente de reconocer las áreas/campos convencionales y los objetos de intervención emergentes, para fines didácticos recurrimos al análisis de los fundamentos teóricos, los procesos

metodológicos y las herramientas utilizadas en la intervención en familia y género, por lo que tenemos que reconocer que se mantiene la misma lógica en donde la mirada está determinada por lo oficial, convencional y legitimado por la práctica en el proceso de identificación del objeto de intervención. Por último, los autores presentan una propuesta como alternativa y provocación al gremio como una primera aproximación que conlleve a una construcción y contribución a la profesión desde la academia mexicana.

Crítica a la intervención tradicional en trabajo social

La forma en que se han identificado los campos, problemas y necesidades sociales, de los cuales se ha apropiado el Trabajo Social, ha generado una suerte de acuerdo y convencimiento de que esos son realmente los objetos de intervención, identificados, reproducidos y desarrollados a través del devenir histórico, primero como profesión y luego como disciplina. Esta situación es evidente en los contenidos de los diversos Planes de Estudio bajo los cuales se forman los trabajadores sociales y en los diversos escenarios académicos en donde se socializan los productos que investigadores, académicos y profesionales comparten con la intención de abonar conocimiento sobre las realidades inmediatas.

Este trabajo tiene la intención de incentivar la ruptura, a las representaciones que hemos legitimado respecto al sobre qué y cómo de la intervención, propiciando reflexiones que conllevan posiblemente a la construcción de significaciones sobre la profesión que podrían diferir de todo lo ya naturalizado a través del tiempo. Como punto de partida, se expone que se alude recurrentemente a que el origen del Trabajo Social como profesión, se remota a la filantropía, como respuesta a las necesidades y problemas generadas por el desarrollo industrial, un trabajo reconocido como voluntario, inspirado en “*en el amor al prójimo*”, sin tener presente el fundamento teórico-metodológico que como profesión se requiere para reconocer que las acciones realizadas corresponden a una intervención profesional. Sumamos a esta situación, los contenidos de las disciplinas de las Ciencias Sociales, como la Sociología, la Antropología Social, la Psicología Social, el Derecho, de las cuales nos apropiamos de sus categorías teóricas y de los objetos de estudio los cuales marcan sus

diferencias en el momento de una posible articulación multidisciplinar, pero que no aplica para el caso nuestro, en el sentido que, en el análisis sobre la realidad, permean estas teorías.

Con la intención de ejemplificar las ideas, se toma de Quiroz y Peña (1998) lo que dominan un cuadro sinóptico sobre las Escuelas filosóficas del Trabajo Social Clínico. Este cuadro ilustra las influencias de la mirada de la sociología organicista, sicologista y con esto el diagnóstico como punto de partida para la intervención, y mínimamente aquellos fundamentos relacionados con un trabajo social centrado en la realidad social como construcción humana.

Figura 1
Escuelas filosóficas del Trabajo Social

| AUTORES | ESCUELAS |
|--|--|
| APTEKAR, HERBERTH H. CAMPANINI, A LUPPI F. KISNERMAN, NATALIO | Escuela Diagnóstica Escuela Funcional |
| DE PAULA, FALEIROS V. | Modelo de la ideología de la Práctica Liberal Filantrópica Modelo de la práctica Liberal Tecnocrática |
| KOHS, S.C. | Escuela Diagnóstica Escuela Funcional Escuela de la Psicología Analítica de C.G. Jung. Escuela de la Filosofía Existencialista y Psicoanálisis Existencial. |
| BRANDT, GUSTA A. | Escuela Diagnóstica Modelo Intermedio Modelo Funcional |
| ASOCIACION CHILENA DE ESCUELAS DE SERVICIO SOCIAL | Escuela Diagnóstica Escuela Funcional Escuela Organísmica o Ecléctica |
| ALAYON NOLBERTO Y COL | Escuela Sociológica Escuela Psicológica: Escuela Diagnóstica Escuela Funcional |
| QUIROZ N. M. H. PEÑA, O.I. | Modelo Diagnóstico Modelo Funcional Modelo Intermedio Modelo Ecléctico |

Fuente: Quiroz M. Peña I. (1999) Escuelas, Filosóficas del Trabajo Social Clínico. En Quiroz M. Peña I. Sociodiagnóstico. Talleres Andalién.

No se puede obviar, que estas adopciones están relacionadas con un proceso ideológico, que nos hizo y hace creer que lo producido en el norte de nuestro país es lo “mejor”, desde los artículos para la

subsistencia, los no esenciales hasta la producción académica. Por otro lado, en el sur, el surgimiento de una construcción ideológica centrada en la transformación de las estructuras de dominación, y la construcción de la justicia social a través de los procesos de movilización, asignando al profesional del Trabajo Social el papel de “agente de cambio”.

Es así, que en este mapa nuestro país, se encuentra entre las fronteras de una postura que explica, sustenta y apunta a la percepción de un sujeto que hay que adaptar vs un sujeto al cual hay politizar. Es importante señalar que las aportaciones del norte y sur del continente han colonizado la mirada de los trabajadores sociales mexicanos, aun cuando nuestras realidades son completamente distintas, en historia, en lo político, económico, en los procesos culturales, en las experiencias de vida de la población y su acceso a recursos para la reproducción de la existencia humana.

Lo que es evidente, es que las circunstancias de los contextos, donde se construyen estas intencionalidades, dan un carácter instrumental a las propuestas, y ha posicionado a la profesión al servicio de corrientes ideológicas, más que a la producción de respuestas profesionales-científicas concretas como es el caso de otras profesiones. *¿Por qué una profesión debe cargar con la responsabilidad de resolver problemas o necesidades?, ¿A razón de qué nos corresponde la transformación de una sociedad? Si los contextos históricamente develan que están fuertemente relacionados a la orientación del objeto y las intencionalidades, ¿qué corresponde al Trabajo Social mexicano? ¿Qué dimensión del ser humano representa una oportunidad para definición sobre él que actuar?*

Partimos del supuesto que este mapa, pone a los trabajadores sociales de México en una posición de acatar lo convencionalmente establecidas geográficamente.

Método

El procedimiento que se siguió para la reflexión teórica que ayudó a la construcción de la propuesta se hizo en dos etapas. En un primer momento se realizó la observación de la realidad, donde se gestan las respuestas convencionales para identificar los problemas y necesidades sociales y su solución. En un segundo momento se procedió a la revisión de literatura en documentos siguiendo algunos criterios de inclusión como: problema identificado, fundamentos, procesos

metodológicos, herramientas y estrategias, etc., aceptados socialmente, como componentes que estructuran un proyecto de intervención y poder observar qué se aporta al trabajo social como disciplina.

Marco de referencia empírico

A continuación, se presentan unos datos de la realidad empírica que podría ilustrar el camino hacia una afirmación de lo dicho. Para tal caso se ha tomado como referencia, las publicaciones de la revista Políticas Sectoriales (2019, 2020, 2021) de la Facultad de Trabajo Social y Derechos Humanos, reconocida como uno de los espacios de discusión y presentación de la producción académica de Trabajo Social, el periodo revisado abarca los tres últimos años. Cabe hacer énfasis que la intencionalidad es ilustrar la ambigüedad, dificultad e influencias en el proceso de análisis de la realidad social, contexto donde los trabajadores sociales identifican el objeto en el cual intervendrán. Ha parecido interesante observar estos documentos ya que favorece al análisis de acuerdo con algunas dimensiones de la realidad social consideradas como escenarios compartidos con otras profesionales.: Familia y Género, Grupos Vulnerables, Educación, Salud, Intervención Social, Vivienda y Desarrollo Humano, Pobreza y Desarrollo Humano, Trabajo Social y Políticas Sociales.

Representa una primera aproximación en el sentido de que este trabajo, primero expone la identificación del objeto que creemos es desde la disciplina y, posteriormente el diseño metodológico la intervención. Esto lo sustentamos en palabras de Castro (2021) en sus reflexiones sobre el Objeto de estudio de trabajo social, [...] “diferenciado entre objeto de estudio como parte del quehacer epistemológico en los procesos de investigación científica y el objeto de estudio que es construido desde el quehacer profesional de los trabajadores sociales.” (p.18)

Para el caso se ha tomado como punto de referencia los temas emergentes de Familia y Género. Se han revisado un total de 30 artículos de los cuales 25 son productos de investigación y solo 5 aluden a la socialización de experiencias relacionadas a la atención de alguna situación particular. Es importante señalar que esta revisión ha sido interesante, ya que ha permitido observar los objetos concretos en los cuales los trabajadores sociales, han puesto su mirada como objetos

concretos de la profesión, manifestando en esta diversidad, la complejidad que genera por un lado la indefinición y ambigüedad sobre el qué y cómo del quehacer profesional, así como los fundamentos teóricos que se supone dan el sentido profesional y científico. También es necesario hacer la precisión que se han identificado más contenidos que aluden a la exposición de resultados de investigaciones de naturaleza cuantitativa y en menor presencia con enfoque cualitativo. Existe escases de experiencias que permitan dar cuenta de cómo los trabajadores sociales inciden en los cambios que hacen posible, pasar de una situación concreta a otra situación y con esto visibilizar en fin social de la profesión.

Con relación a la categoría denominada Género (figura 2) se observa que en la generalidad de los documentos consultados exponen resultados de la investigación social, con enfoque cuantitativo, proceso compartido con otras disciplinas de las Ciencias Sociales y distantes de una intención que conlleve a la repuesta del problema o necesidad abordada. Es importante señalar, que el enfoque positivista tiene como intencionalidad la generalidad, comprobación y acumulación de conocimiento de y para una teoría en particular, la cual indica cómo hay que ver el objeto seleccionado y como resolverlo. Epistemológicamente y ontológicamente se puede decir que este referente a parte de provenir de una naturaleza que no es social, no le interesan los procesos de cambios intenciones a los que aspira la profesión.

Figura 2
Dimensiones en la identificación del objeto de estudio Género



Nota: La figura representa un extracto de las categorías identificadas en el eje de Género derivado de la lectura y análisis de los artículos publicados por la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, UANL (2020) de la Revista Políticas Sociales Sectoriales de los años (2019 pp 16-218), (2020 pp 288-549) y (2021 461-606)

Los escasos documentos que exponen respuestas a los objetos identificados se acotan a las metodologías reflexivas, la Investigación Acción Participativa (IAP), la investigación diagnostica, la investigación evaluativa. Se puede decir, que estos procesos, si bien están orientados a dar una respuesta, las herramientas son propias para ejercitar la mente y no la acción de los sujetos. Los resultados en estos documentos aluden generalmente a propuestas y escasamente a describir como fue el proceso y que cambios evidencian que se haya pasado de una situación a otra situación.

Además, se puede observar que, en términos de los fundamentos utilizados para la explicación y análisis del objeto, se hace uso de los contenidos, miradas, de las diversas disciplinas que, en el marco de los planes de estudio, representan bases para introducirnos al mundo de las ciencias sociales, contexto en el que deseamos posicionar al trabajo social. respecto a esto se puede decir que este ejercicio de análisis también permite dar cuenta del uso generalizado de los datos sociodemográficos, para sustentar al objeto, el marco legal, un conjunto de definiciones sin posicionar el proceso de identificación con alguna, la información de bases de datos o reportes de informes de organizaciones que se han encargado de la construcción y recolección de indicadores y sus definiciones operativas.

Figura 3
Dimensiones en la identificación del objeto de estudio Familia



Nota: La figura representa un extracto de las categorías identificadas en el eje de Familia derivado de la lectura y análisis de los artículos publicados por la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, UANL (2020) de la Revista Políticas Sociales Sectoriales de los años (2019 pp 16-218), (2020 pp 288-549) y (2021 461-606).

Ahora bien, respecto a la categoría Familia, (figura 3) la situación es semejante a la categoría anterior, en cuanto se privilegia el enfoque metodológico cuantitativo, mínimamente los cualitativos y un caso de diseño mixto. lo que conlleva a la acumulación del conocimiento y reforzamientos teóricos, conceptuales.

Se puede observar la utilidad y selección de la Sociología, Demografía, el Marco Jurídico, la Psicología (terapia cognitiva conductual, inteligencia emocional), el enfoque Clínico y el Modelo Psicosocial. Estos contenidos remarcán la influencia significativa de estas disciplinas sobre la profesión. En segundo orden se observan y mínimamente los fundamentos comprensivos. Esto llama la atención ya que hay intencionalidades para el cambio de las situaciones que hacen el problema tratado.

Es importante señalar, que se aprecian como estrategias para la resolución del problema la terapia, la mediación y la resiliencia y no como modelos orientadores para la modificación de las situaciones que viven los integrantes de las familias. Se alude a la utilización de procesos interpretativos, sin embargo, se utilizan encuestas estandarizadas y se correlacionan variables. La Familia se expone con una diversidad de variables identificadas como los objetos concretos, los cuales no se fundamentan teóricamente para incidir en una solución pertinente en términos de lo que en trabajo social llamamos teoría-práctica.

Como es de notarse en esta aproximación, los trabajos elaborados visibilizan las dificultades en torno a la identificación de un objeto concreto que permita un sello distintivo como trabajadores sociales, seguimos incorporando las teorías sociales, lo que hace que desde la profesión se abone a la reproducción de las formas particulares que estas teorías tienen para abordar sus objetos concretos y sus formas de hacerlo. En este sentido, la acción fundamental en los procesos de identificación del objeto de intervención se ve reflejada en la acumulación y validación de conocimiento, lo que en el contexto de la construcción científica se ha denominado Ciencias Normal. “Entre los objetivos de la ciencia normal no hay ninguno que exija nuevos tipos de fenómenos, y en realidad los que no encajan en esos compartimentos frecuentemente ni siquiera se ven.” (Kuhn, 2004 p.59). Siguiendo al

mismo autor, la ciencia normal “se orienta a la articulación de los fenómenos y teorías ya suministrados [...]” (Kuhn, 2004, p.59)

Los textos revisados y las discusiones generadas en Seminario Nacional Interdisciplinario Permanente: Reflexiones disciplinares en Trabajo Social ponen al gremio ante el reto de revolucionar, reconfigurar el qué y el cómo. La reflexión generada permite darnos cuenta, que las prácticas realizadas hasta el día de hoy para identificar el objeto sobre el cual actuamos como profesionales del trabajo social, no han permitido o escasamente permitida construcción teórica desde y para el trabajo social, y sí es escasa, no ha generado seguidores, que contribuyan a fortalecer lo incipiente y la producción académica da cuenta de ello.

¿Qué aspectos se proponen para iniciar el reto de dar respuesta a lo que no se ha podido resolver en relación con el objeto de intervención? Como punto de partida será necesario:

- Recoger que el análisis histórico del Trabajo Social como profesión, demuestra que se han asignado de acuerdo con el contexto y circunstancias las formas de identificar y abordar el objeto de intervención.
- Que los problemas y necesidades sociales no son independientes al contexto en que se origina, por lo que no tenemos la responsabilidad de la transformación de toda una sociedad, ya que esto depende de las conciencias y participación de las colectividades.
- Que, así como en el norte y sur del continente se gestaron propuestas de acuerdo con los contextos propios, corresponde al Trabajo Social mexicano el esfuerzo de construir lo propio.
- Que las teorías sociales ofrecen herramientas de análisis que favorecen y apoyan a la construcción de categorías que pudieran verse como propias de la profesión.
- Es claro que cada disciplina ha definido con claridad lo que le corresponde estudiar del ser humano y la percepción que se construye sobre la persona, por lo que la tarea es responder ¿Qué dimensión del ser humano representa una oportunidad para definición sobre él que actuar desde el trabajo social?
- Es un hecho que, de acuerdo con los contenidos observados, que los objetos identificados no deconstruyen, ni reconstruyen las realidades observadas que permitan manifestar que nos

encontramos ante aportaciones específicas desde el trabajo social y sí reproducen las formas convencionales para identificar el objeto de intervención.

Resultados/Propuesta

Como resultado al tiempo invertido en esta propuesta, y que no está demás comentar, consideramos, es un punto de partida, jamás de llegada. Es una propuesta en edificación que, desde nuestra óptica, puede contribuir en un primer lugar a la construcción del objeto de estudio desde la perspectiva de los individuos, grupos y comunidades (creencias y significados sobre la problemática y necesidad social que viven) y de lo cual nos apropiamos los trabajadores sociales y, en segundo lugar, y, en consecuencia, a reconfigurar la intervención e investigación en Trabajo Social. Con respeto y humildad, se lo dirigimos a trabajadores sociales docentes, profesionales del Trabajo Social en servicio y estudiantes. Declaramos, en concordancia con lo descrito arriba, que en ningún momento es una propuesta acabada, pero si es nuestra pretensión en el corto plazo, convertirlo un modelo alternativo de Investigación-Intervención en Trabajo social. A continuación, exponemos las propiedades de la propuesta y los cinco momentos de esta.

Propiedades generales de la propuesta:

- La realidad, objeto de intervención es construida a partir de las interpretaciones que los sujetos hacen de sus experiencias en la cotidianidad y significados que les otorgan a sus vivencias y que se expresan en comportamientos observables: Resistencias, oposiciones, contradicciones y rechazos, referidas en los ejemplos en este documento.
- Las intervenciones deben operar en función de los modos como la gente da cuenta del mundo o partes del mundo (perspectivas de sentido). Es decir, cómo la gente percibe y construye la problemática social y se puedan ofrecer, igualmente, alternativas significativas que rompa con la problemática social convencional.

Momentos de la propuesta preliminar para la construcción del objeto de intervención en Trabajo Social

Primer momento: Identificación del problema de acuerdo con lo establecido convencionalmente por áreas:

- Recolección de información (diagnóstico) mediante la aplicación de instrumentos: Revisión de instituciones oficiales que registran estadísticas sobre problemática social en términos de salud, educación, vivienda, etc.
- Lectura de artículos, libros, etc., que revelen la problemática convencional, cómo afecta a la población y las respuestas que se ofrecen de manera oficial o alternativa a la misma.
- Identificar las acciones que asumen y reproducen los trabajadores sociales, provenientes de las políticas y programas convencionales.

Como resultado de este primer momento, se espera que el profesional pueda tener un conocimiento del problema convencionalmente tipificado, cómo impacta a la población, porcentajes, soluciones ofrecidas y participación de los sujetos beneficiarios de las acciones de tal manera que identifique cuales han sido las respuestas que se le han dado al problema desde una mirada unilateral.

Segundo momento: La importancia de observar el entorno: Los contextos públicos y privados son una fuente inagotable de información. De ahí que, la actividad clave y de suma importancia es observar el comportamiento que exhiben los individuos, grupos y comunidades en esos contextos y en relación con la problemática social. Aquí la observación, de acuerdo con Potter (1998), nos ofrece una vía para ir de manera directa y sin mediación alguna al mundo y sus características.

Resultados de la observación del entorno:

- Identificar, por ejemplo, en el área de la salud (frente a la crisis sanitaria del COVID), población que no usa el cubrebocas, porcentaje, género, edad, etc.
- Identificar los espacios y territorios donde con mayor frecuencia se observa el comportamiento individual, grupal y comunitario.

Como resultado de este segundo momento, es tener información del contexto y de la población (niños, adolescentes, jóvenes y adultos) que a simple vista no acatan la recomendación, técnica o actividad sugerida para solucionar el problema social.

Tercer momento: Problema/visión construida a partir del sujeto

Este es el momento de escuchar y preguntar. Es el contacto directo con los individuos, grupos y comunidades:

- Realizar una descripción de los hechos desde la perspectiva de los individuos que viven el problema. Sus visiones, creencias y posiciones.
- Recolección de información, a través de entrevistas individuales o grupales, focus group etc., que permitan obtener los relatos de cómo los sujetos observados en el contexto construyen el mundo o versiones del mundo (Potter, 1999).
- Accesar a los significados que los sujetos le asignan a la realidad y permita a su vez, comprender sus comportamientos exhibidos y narrativas en relación con el problema.

Como resultado de este momento, es obtener los relatos que los sujetos (individuos, grupos y comunidades), producen de su mundo y a través del acceso de los significados que le otorgan a su mundo, comprender su comportamiento (Hammersley y Atkinson, 1994).

Cuarto momento: Construcción del objeto de intervención

Este es el momento en el que el trabajador social dotado con la información recabada y el proceso vivido, integra sus experiencias, motivaciones y reflexión teórica-metodológica desde su profesión para la construcción de su objeto de intervención.

Como resultado de este momento, el profesional del trabajo social debe:

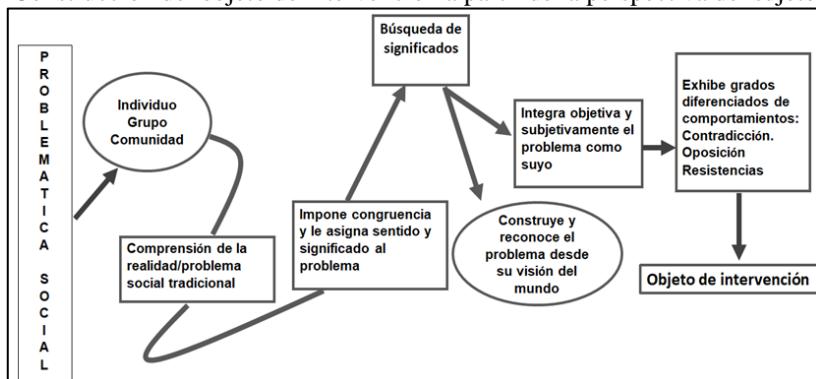
- Asumirse como un sujeto constructor.
- Interpretación de la realidad de los individuos, grupos y comunidades.
- Problemática/construcción de un campo preciso que consiste en que el profesional del trabajo social debe dejar atrás el

problema convencional institucionalizado y a partir de la interpretación de los significados y comportamientos de los sujetos, reconfigure su objeto de intervención en términos de: *resistencia, oposición, contradicción y rechazo*.

A continuación, se presenta una figura que ilustrar el proceso de los momentos expuestos con la intención de identificar la ruta para la identificación de lo que consideramos de lo que podría ser un viraje en la construcción del objeto de intervención del Trabajo Social

Figura 3

Construcción del objeto de intervención a partir de la perspectiva del sujeto



Nota: Elaboración propia para ilustrar la ruta metodológica que permitirá al trabajador social experimentar un proceso dinámico, teniendo como esencia el reconocimiento de las representaciones sociales de los sujetos que viven el problema y haciéndolo suyo para la construcción del objeto de intervención.

Conclusiones

La propuesta preliminar alternativa para la construcción del objeto de intervención profesional presentada en ese trabajo, consideramos constituye una herramienta metodológica de gran significado práctico para dotar a los trabajadores sociales de una vía alterna para construir su objeto de intervención profesional desde los diferenciados comportamientos que exhiben los sujetos (individuos, grupos y comunidades) sustentados en sus propias visiones del mundo y expresado en términos de contradicciones, oposiciones, resistencias y rechazos.

La tarea de reconfiguración del objeto de intervención requiere que el trabajador social, realice una ruptura con la visión convencional (sea por el estado, las políticas sociales, las profesiones, las disciplinas etc.) de definir los objetos de intervención para iniciar un proceso a partir de cómo los individuos, grupos y comunidades, interpretan su realidad, asignan sentidos y significados y en consecuencia exhiben comportamientos diferenciados en términos de: contradicciones, resistencias, oposiciones y rechazos.

Referencias

- Castro M. (2021) El Objeto de estudio de trabajo social. En Castro M., Rivera M. y Lomelí R. (Coord) Objeto de estudio. Entre la Investigación e Intervención Social: Familia, Migración y Pandemia. (pp.18-32) Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social. En <https://www.acanits.org/assets/img/libros/Objeto%20de%20Estudio%20Entre%20la%20Investigaci%C3%B3n%20e%20Intervenci%C3%B3n%20Social.pdf>
- Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, UANL (2019) Familia y Género. Revista Políticas Sociales Sectoriales. 6 (6) 16-218. En <http://www.coloquio.ftsydh.uanl.mx/wp-content/uploads/2019/09/A6-01-Familia-y-G%C3%A9nero.pdf>
- Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, UANL (2020) Familia y Género. Revista Políticas Sociales Sectoriales. 7 (7) 288-549. En <http://www.coloquio.ftsydh.uanl.mx/wp-content/Revistas-Coloquio/A7%202001%20Familia%20y%20g%C3%A9nero.pdf>
- Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, UANL (2021) Familia y Género. Revista Políticas Sociales Sectoriales. 8 (8) 461-606. En <http://www.coloquio.ftsydh.uanl.mx/wp-content/Revistas-Coloquio/A8-03-Familia%20y%20genero.pdf>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Paidós Básica
- Kuhn T. (2004) La Estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica.
- Potter, J. (1998). La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social. Paidós.
- Quiroz M. Peña I. (1998) Escuelas Filosóficas del Trabajo Social Clínico. En Quiroz M. Peña I. Sociodiagnóstico. (2da. Edición) (pp. 14-24) Talleres Andalién

Segundo eje temático:

Enseñanza y formación disciplinar

La consolidación académica del Trabajo Social a través de los estudios de Doctorado con un enfoque crítico

Julia del Carmen Chávez Carapia⁸
Mitzi Wendy Galicia Orihuela⁹
Jesús Ignacio Marrero Hernández¹⁰

Introducción

Los estudios de *Doctorado en Trabajo Social* hoy en día son una necesidad inmediata para la disciplina, ya que se buscan respuestas a las complejas necesidades sociales que se presentan en el actual contexto sociopolítico nacional e internacional que nos interpelan como comunidad humana, así como desplegar el campo de conocimiento de la propia disciplina mediante el desarrollo de aportes críticos, teóricos, y metodológicos.

Entre los temas de estudio del Trabajo Social se encuentran las violencias estructurales, las violencias contra las mujeres, la pobreza, las necesidades básicas y sociales insatisfechas, los derechos humanos, las desigualdades sociales, las crisis de las organizaciones sociales generadas por el sistema social, la política pública - social y sus respuestas a las demandas de la sociedad.

Respecto a las condiciones de igualdad, se contemplan los grupos de población en el acceso a los servicios de salud, educación, trabajo, alimentación, participación política. Con relación a las desigualdades

⁸ Profesora de Carrera de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México.

⁹ Profesora de la Maestría en Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México.

¹⁰ Profesor de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México.

se enumeran la de origen étnico, etario, género y nivel socioeconómico, vida cotidiana.

Ninguna situación de crisis social puede explicarse solo empíricamente requiere de la interrelación teoría práctica pues los problemas no se producen de manera azarosa, no son casuales, no son espontáneos; los problemas sociales obedecen a causas generales y universales que se constituyen en leyes por lo cual hacen falta enfoques teóricos para comprenden los tipos de sociedades en las que interactuarán el objeto/sujeto de análisis e intervención.

Un análisis teórico sobre la base de los procesos histórico-sociales y políticos de carácter macro-microestructurales, que inciden de manera directa en las formas de vida cotidiana.

La propuesta de un Doctorado en Trabajo Social orientado hacia la construcción teórica y metodológica sobre la base de un análisis crítico, aportará argumentos analíticos con evidencias materiales objetivas que permitan fundamentar y justificar la creación de este Doctorado, con alcance científico, con reconocimiento internacional por su alto nivel de excelencia académica y por su práctica de investigación social que interactúa con las necesidades sociales y problemas sociales así como con los actores sociales.

Los estudios de Doctorado en Trabajo Social

A nivel mundial los estudios de doctorado en trabajo social se caracterizan por un enfoque disciplinar profesionalizante, y solo alguno con orientación para la construcción de la interpretación científica de los problemas, necesidades y carencias sociales, con un enfoque crítico y de intervención social

La propuesta que aquí se presenta contempla un doctorado con orientación científica y construcción teórico – metodológica para el análisis de las problemáticas sociales y la intervención con las personas y desde las organizaciones sociales y la política pública

El Doctorado en Trabajo Social define su ser y orienta su quehacer en un proceso de interrelación investigación/intervención para:

- Formar profesionistas, investigadores/as, profesores/as de excelencia e integridad académica, al servicio de la sociedad, con conciencia crítica, ética, social, con compromiso de justicia, y con interacción de cooperación y solidaridad humana;

- Para contribuir con racionalidad, objetividad y veracidad a la generación y transmisión del conocimiento social científico y humanístico, así como al estudio de las problemáticas nacionales, globales, las violencias estructurales en la búsqueda de las soluciones en los marcos de las políticas públicas y con la participación de las y los sujetos.

Los *valores* que constituyen esa naturaleza y finalidad educativa se basan en el respeto, responsabilidad, honestidad, compromiso, igualdad, integridad y conciencia social.

El Doctorado en Trabajo Social tendrá como un objetivo la consolidación teórica de esta disciplina y comprenderá una orientación científica con rigor teórico - metodológico que a través de la intervención tendrá como propósito un proceso formativo riguroso para el ejercicio académico, profesional, así como forjar personas investigadoras libres, autónomas y responsables que, desde una perspectiva interdisciplinaria y multidisciplinaria crítica, un compromiso social y una retribución hacia la sociedad, desarrollen investigaciones originales que tengan como objetivo fundamental la búsqueda de soluciones pertinentes, factibles y permisibles a las urgentes y complejas necesidades y carencias que padece la sociedad en su conjunto, las distintas comunidades, grupos o sectores que la conforman.

La generación de conocimiento desde la Investigación-Intervención implica situar la vida cotidiana como espacio de conocimiento donde se interviene mediante la investigación y aplicación de conocimiento para desarrollar procesos de transformación, partiendo de las características heterogéneas de las poblaciones, desde nuevas perspectivas donde lo microsocial se lee sobre lo macrosocial y viceversa (Carballeda, 2012: 92) así la disciplina genera conocimiento a partir de su interrelación con la dinámica social, las personas y las problemáticas, sobre un proceso de investigación-intervención.

Con el desarrollo teórico y metodológico propuesto la disciplina podrá concretar una lectura crítica de la dinámica social, política, económica y cultural, para transcender las metodologías de intervención y producción de conocimiento en busca de justicia social, equidad, redistribución y transformación social (Falla, 2017: 126). Así la intervención profesional se configura como una característica para la

acción social que es propia al Trabajo Social desde su estructura epistemológica y metodológica.

Particularmente, la intervención profesional reconoce la realidad social como una construcción donde las personas, las relaciones, las formas de comunicación, lo experiencial y lo simbólico son considerados aspectos para comprender e interpretar el mundo social, así como sus problemáticas. Por ello cobra sentido comprender la intencionalidad o fines últimos que las y los trabajadores sociales persiguen con la intervención profesional (Weber, 1993 en Falla 2017).

La estructura del modelo educativo que se propone contemplar tres momentos: conceptual, investigación/intervención, política pública y organización social. En el plano conceptual se encuentran los elementos filosóficos, epistemológicos, sociológicos, culturales y políticos que sustentan los procesos organizativos sociales.

La investigación/intervención comprende un proceso de interrelación en donde el conocimiento de la problemática social requiere la articulación teórica/empírica para el análisis, comprensión y resolución de las problemáticas sociales desde y con la participación de los y las sujetas sociales. El tercer momento comprende la política pública y la organización social desde un análisis correlacional entre las desigualdades, las violencias estructurales y de género, las políticas de gobierno, las necesidades sociales y la calidad de vida en una interacción macro – micro social y desde una perspectiva crítica.

El Modelo Educativo del Doctorado en Trabajo Social deberá sostenerse sobre tres relevantes bases psicopedagógicas del saber: el humanismo, el constructivismo y la teoría crítica.

La propuesta de aprendizaje del humanismo se denomina aprendizaje experiencial, éste considera que todos y todas aprendemos desde nuestras propias experiencias y de la reflexión crítica sobre las mismas para mejorarlas. Este aprendizaje influye en las y los estudiantes de dos maneras: mejora su estructura cognitiva y modifica las actitudes, valores, percepciones y patrones de conducta. Estos dos elementos de la persona están siempre presentes e interconectados. Por lo tanto, el aprendizaje de cada doctorante, no es el desarrollo aislado de su facultad cognoscitiva, sino el cambio de todo su sistema cognitivo.

El constructivismo parte de la premisa que el conocimiento se construye a partir de la interacción comunitaria, de la interrelación con

las personas/acción social. Su objetivo es la construcción de significados a través de las experiencias, el descubrimiento, la comprensión y la aplicación del conocimiento.

El enfoque crítico conlleva a identificar el análisis teórico de los procesos histórico-sociales en una interrelación macro – microsocial, en el cual las formas de organización social estructuradas históricamente interactúan con las diversas formas de vida cotidiana, con las personas, sus identidades y sus experiencias

El profesorado/tutores facilita el aprendizaje autónomo y científico de las y los doctorantes al motivar su participación en experiencias que logren la construcción de su propio conocimiento, es decir, cuando investigan, analizan y contrastan información por cuenta propia, cuando proponen formas de trabajo y organizan los tiempos para llevarlas a cabo, y cuando presentan las soluciones con argumentos sólidos, con ideas propias y las comunican de forma adecuada a otras personas para su comprensión. En este marco de la práctica docente se considera a la evaluación crítica formativa como un proceso continuo y permanente, a través del cual cada estudiante mejora su aprendizaje y el conocimiento de lo social.

Los Programas Educativos, que como ya se señaló anteriormente vinculan a las y los estudiantes y el profesorado, juegan un papel importante en el Modelo Educativo propuesto. Al respecto se establecen algunos criterios:

- Orientaciones educativas que fundamentan el modelo.
- Importancia de los enfoques interdisciplinario, *transdisciplinario y multidisciplinario*
- Flexibilidad de contenidos curriculares
- Tiempos y espacios que faciliten la movilidad y el intercambio académico a nivel local, nacional e internacional.

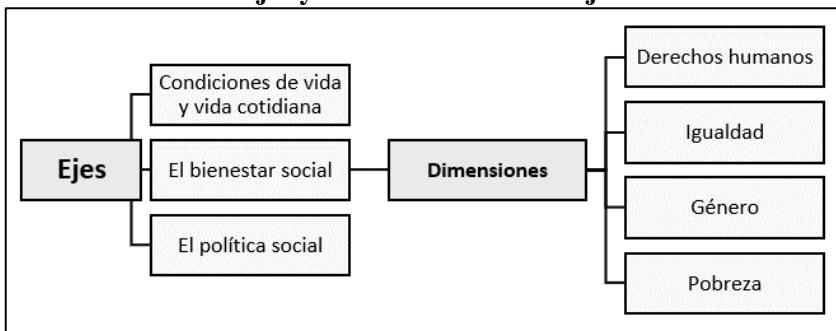
Otro aspecto por considerar en el proceso formativo del doctorado que permita delimitar, focalizar y sistematizar los problemas y necesidades del contexto nacional e internacional se ubica en tres grandes ejes

- Las condiciones de vida y la vida cotidiana
- El Bienestar social
- La Política pública y social

Sobre estos ejes se consideran cuatro dimensiones: derechos humanos, igualdad, género y pobreza. La relación entre los ejes y dimensiones tienen como finalidad establecer indicadores y criterios en la búsqueda de información de las principales problemáticas contemporáneas, las cuales constituyen el objeto/sujeto del conocimiento para el Doctorado en Trabajo Social y, en consecuencia, la pertinencia de la propuesta educativa para la resolución de estos.

La interrelación entre los ejes y dimensiones permitirán la identificación de las condiciones sociales, espacios en los cuales se focalice el desarrollo de las investigaciones y la producción de conocimiento.

Figura 1.
Ejes y dimensiones de trabajo



Fuente: Elaboración propia para fines de esta ponencia 2022

Los ejes y las dimensiones interactúan entre sí. En sus intersecciones se sitúan las principales problemáticas, las cuales se resaltan en el *Análisis Diagnóstico de las Condiciones Sociales*, cada una se aboca a desprender campos de profundización de conocimiento. Las *condiciones de vida tienen relación directa con los derechos humanos, la igualdad, el género y la pobreza*. El *bienestar social* se estudiará desde las mismas dimensiones, así como desde la *política pública*.

Definición de los ejes de análisis

Condiciones de Vida¹¹

Las condiciones de vida se definen como los elementos mínimos necesarios para asegurar la dignidad de las personas, sus derechos y libertades fundamentales para lograr una vida acorde a los momentos históricos en la medida en que se encuentren satisfechas se puede decir que existe calidad de vida cotidiana. Las esferas para identificar y valorar las condiciones de vida son: entornos saludables, y trabajo digno, protección social a lo largo de la vida, atención a la salud, la educación y vida cotidiana.

Bienestar Social

El bienestar social no puede disociarse de la satisfacción de los indicadores de “calidad de vida”, además supone la eliminación de la pobreza, satisfacción de las necesidades básicas, el acceso universal a la salud, empleo con derechos laborales, educación, derecho a la recreación e incluso la participación ciudadana; considera de forma importante la atención de las poblaciones en situación de desigualdad.

Política Pública

La política social comprende diversos órdenes, acciones y servicios sociales, destinados a la solución de problemas, la satisfacción de necesidades, intereses y preferencias de grupos de población tiene que ver con el acceso de las personas y los grupos de población a bienes y servicios.

La política social se entiende como un conjunto de medidas que contribuyen y persiguen el mejoramiento de una situación determinada, por tanto, es transitoria, y los objetivos que persigue son los de aminorar o regular los efectos negativos de las políticas económicas. Su alcance

¹¹ Para identificar las condiciones de vida en México se retomaron las propuestas de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Ley General de Desarrollo Social, Capítulo VI de la Definición y Medición de la Pobreza, Artículo 36.

más común en este horizonte es de carácter asistencial y se le asigna por tanto una función residual respecto al resto de las políticas públicas.

La política social puede también tener un carácter estructural y no meramente paliativo. Desde la perspectiva de los derechos humanos los principios de la política social son el andamiaje por donde atraviesa la inclusión y el bienestar social, se guía de los siguientes principios: universalidad, igualdad, equidad de género, equidad social, justicia distributiva, diversidad, integralidad, territorialidad, exigibilidad, participación, trasparencia y efectividad.

Estos ejes identifican los espacios de la vida cotidiana donde se insertan las problemáticas sociales y fenómenos que afectan a la población, así las condiciones de vida se vinculan y estudian a través de situaciones como la pobreza, desigualdad y género con relación a los derechos humanos. La política social es el instrumento permitirá incidir en la escena social para crear vínculos que hagan posible desprender acciones para reducir las problemáticas, el bienestar social y conjuntará las condiciones para lograr un estado de satisfacción en la población.

Los ejes descritos, representan las áreas donde la producción de conocimiento e investigación focalizan las medidas resolutivas desde la disciplina de Trabajo Social, desde ellos se aproximan las problemáticas sociales que atraviesan las poblaciones de atención prioritaria, según el contexto nacional y local, así como el momento histórico.

Definición de las dimensiones de análisis

El concepto pobreza es un concepto teórico elaborado por la comunidad mundial de investigación y acción en torno al tema. Para Amartya Sen (1933), la pobreza es la privación de capacidades básicas intrínsecas, no sólo la falta instrumental de ingreso. Alkire y Foster (*Oxford Poverty & Human Development Institute, OPHI*) consideran la pobreza en el nivel individual. Resaltan la importancia de la “calidad de vida” y consideran las circunstancias personales de acceso a los servicios, es decir, el ¿Cómo las personas son pobres? No marcan estratos de pobreza y por método se requiere más de dos indicadores para ser considerado/a pobre: la dimensión de ingresos y algún otro indicador. Peter Townsend (2003) y David Gordon distinguen la medición de pobreza en países centrales y periféricos. Consideran también las

necesidades colectivas. Rastrean las causas de la pobreza en la escala internacional y en la evolución de las instituciones multinacionales. Ubican tres enfoques: subsistencia, necesidades básicas y privación relativa (la relación pobreza-estructura institucional o social). El enfoque de la privación relativa es indispensable para el Trabajo Social, porque concibe un umbral de ingreso, de acuerdo con el tamaño y el tipo de familia, por debajo del cual el abandono o la exclusión de la membresía activa de la sociedad se acentúan en forma desproporcionada, como ocurre con las poblaciones callejeras y en riesgo. También es relevante el enfoque colectivo por la tradición comunitaria latinoamericana.

La construcción del dato de *EVALÚA*, conforme al *Método Multidimensional Integrado de la Pobreza (MMIP)*, considera las dimensiones de la *Línea de Pobreza (LP)*, la de *Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)* y la de *Pobreza de Tiempo (PT)*. La dimensión de *NBI* se integra por los componentes de vivienda, salud, seguridad social, educación, disponibilidad de bienes durables, adecuación sanitaria, tipo de energía utilizada en el hogar y acceso a la telefonía.

Derechos Humanos

Entendemos los derechos humanos como aquellos inherentes a las personas, sin distinción de raza, sexo, nacionalidad, origen étnico, lengua, religión o cualquier otra condición libre de discriminación. El paradigma contemporáneo de los derechos humanos se define a partir de valores y principios clave de la igualdad, la responsabilidad, la libertad, la legitimidad, la responsabilidad, la justicia y la dignidad inalienable de la persona humana como fin en sí mismo y nunca como medio.

Los derechos humanos no pueden ser concebidos en términos individuales supuestamente constituidos con anterioridad al pacto social, ni pueden desconsiderar la dimensión cultural. Como expresa Jorge Mario Rodríguez especialista internacional en Guatemala y América Latina:

Entre la esfera individual y el orden político se encuentra el orden socio-cultural en el que los seres humanos devienen seres históricos concretos; olvidar esta esfera equivale a ignorar la esfera moral que siempre es social. Los derechos humanos surgen como derechos del otro, en plexos relacionales en los que la dignidad y la responsabilidad se conectan para

sugerir diferentes cursos de acción que pueden y deben llevar, en ciertos casos, a cambios radicales del orden social. Los derechos humanos, pues, constituyen el conjunto de normas que demanda la dignidad del hombre en tanto ésta se libera de restricciones individualistas para reconocer la experiencia social de la dignidad humana. Son la expresión normativa de la conciencia ética que se despliega en las relaciones comunicativas que constituyen el mundo social (Rodríguez, 2019: 5).

En cuanto al derecho frente a las corporaciones, la ONU ha permitido por primera vez, en una decisión histórica, la inclusión de la defensa de la persona frente a las multinacionales y no sólo frente al abuso de los derechos humanos por el Estado. A ello se suma ahora también la defensa de los derechos de la “madre tierra” en América y en la Ciudad de México.

Igualdad

La igualdad refiere a un principio que rige la posición de la diversidad de los grupos poblacionales ante las instituciones, organizaciones y los derechos establecidos de manera universal. Una concepción de igualdad refiere a “conferir un estatuto jurídico que se traduzca en una igualdad de trato de las personas en el derecho y ante el derecho.

El principio de igualdad exige tratar a las personas como iguales, en consideración y respeto según Dworkin (1984). Por su parte Figueroa R. (2000), hace una distinción en igualdad por equiparación e igualdad por diferenciación considerando a la primera como: *manifestación de la igualdad ante la ley y que supone un trato igual de circunstancias o de situaciones no idénticas, que, sin embargo, se estima deben considerarse irrelevantes para el disfrute o ejercicio de determinados derechos o para la aplicación de una misma reglamentación normativa.*

En el caso de la igualdad por diferenciación, se habla de una expresión del valor igualdad ante la ley. Se trata de una diferenciación en el trato basado en la existencia de condiciones relevantes respecto a los efectos de las normas. Esta diferenciación potencia, y no dificulta, la igualdad ante la ley y es un elemento de conexión con la igualdad material.

Estos conceptos nos hablan entonces de una noción sobre la protección de los derechos de las personas en su individualidad,

diferentes en circunstancias, condiciones o características genéricas (igualdad por equiparación). La igualdad no es vista como un fin o valor intrínsecamente deseable, sino como un medio que hace posible la más cabal realización de otros valores, como la libertad. Así desde la escuela de Kant, la igualdad jurídica no es un principio independiente, aislado del concepto de libertad, sino un elemento del concepto de libertad, el cual, por tanto, sólo adquiere carácter normativo en virtud de su conexión inmediata con el concepto de libertad (Contreras, 2000).

La igualdad presupone también la misma asignación de derechos igualitarios de distribución, es decir, de igualdad de satisfacción de necesidades, normas equitativas de asignación, esto es, privilegios para las personas económicamente más frágiles (subsidios). Se debe proveer imparcialidad e igualdad en la posesión y disfrute de los mismos derechos básicos de carácter político y económico e igual participación de las personas. Para cada demanda social referente a la desigualdad en todas sus formas, reflejadas en la creación de estas normativas, puede estimarse el nivel profundo bajo el cual distintos grupos vulnerados en sus condiciones de vida y desde la exclusión a ciertos derechos, padecen en su desarrollo carencias o maltrato desde el Estado u otras estructuras.

Descripción del mercado laboral

La futura doctora o doctor en Trabajo Social tendrá como objetivos centrales:

- Desarrollar investigación original en áreas de las ciencias sociales.
- Elaborar y evaluar metodologías de intervención en los diversos campos de estudio de Trabajo Social.
- Participar como asesor/a y hacedor/a de política pública en espacios de toma de decisiones.
- Diseñar, ejecutar y evaluar políticas públicas, dentro de la función pública.
- Tomar decisiones en organismos nacionales e internacionales, públicos, privados y dentro de organizaciones no gubernamentales.
- Desarrollar metodologías para elaborar diagnósticos sociales que promuevan el estudio e investigación de problemáticas sociales.

- Conformar redes de investigación y académicas que retroalimenten y fortalezcan los estudios de las condiciones de vida sociales y cotidianas desde una mirada crítica.
- Difusión y divulgación del conocimiento.

La propuesta del Doctorado en Trabajo Social concreta el desarrollo y la producción de conocimiento desde la misma disciplina. En ese sentido, el mercado laboral se orienta, de forma prioritaria, hacia la academia y el ejercicio de la investigación. Por otro lado, un espacio importante de incidencia se encuentra en la política pública y la agenda social, donde fundamentalmente el ejercicio profesional permite, a partir de una mirada holística sensible a la compresión de la realidad social, proponer recomendaciones en torno al abordaje metodológico y estrategias de intervención contextualizadas, así como el estudio y análisis riguroso de los problemas sociales con relación a las realidades actuales desde un enfoque interdisciplinario y multidisciplinario.

El desarrollo histórico de la disciplina de Trabajo Social permite desprender un análisis sobre la consolidación académica del conocimiento, éste puede tener múltiples interpretaciones, sin embargo, existen coincidencias que identifican su genealogía con la filantropía y la beneficencia ante los problemas sociales. La asistencia social es un eje de identidad, que ubica a la profesión como una actividad ligada a las instituciones del Estado Benefactor. El Trabajo Social adopta un carácter científico a partir de centrar su análisis de conocimiento con relación a la vida cotidiana y las acciones de nivel macrosocial como la esfera económica, política y cultural.

Para el Trabajo Social la vida cotidiana es el espacio donde se interviene mediante la aplicación de conocimiento para desarrollar procesos de transformación, partiendo de las características heterogéneas de las poblaciones desde lo microsocial, lo macrosocial y viceversa (Carballeda, 2012: 92) para la disciplina generar conocimiento a partir de la interrelación de la dinámica social, de las personas y las problemáticas.

Particularmente, la intervención profesional reconoce la realidad social como una construcción donde las personas, las relaciones, las formas de comunicación, lo experiencial y lo simbólico son considerados aspectos para comprender e interpretar el mundo social, así como sus problemáticas.

El Trabajo Social como disciplina está en constante reinterpretación de su especificidad, ya que ésta dependerá del momento histórico, sin embargo, el eje de la investigación/intervención desde una mirada crítica y analítica es fundamental para concretar y orientar la producción de conocimiento.

Para definir el desarrollo de conocimiento de Trabajo Social es importante mostrar cómo se abordan las temáticas sobre las problemáticas emergentes, las poblaciones que son eje de estudio, así como el avance en el desarrollo de las metodologías de investigación, intervención y los enfoques teóricos que se emplean en los niveles de estudio como se muestra en lo siguiente.

A manera de conclusión

Es necesario fortalecer el conocimiento, formar recursos humanos especialistas y cuadros de investigación a partir de una mirada profesional propia de la disciplina de Trabajo Social, para abordar fenómenos y problemáticas actuales a partir de enfoques metodológicos de investigación de las ciencias sociales. El Estado necesita plantear políticas sociales que se acompañen de la academia para fijar objetivos de interés público, que emerjan de una mirada profesional sensible a las realidades actuales.

El Doctorado en Trabajo Social tendrá como eje del conocimiento y la intervención tanto a las personas como a la comunidad y las necesidades sociales, promoverá las políticas públicas y los derechos humanos sociales. Los derechos humanos sociales sólo pueden ser tales en tanto se considera la interrelación entre la universalidad humana y el contenido cultural, buscará respuestas desde el estudio con perspectiva de género para atender los temas emergentes de la realidad social.

Los ejes de atención para el Doctorado son tan amplios como las diversas realidades que tiene la población mexicana, así como los fenómenos sociales que acontecen en la toda la región, en el ámbito internacional el estudio de los fenómenos y problemáticas sociales son extensos como las crisis humanitarias que existen y están en constante transformación. La incidencia de los profesionales responde a la multiplicidad de fenómenos, personas, condiciones ambientales, prácticas sociales como la injusticia, violencia, la educación, el acceso

a la alimentación y la desigualdad que se manifiesta y afecta de formas variadas.

La propuesta presentada, se distingue de otras por la metodología de trabajo que se desarrollará a partir del enfoque de Investigación-Intervención sobre la interrelación que se genere con la problemática abordada, y a su vez con los ejes y las dimensiones propuestas. La interrelación de las dimensiones: *derechos humanos*, la *igualdad*, el *género* y la *pobreza* se conjuntan para aportar conocimiento sobre las condiciones de vida, bienestar y la política social.

La creación de estudios de Doctorado en Trabajo Social es una necesidad para fortalecer la formación profesional del Trabajo Social. La UNAM, pionera en distinguirse por atender las diferentes áreas de conocimiento debe situar la profesión a la par de las transformaciones sociales para desprender y poner en marcha el Doctorado en Trabajo Social, la política social requiere de la producción de conocimiento científico e investigación.

Situar al Trabajo Social en el Siglo XXI significa considerar los cambios sociales y culturales que emergen con las dinámicas económicas, políticas y sociales. La persona doctorante en Trabajo Social, además de investigar, tendría que desprender metodologías de trabajo de intervención que consideren con punto focal las múltiples realidades y contextos, en particular las problemáticas presentadas en el Diagnóstico de las Condiciones Sociales en el ámbito nacional y local como la violencia, la violación a los derechos humanos, la desigualdad en sus diferentes manifestaciones como la pobreza, el acceso a la salud, educación, trabajo y alimentación.

El campo de trabajo para el Doctorado en Trabajo Social emerge a la luz de los cambios estructurales que se complejizan en la modernidad presente y buscan, además de investigación científica y crítica, mecanismos de intervención para subsanar y reducir las desigualdades sociales e injusticias reflejadas en las poblaciones prioritarias por sus condiciones de vulnerabilidad. La mirada crítica y analítica dirigida a desarrollar propuestas de investigación-intervención será un eje de identidad en la formación doctoral de este proyecto educativo.

Por lo anteriormente expuesto podemos afirmar que la creación y despliegue del Doctorado en Trabajo Social es una exigencia científica y profesional demandadas por la vida social:

- Las universidades nacionales e internacionales están comprometidas con lo momentos históricos para brindar soluciones científicas, deseables, factibles y permisibles, a las diferentes problemáticas urgentes y emergentes.
- Las y los doctores en Trabajo Social deberán contribuir con sus investigaciones críticas a la generación y transmisión del conocimiento, así como al estudio de las condiciones y la solución de los problemas locales y nacionales que nos aquejan como sociedad.
- Es parte de la responsabilidad universitaria y social de la disciplina transitar con base en los resultados de su trabajo especializado de docencia, investigación y difusión del conocimiento, que le permita atender y brindar soluciones objetivas y pertinentes a las problemáticas sociales.

Referencias

- Carballeda, Alfredo J. (2012). *La intervención en lo social/ exclusión e intervención en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Contreras, Francisco José. (2000). *La idea de igualdad en el pensamiento político de Kant*.
- Dworkin, Ronald. (1984). *Los derechos en serio*. España: Editorial Ariel.
- Falla, Uva. (2017). La intencionalidad de la intervención del Trabajo Social. *Trabajo Social* (19), pp. 123-135.
- Figueroa, Rodolfo. (2000). *Igualdad y discriminación*.
- Rodríguez, José Mario. (2019). *Las dimensiones éticas de los derechos humanos*. Praxis: México.
- Townsend, Peter. (2003). La conceptualización de la pobreza. *Comercio Exterior* vol. 53, No 5, pp. 445-452.
- Sen, Amartya. (1993). Capability and Well-being, En M. Nussbaum y A. Sen (eds.) *The Quality of Life. Oxford, Clarendon Press*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002).

Fundamentos teóricos: un discurso ausente en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje de Trabajo Social en la Comunidad, en la Universidad Autónoma del Estado de México

Miguel Bautista Miranda¹²

Vasti Zurisadai Jiménez Amador¹³

Cristina González Pérez¹⁴

Resumen

Este artículo tiene por objetivo develar los fundamentos teóricos que incorporan los docentes durante la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje de Trabajo Social en la Comunidad, en la Universidad Autónoma del Estado de México. En términos teóricos se acudió a la hermenéutica, ya que permite visibilizar lo que el docente siente, vive, imagina y experimenta en su labor cotidiana frente a un grupo. Es un estudio de corte cualitativo, de tipo interpretativo y de diseño sincrónico, toda vez que posibilita interpretar el discurso de los docentes en su propia realidad profesional. El supuesto que guío el proceso de investigación alude a que existe una ausencia de los fundamentos teóricos en la enseñanza del trabajo social comunitario. La evidencia devela, que existe una notable ausencia de los fundamentos teóricos en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje

¹² Profesor Investigador de la Universidad Autónoma del Estado de México – Unidad Académica Profesional Chimalhuacán.

¹³ Profesora de la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán de la Universidad Autónoma del Estado de México.

¹⁴ Profesora de la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Trabajo Social en la Comunidad, realidad que merma la formación académica de los futuros profesionales en trabajo social en lo teórico; acotando la enseñanza a lo metodológico, técnico e instrumental; lo que manifiesta una carencia histórica en el uso de la teoría en los procesos de investigación e intervención de los problemas y necesidades sociales a nivel comunitario.

Introducción

El trabajo social comunitario es considerado como uno de los métodos tradicionales en la disciplina y profesión de trabajo social (Bautista, Sánchez y Jiménez, 2020), a través del cual desarrolla un proceso destinado a promover y lograr el mejoramiento de las condiciones de vida de los miembros de una comunidad, mediante la organización y participación de los sujetos individuales y colectivos que convergen en las localidades, que reconocen sus propios problemas, toman las decisiones de selección y ejecución de alternativas de atención y solución a los mismos (Valdizón, 1992).

Por lo tanto, el trabajo social comunitario busca el bienestar social de la población, procura que, desde la misma población se genere el análisis de la situación y la búsqueda de soluciones a los problemas que aquejan a la comunidad, pretende orientar el abordaje de las situaciones sociales colectivas, mediante la movilización, la organización, la acción, la reconstrucción de su identidad, la capacidad de reconocimiento de diferencias y especificidades, para enfrentar la tarea de formar y mantener un grupo en torno a la elaboración de diagnósticos sociales y la aplicación de proyectos de desarrollo social, a través del empleo de los recursos con los que disponga la comunidad (Valdizón, 1992).

Los fundamentos teóricos en el trabajo social comunitario manifiestan una serie de concepciones, hipótesis, supuestos, ideas y postulados que ayuden u orienten la investigación e intervención de los fenómenos u hechos sociales que se presentan en la cotidianidad de la actividad social humana en las diversas localidades. Su relevancia radica, en ser puestos al servicio del trabajo de investigación e intervención empírica. En este sentido, se vislumbra que una de las principales preocupaciones o tareas de los fundamentos teóricos en las ciencias sociales y, por ende, en el trabajo social, radica en la

clarificación, explicación, comprensión e intervención social, de determinados procesos de la vida social (Bautista, 2019).

Trabajo Social en la Comunidad I y II son asignaturas de tipo teórico-práctico, de carácter obligatoria, ubicadas en el núcleo de formación sustantivo, de acuerdo con el Programa de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social, que oferta la Universidad Autónoma del Estado de México. Cada curso tiene una duración total de 128 horas, distribuidas en una hora teórica y siete horas prácticas a la semana (FACICO, 2003).

En este contexto, el objetivo de este artículo radica en develar los fundamentos teóricos que incorporan los docentes durante la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje de Trabajo Social en la Comunidad, en la Universidad Autónoma del Estado de México. La pregunta que guio el proceso de la investigación fue ¿Cuáles son los fundamentos tóricos que movilizan los docentes en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad? El supuesto que guío el proceso de investigación alude a que existe una ausencia de los fundamentos teóricos en la enseñanza del trabajo social comunitario.

En este marco, el presente documento se divide en cinco secciones. En la primera se presenta el marco teórico, que hace referencia a la hermenéutica; en la segunda se muestra el contexto en donde se enseña la unidad de aprendizaje; en la tercera se desarrolla la nota metodológica, en la cuarta se da cuenta de los resultados de la investigación y en la quinta se expresan las reflexiones finales. Asimismo, se incluyen las fuentes de consulta.

La hermenéutica: una oportunidad de comprensión en relación con los fundamentos teóricos

Para develar los fundamentos teóricos que incorporan los docentes para la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, en la Universidad Autónoma del Estado de México, se acude a la hermenéutica como basamento teórico, ya que permite interpretar lo que el docente siente, vive, imagina y experimenta en su labor cotidiana frente a un grupo de trabajadores sociales en formación, cuyo principal objetivo radica en desarrollar un proceso práctico de orden comunitario, donde es ineludible la movilización de los

basamentos teóricos que guíen la investigación e intervención de problemas y necesidades sociales en las localidades.

En este contexto el enfoque hermenéutico, plantea los tópicos del lenguaje y de la lingüística, ya que a través de ellos se logra la interpretación y la comprensión, es decir, la palabra es el medio por el que se interpreta y comprende al “otro”; la incorporación de la dimensión estética y la tradición histórica, ambas piezas medulares para interpretar la experiencia de los docentes al impartir la asignatura de Trabajo Social en la Comunidad, a través de comprender los fundamentos teóricos puestos en escena en su ejercicio profesional (Beuchot, 1989).

Es así, que se reconoce que existen experiencias extra-científicas en la biografía de los docentes y que son de diversa índole, que exigen y merecen el título de auténtico conocimiento, a la vez que reitera a la hermenéutica de un corte quasi subversivo y cuestionador del orden establecido, que imprimen otro sello, el de rehabilitar los conceptos de tradición, prejuicios, autoridad y lenguaje (Gadamer, 2013).

Desde los horizontes interpretativos, se observa que los profesores se han formado en su experiencia profesional, en la práctica de la intervención social comunitaria y en su labor docente; a través de la hermenéutica, se busca leer la historia de cada sujeto como un libro abierto, es decir, una historia en espera de ser escuchada, que pueda ser conocida (Gadamer, 1990). Lo que significa que cuando se aborda a los sujetos en su ejercicio docente, se comprenden sus fundamentos pedagógicos, teóricos y empíricos, a través del discurso y sus prácticas, ya que, en los procesos de formación de trabajo social comunitario, se construyen en la interacción con los otros.

A través de la hermenéutica, se pretende descubrir los cauces de la historia cultural por los que fluye esa otra historia real, que condiciona la vida del hombre, liberando al hombre de las ataduras imaginarias que lo aprisionan. Tal es el caso de las instituciones educativas que, a partir de sus programas, reglamentos, normas y manuales, constriñen y enmarcan el quehacer profesional docente, limitando su actuación en los espacios de la enseñanza de la intervención social comunitaria, pero que a la vez permiten la libertad y reflexión en su ejercicio profesional (Gadamer, 1990).

En este sentido, la hermenéutica no es un mero procedimiento de lectura, ni una simple técnica, ni una actividad aislada de los seres

humanos, es la estructura fundamental que da cuenta de la vivencia de los docentes, es el acontecer de una auténtica experiencia, en la que el profesor en cuestión está involucrado (Gadamer, 1996).

Por lo anterior, leer la historia como libro abierto al sentido, implica, entre otras cosas, tener la mirada atenta en los diversos marcos teóricos a los que recurren los docentes en su enseñanza, aún a través de las desviaciones a las que se ve constantemente sometido el intérprete en virtud de sus propias ocurrencias, ya que es inevitable que las suposiciones de valor que tiene el hombre, en su estancia en el mundo, salgan de imprevisto para alterar interpretaciones futuras.

En este sentido, si la tarea primera, constante y última de la hermenéutica es llegar a la cosa misma, se tendrá que poner distancia entre el marco de referencia particular y el marco de referencia de lo general, de tal manera que, al ir y venir entre ambas posiciones, permita interpretar las coincidencias teóricas en su proceso de enseñanza en el trabajo social comunitario.

La hermenéutica, desde su posición debeladora, no trata de trascender los límites de nuestra finitud, sino de dar vida a la palabra, de regresarle lo que le pertenece, de sacar a la luz lo que le ha sido ocultado y hasta negado, es decir, visibilizar lo que el docente siente, vive, imagina y experimenta al desplegar los fundamentos teóricos en su quehacer cotidiano en los distintos escenarios de enseñanza del trabajo social comunitario.

En este contexto, la comprensión alude a la elaboración de un proyecto previo, que tiene que ser revisado constantemente, con base a lo que vaya resultando conforme se avanza en la penetración del sentido (Gadamer, 1993). Esta revisión secuencial, constante y progresiva del proyecto previo se caracteriza en el hecho de que el investigador desentraña las particularidades y generalidades del discurso de los docentes, reconociendo implícitamente que se poseen experiencias, niveles de conocimientos, expectativas, necesidades e intereses, los cuales influyen directa o indirectamente en el cumplimiento del objetivo de la enseñanza de esta unidad de aprendizaje práctica. Se allá aquí, la justificación del presente trabajo de investigación que expresa la necesidad de contribuir al estado del conocimiento, en relación con los fundamentos teóricos que el docente moviliza en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad.

El referente teórico es de capital importancia en este estudio. Sin embargo, necesita situarlo en un contexto empírico de observación, tal es el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Escenario: La Universidad Autónoma del Estado de México

La Universidad Autónoma del Estado de México es una de las instituciones educativas del país que contribuyen en el campo de la formación de profesionales en el área del trabajo social. Es una institución superior de carácter pública y estatal, teniendo como sede la Ciudad de Toluca de Lerdo. Cabe mencionar, que se encuentra entre las diez primeras universidades a nivel nacional, y es la tercera universidad estatal con mayor prestigio, según el Ranking de Universidades de América Latina (QS 2021).

De esta manera, se reconoce una institución preponderante con 86 planes de estudio a nivel licenciatura, 41 programas de especialidades, 32 en maestría y 23 de doctorado. Hay que resaltar, que 136 programas educativos están reconocidos como programas de calidad, 103 acreditados y 33 de ellos con nivel uno de aprobación por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Por tanto, la Licenciatura en Trabajo Social es un programa acreditado, que coadyuva de manera institucional desde el año 2000 en la Facultad de Ciencia de la Conducta.

Posteriormente, en el año 2010 se integra en la oferta educativa de la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán, y tres años más tarde, en 2013 en la Unidad Académica Profesional Huehuetoca. Estos antecedentes marcan un antes y un después en la conformación de este programa educativo ubicado en tres lugares distintos dentro del territorio estatal. En el siguiente cuadro, se puede observar la distribución y total de matrícula escolar actual con más de mil estudiantes que optan por estudiar esta carrera.

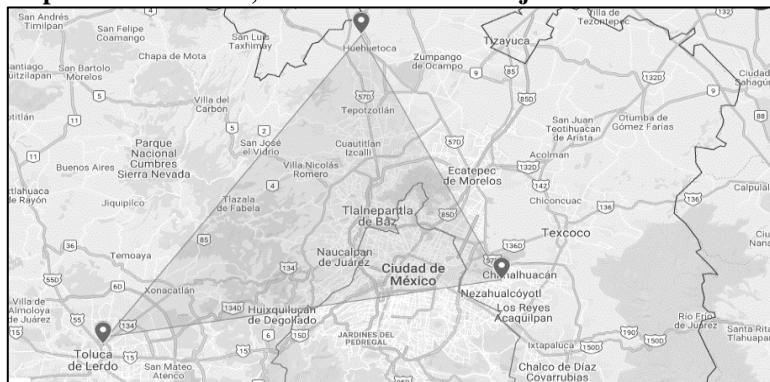
Cuadro 1.
Matricula de la Licenciatura en Trabajo Social en la UAEM

| Espacio académico | Matrícula |
|---|-------------|
| Facultad de Ciencias de la Conducta | 361 |
| Unidad Académica Profesional Chimalhuacán | 466 |
| Unidad Académica Profesional Huehuetoca | 187 |
| Total | 1014 |

Fuente: Elaboración propia con datos de García, M. (2018). *Plan de Desarrollo. Administración 2018-2022. FACICO – UAEMÉX.*

Por un lado, cabe destacar que el mayor número de matrícula se encuentra en la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán, seguido de la Facultad de Ciencias de la Conducta y finalmente, la Unidad Académica Profesional Huehuetoca. Por otro lado, debido a su cercanía con la Ciudad de México, estos lugares fungen como espacios preponderantes en la formación de trabajadores sociales (ver mapa 1).

Mapa 1.
Espacios académicos, Licenciatura en Trabajo Social en la UAEM



Fuente: Elaboración propia con base en Google Maps

De acuerdo con el mapa anterior, la ubicación de estos espacios de formación se encuentra en tres puntos que rodean la zona metropolitana de la Ciudad de México, principalmente en la zona norte y oriente. En este sentido, la ubicación geográfica es un elemento que sitúa la formación de trabajadores sociales. Así, la formación de profesionales en estos tres espacios educativos, comparten un perfil profesional desde una perspectiva integral, capaces de analizar e intervenir en problemáticas sociales, con base en el desarrollo de habilidades y

destrezas colectivas que contribuyan a la atención de las necesidades sociales (FACICO, 2003).

De ahí la importancia de ubicar que la formación de trabajadores sociales en la Universidad Autónoma del Estado de México, si bien comparten un perfil profesional señalado en un plan de estudios, también, existe diversidad y particularidades en cuanto a los marcos teóricos y prácticas docentes para la enseñanza del Trabajo Social en la Comunidad.

Sin ser el único aspecto, es un elemento pedagógico que permite reconocer su implicación y complejidad en el campo del trabajo social. Es un ejercicio que como señala Gómez (2003), no está exento de ángulos teóricos de lectura, tampoco de la posición del sujeto. Es decir, implica plantear ‘interrogantes que se encuentran dentro y fuera de la misma enseñanza a través de la práctica docente en el trabajo social comunitario.

En ese sentido, se postula a la práctica docente como un punto de encuentro para analizar los basamentos teóricos en la enseñanza del Trabajo Social en Comunidad. Lo cual remite a dar cuenta sobre los aspectos teóricos que involucran/articulan los docentes que imparten esta unidad de aprendizaje en los tres espacios educativos. Por ello, en el siguiente apartado se muestran las características generales de la Unidad de Aprendizaje: Trabajo Social en la Comunidad. Esto con el objetivo de describir un contexto curricular situado que acompaña esta investigación.

La Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad

La importancia del Trabajo Social en la Comunidad como asignatura para los futuros profesionales, implica reconocerla como un campo de actuación profesional. En ese sentido, la Universidad Autónoma del Estado de México, en su plan de estudios establece dos unidades de aprendizaje; Trabajo Social en Comunidad I y II. De acuerdo con el mapa curricular se encuentran en sexto y séptimo semestre como obligatorias, respectivamente (FACICO, 2003).

Esquema 1.
Mapa curricular Licenciatura en Trabajo social

| 1º Semestre | 2º Semestre | 3º Semestre | 4º Semestre | 5º Semestre | 6º Semestre | 7º Semestre | 8º Semestre | 9º Semestre |
|--|---|---|--|--|--|---|--|--|
| Epistemología CR8 | Estatística CR8 | Estadística aplicada CR8 | Psicología social CR8 | Taller de planificación social CR4 | Trabajo Social en la comunidad I CR9 | Trabajo Social en la comunidad II CR9 | Evaluación Profesional I CR8 | Evaluación Profesional II CR8 |
| Opcitativa 1 Economía CR8 | Metodología de la Ciencia CR8 | Investigación Cuantitativa CR8 | Investigación cualitativa CR8 | Elaboración de instrumentos CR8 | Taller de elaboración de instrumentos CR4 | Comunicación CR8 | Estancia Integral I CR16 | Estancia Integral II CR16 |
| Socialización y contexto CR8 | Economía y Política en México CR8 | Entrevista CR8 | SYT - OPS Taller de entrevista de trabajo social CR4 | Seguridad y asistencia social CR8 | Internacionales y su influencia en el trabajo social CR8 | Salud Pública CR8 | SYT - OPT Seminario de Criminología CR4 | SYT - OPT Seminario de victimología CR4 |
| Movimientos sociales CR8 | Opcitativa 2 Derecho CR8 | Bienestar Social CR8 | Metodología del trabajo social CR8 | Problematización social de México CR8 | Elaboración de programas sociales CR8 | Taller de desarrollo de proyectos sociales CR4 | SYT - OPT Seminario de educación social CR4 | SYT - OPT Seminario de rendapación social CR4 |
| Derechos Humanos CR8 | Sociología CR8 | Teoría del Trabajo Social Comunitario CR8 | Penología CR8 | Inglés C1 CR6 | Inglés C2 CR6 | Taller de intervención en la prevención de adicciones CR4 | SYT - OPT Seminario de atención al infractor CR4 | SYT - OPT Seminario de sistemas de calidad CR4 |
| Historia del Trabajo Social CR8 | Protección Civil CR8 | Analisis de instituciones sociales CR8 | Sistematización de la intervención profesional CR8 | Taller de política social CR4 | SYT - OPT Seminario de sexualidad humana CR4 | SYT - OPT Seminario de Derechos del niño CR4 | SYT - OPT Seminario de orientación a padres CR4 | SYT - OPT Seminario de atención al infractor CR4 |
| Trabajo Social en la Atención individualizada CR8 | Teoría del Trabajo Social de Grupos CR8 | Áreas sustantivas de intervención del trabajo social CR8 | Taller de trabajo social de grupos CR4 | Sistemas de salud CR8 | SYT - OPT Seminario de impartición de justicia CR4 | SYT - OPT Seminario de modelos de atención a niñez en situación de emergencia CR4 | SYT - OPT Seminario de derechos del adulto mayor CR4 | SYT - OPT Seminario de atención a niñez en situación de emergencia CR4 |
| SYT - OPT Seminario de Imaginación y Creatividad CR4 | SYT - OPT Seminario de prevención de la salud CR4 | Taller de intervención de trabajo social de casos CR4 | Demonografía CR8 | Administración CR8 | SYT - OPT Seminario de fundamentos de criminología CR4 | SYT - OPT Seminario de salud mental CR4 | | |

Fuente: FACICO. (2003). *Licenciatura en Trabajo Social con opción de salida lateral de técnico superior en trabajo social. Curriculum Addendum 2003.* UAEM: FACICO.

Además de las características mencionadas, estas dos unidades de aprendizaje son de tipo teórico-práctico, obligatorias, con 1 hora teórica y 7 horas prácticas, ubicadas en el núcleo de formación sustantivo, con una duración por cada curso de 128 horas. Tal como se puede observar en el mapa, las unidades de aprendizaje que anteceden son: Epistemología, Metodología de la Ciencia, Análisis de instituciones sociales, Teoría del trabajo social comunitario, Trabajo social de grupos, Trabajo social individualizado, Metodología del trabajo social, e Historia del Trabajo social (FACICO, 2003).

La teoría y el contexto son dos elementos muy importantes para este trabajo de investigación, sin embargo, se necesita una nota metodológica que guie el proceso de construcción de conocimiento.

Nota metodológica: Este estudio es de corte cualitativo, toda vez que posibilita interpretar el discurso de los docentes en su propia realidad profesional, a fin de develar los fundamentos teóricos que ponen en juego en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, es decir, desde su perspectiva y de su propia voz, de acuerdo a sus experiencias y prácticas cotidianas en los tres espacios académicos donde se oferta la Licenciatura en Trabajo Social: Facultad de Ciencias de la Conducta (FACICO), la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán (UAPCH) y la Unidad Académica Profesional Huehueteca (UAPH) y, cómo éstas se constituyen en tramas discursivas en la práctica docente de esta asignatura integrativa y práctica, contemplando con ello el universo de significados, conocimientos, valores y actitudes; lo que permite interpretar y comprender los marcos teóricos a los que se acuden en la enseñanza del trabajo social comunitario.

El tipo de estudio es interpretativo-comprensivo, de diseño transversal o sincrónico. Las categorías de análisis de las cuales se partió son el trabajo social en la comunidad y fundamentos teóricos. En lo que respecta a las técnicas utilizadas, se diseñó una entrevista semiestructurada, tomando en cuenta las categorías de estudio.

Fue dirigida a docentes que imparten la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad. Se aplicaron cinco entrevistas semiestructuradas, a través de la plataforma Microsoft Teams y se acudió a la muestra intencional con el criterio de selección de informantes clave. El escenario fue la Universidad Autónoma del Estado de México.

Para el análisis e interpretación de los resultados, se planteó la transcripción de las entrevistas y recurrir al análisis de contenido, el cual posibilitó la interpretación profunda en los enunciados textuales emanados de la entrevista, para interpretar su discurso en el lugar donde el sujeto lo construye (Satriano y Moscolini, 2000). El análisis de contenido trajo a la luz lo implícito en el discurso del entrevistado, aquello que le es significativo y que posteriormente permitió establecer las conexiones entre lo dicho por el sujeto y los referentes teóricos de la investigación (Velazco y Díaz de Rada, 1997). Para el proceso de sistematización se utilizó la herramienta Atlas. ti.

La integración del referente teórico, el escenario de la investigación, basamento metodológico y la aplicación de las técnicas de investigación, posibilitaron la construcción de los resultados de la investigación

Fundamentos teóricos: un discurso ausente en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje de Trabajo Social en la Comunidad

Los referentes teóricos en el trabajo social comunitario manifiestan un arsenal de conceptos, premisas, afirmaciones, ideas y postulados que fundamentan la investigación e intervención de los fenómenos o hechos sociales que se presentan en la cotidianidad de la actividad social humana en las diversas localidades y que son atendidas por nuestra disciplina y profesión, su principal función radica, en ser puesta al servicio del trabajo de investigación e intervención social (Bautista, 2019).

Los principales referentes teóricos que han permeado al trabajo social comunitario se cristalizan en las siguientes propuestas.

Los procesos de investigación e intervención en trabajo social comunitario se caracterizan por asumir una postura positivista al considerar la realidad social como hechos sociales. Permea la objetividad de las cosas, la estadística como medio de explicación, en tanto, los resultados de investigación se consideran como únicos y verdaderos. Las explicaciones versan sobre las causas de los hechos sociales, se accede a la generalidad y leyes sociales. En lo que respecta a la intervención social, se desarrolla con fines de ajustar o reajustar las patologías que ocurren en la realidad social.

Desde esta perspectiva, las principales teorías que se han aplicado a los procesos de intervención social comunitaria son el funcionalismo, estructuralismo, funcional estructural, estructural funcional, la teoría general de sistemas y sus derivaciones. En términos metodológicos se asume el método científico, como procedimiento en la investigación social (Bautista, Sánchez y Jiménez, 2020).

Por otra parte, los procesos de investigación y acción en trabajo social en la comunidad se caracterizan por asumir posturas interpretativas comprensivas al considerar la realidad social como fenómenos sociales. Permea la subjetividad e intersubjetividad, en tanto, los resultados de investigación se consideran como diversos y contextuales. Las interpretaciones y comprensiones ponen en la centralidad al sujeto en su vida cotidiana, se accede al conocimiento a partir de interpretar lo que el sujeto vive, comunica y experimenta con relación a los otros. En lo que respecta a la acción social, se desarrolla con fines de modificar o cambiar la realidad social.

Desde esta perspectiva, las principales teorías que se han aplicado a los procesos de acción social comunitaria son la hermenéutica, las representaciones sociales, la acción social, la construcción social de la realidad y el interaccionismo simbólico. En términos metodológicos se asumen diversos métodos como la hermenéutica, el fenomenológico y el etnográfico, como vías en la investigación social (Bautista, Sánchez y Jiménez, 2020).

En cuanto a los procesos de investigación y transformación social en trabajo social comunitario se caracterizan por asumir posturas críticas al considerar la realidad social como hechos y fenómenos sociales que tienen que ser transformados de manera estructural. Permea la objetividad y subjetividad, en tanto, los resultados de investigación se consideran como generales y contextuales. Las explicaciones y compresiones ponen en centralidad la lucha de clases, se accede al conocimiento a partir de la revisión crítica de la historia. En lo que respecta a la praxis social, se desarrolla con fines de transformar la realidad social.

Desde esta perspectiva, las principales teorías que se han aplicado a los procesos de transformación social comunitaria son el materialismo histórico y dialectico, los referentes emanados de la *Escuela de Frankfurt*. En términos metodológicos se asumen los métodos

históricos y dialecticos, como como caminos en la investigación social (Bautista, Sánchez y Jiménez, 2020).

En torno a los procesos de investigación e intervención–acción social y la acción-intervención en trabajo social comunitario se caracterizan por asumir posturas de la complejidad o multidimensionales, al considerar la realidad social como compleja, multidimensional, complementaria, caótica y en incertidumbre. Donde permean la objetividad y subjetividad, la estructura y la vida cotidiana, lo general y lo particular, en tanto, los resultados de investigación se consideran como complejos y toman en cuenta lo multidimensional. Las explicaciones y compresiones ponen en centralidad el acercamiento a la realidad desde una perspectiva holística, se accede al conocimiento a partir de lo multicausal, lo intersubjetivo, desde lo complejo. En lo que respecta a esta postura en trabajo social se desarrolla con fines de modificar o transformar la realidad social.

Desde esta perspectiva, las principales teorías que se han aplicado a los procesos de intervención-acción-transformación social comunitaria son la complejidad, los sistemas complejos, sistema mundo, la estructuración y los campos. En términos metodológicos se acude a la explicación- compresión explicación y a la compresión-explicación-compresión, como caminos en la investigación social (Bautista, Sánchez y Jiménez, 2020).

En este sentido, se presentan los testimonios de los docentes, en relación con los fundamentos teóricos que despliegan durante la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad.

Como una unidad de aprendizaje, el trabajo social comunitario, en países como Argentina, Chile, Brasil, es una materia nodal, por sus antecedentes históricos desde sus colonia, dictaduras e ideas marxistas y en ese proceso tratar de atender sus necesidades. Es una materia que integra la teoría y la práctica, generalmente se da en los últimos semestres de la licenciatura. Esta unidad de aprendizaje, el primer objetivo que cumple es poner en marcha los referentes teóricos, metodológicos e instrumentales, son procesos netamente prácticos (E4H43).

El problema más importante es lo teórico. No quiero decir que no haya desarrollos teóricos propios, recurrimos a ideas desde la sociología, antropología, psicología retomamos referentes teóricos y otros desarrollados en el Trabajo social. Nosotros como trabajadores sociales no nos formamos como ellos, sociólogos, antropólogos, sino más bien nos

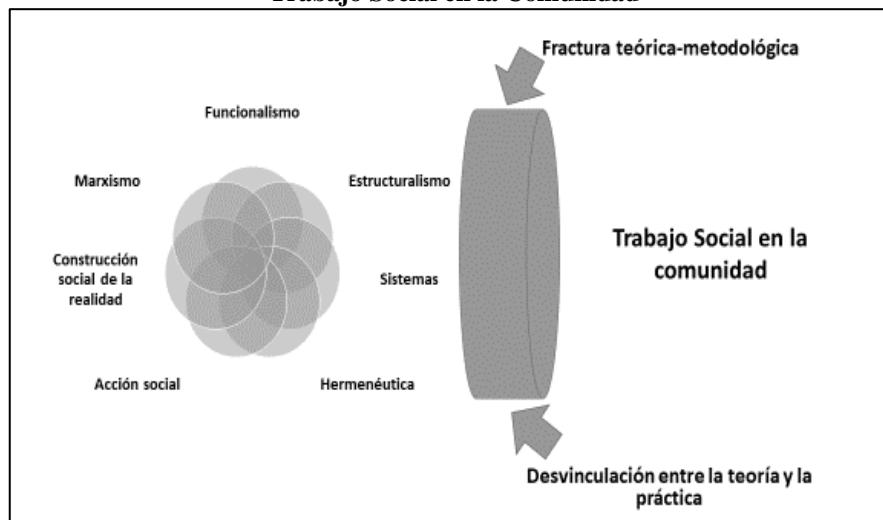
formamos en la parte operativa, nos cuesta el manejo teórico. Cuando yo estudie no nos preocupábamos por la teoría, ahora ya. Entonces el no conocer la teoría y su utilidad en el trabajo social comunitario, se centra en utilizar la metodología, pero sin un sentido teórico (E4H43).

Las principales teorías que se recuperan en el trabajo comunitario son el funcionalismo, estructuralismo, la teoría general de sistemas, la hermenéutica, las representaciones sociales, la acción social, la construcción social de la realidad y el interaccionismo simbólico, el marxismo, la complejidad, la estructuración y los campos (E4H43).

Durante el desarrollo del semestre, tenemos reuniones presenciales con los alumnos para ir viendo este de qué manera van avanzando en la parte teórica, en la parte práctica y hacemos ese vínculo con la teoría (E4H43).

Como se puede observar, sólo en un caso (E4H43), se utiliza o hace referencia al uso de la teoría en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad; lo que implica una fractura teórica y metodológica entre los docentes y sus procesos de enseñanza aprendizaje, en cuanto a la intervención, acción, transformación de los problemas y necesidades sociales de orden comunitario (ver figura 1).

Figura 1.
Fracturas teóricas en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje
Trabajo Social en la Comunidad



Fuente: Elaboración propia, 2022

Despliegue teórico en la enseñanza

La enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad ofrece a los estudiantes la experiencia de la aplicación de diversos marcos teóricos para la atención de problemas y necesidades sociales en los contextos locales, como parte de su formación académica. En este sentido se plantean algunos tópicos sobre las posibilidades que brindaría el uso de la teoría en la investigación e intervención de trabajo social comunitario.

Poder aplicar la teoría en los procesos comunitarios, posibilitará en el alumno comprender el uso de las metodologías, técnicas e instrumentos de manera adecuada en los procesos de investigación e intervención en las comunidades.

El enseñar la investigación e intervención comunitaria, apoya a no reducir este proceso a la exposición de una serie de pasos a seguir, lo que ayudará a los estudiantes a ser conscientes de las interrelaciones entre la teoría, la metodología y las contradicciones que se presentan en los procesos comunitarios.

Las dimensiones: epistemológica (cómo construimos conocimiento), teórica (desde dónde) y metodológica, es decir métodos y técnicas (procedimientos), permiten que los estudiantes sean capaces de comprender, aplicar y evaluar sus procesos comunitarios, con características científicas.

Por tanto, resulta necesario vislumbrar la articulación de todos los pasos que conforman el proceso de investigación e intervención en la atención de necesidades y problemas locales, a partir de un referente teórico metodológico, que articule los procesos de intervención comunitaria de los trabajadores sociales.

Por último, cabe señalar que el uso de la teoría no sólo es en la construcción del dato empírico de trabajo social, es decir, no se ciñe sólo a la investigación social, sino, que posibilita ontológica y axiológicamente la idea y valores que se persiguen en la aplicación de las estrategias de intervención social, ya sea para refuncionalizar, modificar o transformar la realidad social (Rizo, 2016).

Fracturas teóricas y metodológicas en la enseñanza

La evidencia apunta a que el uso de la teoría en los procesos de investigación e intervención en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, es nula, toda vez, que se observa que, en un solo caso se hace referencia a la diversidad de referentes teóricos emanados de las ciencias sociales y, que son desplegados; concretando sus procesos de atención de los problemas sociales comunitarios a una serie de pasos metodológicos y el uso de técnicas e instrumentos, sin reflexionar desde la teoría. Lo cual, sin duda, expresa la limitada científicidad del trabajo social en sus intervenciones comunitarias. Por tanto, el docente requiere formarse en el manejo excepcional de un arsenal teórico para la enseñanza de esta unidad de aprendizaje.

Implicaciones disciplinares

En términos disciplinarios, la falta del uso de la teoría y sus articulaciones con la metodología, las técnicas y los instrumentos en los procesos de investigación e intervención social de los problemas y necesidades sociales comunitarios, tienen un saldo negativo, puesto que ponen en tela de juicio la científicidad de las explicaciones y comprensiones de los hechos o fenómenos sociales, que comúnmente los traducimos a un diagnóstico, en este caso de orden comunitario; aunado a la falta de solidez en la construcción, aplicación y evaluación de estrategias de intervención comunitaria. Lo que implica el debate del alcance de los procesos emprendidos por los trabajadores sociales, entendidos como parte del conocer de una disciplina y el hacer profesional en ciencias sociales.

Retos en el despliegue teórico

La enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad implica los siguientes retos en cuanto al uso de la teoría, a fin de fortalecer los procesos formativos de los trabajadores sociales y los alcances de la investigación e intervención social:

- La aplicación de diversos marcos teóricos para dar científicidad a la investigación y atención de problemas y necesidades sociales en los contextos locales.
- Emprender procesos de investigación e intervención comunitaria donde se distingan, las dimensiones: epistemológicas (cómo construimos conocimiento), teóricas (desde dónde) y metodológicas (procedimientos).
- Aplicar la teoría en los procesos comunitarios con el objetivo de vincularlos al uso de las metodologías, técnicas e instrumentos de manera científica.
- Desechar las nociones reduccionistas que contemplan los procesos de intervención comunitaria a una mera serie de pasos a seguir.

En general, el uso de la teoría apoyará en la construcción del dato empírico de trabajo social y, la edificación, aplicación y evaluación de las estrategias de intervención social comunitaria, ya sea para refuncionalizar, modificar o transformar la realidad social (Rizo, 2016). Elementos que potencializan la formación de los trabajadores sociales, la científicidad de las explicaciones y comprensiones de los problemas y necesidades sociales, la fundamentación de las propuestas de intervención social; es decir, contribuyen al desarrollo disciplinar y profesional de trabajo social.

Conclusiones

En los presentes párrafos, se exhiben las reflexiones finales en torno al estudio con relación a los fundamentos teóricos desplegados en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, en la Universidad Autónoma del Estado de México.

En lo que respecta al fundamento teórico, la perspectiva *hermenéutica*, permitió visibilizar lo que el docente siente, vive, imagina y experimenta en su labor cotidiana frente a un grupo, en relación con el despliegue de sus conocimientos teóricos y conceptuales en los procesos de enseñanza de la intervención social comunitaria.

En cuanto al contexto se anota, que la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, pertenece a un currículum y plan de estudios institucional, donde le anteceden unidades de aprendizaje

como: Epistemología, Metodología de la Ciencia, Análisis de instituciones sociales, Teoría del trabajo social comunitario, Trabajo social de grupos, Trabajo social individualizado, Metodología del trabajo social, e Historia del Trabajo social (FACICO, 2003). Asignaturas que en el deber ser, fundamentan el uso de la teoría en los procesos de intervención social comunitaria. Sin embargo, en la realidad educativa no se observa.

Acerca del diseño metodológico se apunta que el presente estudio permitió interpretar el discurso de los docentes en su propia realidad profesional, a fin de comprender la implementación y desarrollo de diversas concepciones teóricas conceptuales durante la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad.

Por tanto, se observa que los docentes a cargo de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, sólo en un caso internaliza la importancia del uso de la teoría en la enseñanza de la intervención social en la comunidad.

Se observa, la importancia del uso de referentes teóricos para tener claridad en la explicación, compresión e intervención de las necesidades y problemas sociales, además de tener una intencionalidad clara. En síntesis, el uso de la teoría apunta a una potente formación académica de los futuros profesionales de trabajo social, además de dar científicidad a las intervenciones comunitarias de trabajo social. Por tanto, se concluye al uso ineludible de la teoría en estos procesos.

En general, las principales fortalezas que podemos mencionar en cuanto al uso de la teoría en los procesos de intervención comunitaria desde trabajo social son las siguientes:

- Dota vigilancia epistémica a los procesos de generación de conocimiento, a la construcción y aplicación de propuestas para la atención de problemas y necesidades sociales de orden comunitario.
- En cuanto a lo ontológico y axiológico, vislumbra la posición donde se instala el trabajador social en cuanto a su relación con el objeto de estudio e intervención, así como, los principios y valores éticos que guiarán el proceso de atención de los problemas y necesidades sociales, en cuanto a la relación con los actores sociales involucrados.
- Permite el uso de ideas, postulados, premisas y conceptos emanados de paradigmas y teorías para la explicación y atención

de los problemas y necesidades sociales de las comunidades. Lo cual implica características relacionadas a la científicidad de trabajo social.

- Posibilita la articulación adecuada entre la teoría y la metodología en los procesos de investigación e intervención de problemas y necesidades sociales en las localidades.
- En lo técnico e instrumental, manifiesta la concordancia que debe existir entre el método y la teoría, a la hora de implementar los procesos en la realidad social comunitaria.

Para finalizar, se apunta que el uso de la teoría es de nodal importancia para significar la científicidad de los procesos emprendidos por los trabajadores sociales a nivel comunitario; pero que se pueden extender a nivel caso o individualizado, grupo y el trabajo social regional.

Referencias

- Bautista, M. (2019). *La participación polifacética en seis Barrios Nuevos del Municipio de Chimalhuacán, Estado de México*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. Archivo digital. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/84326>
- Bautista, M., Sánchez, M. y Jiménez, V. (2020). *Reflexiones disciplinares del trabajo social institucional, en Fundamentos metodológicos para el Trabajo Social Institucional, Tomo 4. Entorno social*
- Beuchot, M. (1989). *Hermenéutica, lenguaje e inconsciente*. Universidad Autónoma de Puebla.
- Ducca, L. (2015). *Teoría y práctica en Trabajo Social: un estudio cualitativo acerca de su integración*. Universidad Complutense de Madrid - Facultad de Trabajo Social. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/48425/1/tfmDUCCA1.pdf>
- FACICO. (2003). *Licenciatura en Trabajo Social con opción de salida lateral de técnico superior en trabajo social. Curriculum Addendum 2003*. UAEM-FACICO.
- FACICO, U. (2018). *Proyecto curricular de la Licenciatura en Trabajo Social, Reestructuración 2018*. Universidad Autónoma del Estado de México.

- Gadamer, H. (2013). *Elogio a la teoría*. RBA Libros.
- Gadamer, H. (1996). *Estética y hermenéutica*. Tecnos.
- Gadamer, H. (1990). *La herencia de Europa*. Ediciones Península.
- García, M. (2018). *Plan de Desarrollo. Administración 2018-2022*.
FACICO-UAEM.
- Gómez, M. (2003). *Teoría, conocimiento y formación. Una aproximación epistemológica al campo pedagógico. El fantasma de la teoría, Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Plaza y Valdés.
- QS. (2021). *Clasificaciones de QS por Región América Latina*.
<https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2021>
- Rizo, M. (2016). Articulaciones entre teoría y metodología en la enseñanza de la investigación en comunicación. Algunas reflexiones y propuestas desde la práctica docente en México. *Questión. Revista Especializada en periodismo y comunicación*, 1(49), 143-155.
- Rozas, M. (2012). *Una perspectiva teórica – metodológica de la intervención en trabajo social*. Espacio.
- Satriano, C. y Moscoloni, N. (2000). Importancia del Análisis Textual como Herramienta para el Análisis del Discurso. Aplicación en una investigación acerca de los abandonos del tratamiento en pacientes drogadependientes. *Cinta de Moebio*, (9).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100905>
- Valdizón, A. (1992). Capítulo 3. Metodología del trabajo social. En A. Valdizón. (2^a Ed.), *Introducción al Trabajo Social* (pp. 51-84). Facultad de Ciencias políticas y sociales.
<http://recursosbiblio.url.edu.gt/publimjrh/BilioSinParedes/Humanidades/6.html>
- Velazco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). El trabajo de campo: La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafas de la escuela. Trotta

Percepción de logro de las competencias de egreso contempladas en el plan de estudio de la licenciatura en trabajo social

Ana Rosa Rodríguez Durán,
Luis Enrique Soto Alanís,
Miriam Hazel Rodríguez López¹⁵

Resumen

La investigación tiene como objetivo determinar la percepción de logro que tienen los egresados de la Facultad de Trabajo Social respecto a la adquisición de las competencias declaradas en el perfil de egreso, la investigación se desarrolla desde un abordaje cuantitativo, corresponde a una estudios descriptivo, transversal, diseño no experimental, técnica e instrumento, la encuesta y cuestionario respectivamente; construido exprofeso con cuatro ítems para caracterizar a la población de estudio y 16 ítems con respuesta tipo Likert de cuatro opciones de respuestas, el nivel de confiabilidad fue de .917 en alfa de Cronbach, la muestra conformada por 5 cohortes generacionales [B2013-A2017; A2014-B2017; B2014-A2018; A2015-B2018 B2015-A2019] n=131 egresados toda(o) ellos (as) del PE vigente (2013), las características de estudio son: 88.5% de las egresadas son mujeres, la media en edad es 29 años, el 50.7% desempeñan una actividad laboral y el 31.2% desarrolla actividades laborales asociadas al cargo de trabajadoras-trabajadores sociales. Los resultados muestran que las competencias de percepción de cumplimiento que reportan medias más altas superiores a 2.46 son aquellas asociadas a demostrar en el ejercicio profesional principios, valores éticos y conciencia cívica; aplicar la estrategia de mediación,

¹⁵ Profesores Investigadores de Tiempo Completo en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

con capacidad de escucha, tolerancia, justicia y equidad, en intervenciones destinadas a la resolución de conflictos en individuos, grupos y comunidades; mientras que las medias más bajas son referente a participar en el diseño, análisis, implementación y evaluación de políticas públicas, así como aquellas competencias que tienen que ver con el diseño, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos de intervención innovadores y pertinentes; se concluye que los egresados indistintamente se encuentren ejerciendo laboralmente como trabajadores sociales presentan niveles de percepción de logro en nivel moderado alto, no así en el nivel de percepción de logro bajo, ya que los egresados que reflejan estos valores la mayoría no están desempeñándose como trabajadores sociales.

Introducción

La percepción de logro de las competencias contempladas en el perfil de egreso desde la perspectiva de los propios egresados, es una de las dimensiones a considerar dentro de los procesos de evaluación y seguimiento de los planes de estudio, ya que representa la posibilidad de identificar las competencias logradas y aquellas que demandan un mayor fortalecimiento, y aunque, esta información corresponde a solo un segmento de toda una representatividad conformada por otros actores del proceso formativo, como lo son estudiantes, docentes y empleadores; incorpora un punto de partida para avanzar en la asimilación de los propósitos y compromisos curriculares.

Autores como Aravena et al. (2020); Minor-Jiménez y Cortés-Dueñas (2019); Suárez (2017); Campos-Izquierdo y Martín-Acero (2016); Rojo y Navarro (2016); Fernández et al. (2016); Torres (2015); Arnao y Medina (2014); Ostría et al. (2014); Fernández, et al. (2014), han investigado sobre la percepción de logro de las competencias en educación superior en campos disciplinares de las ciencias sociales y áreas tecnológicas; por su parte Villar (2016), desarrollo un estudio sobre la percepción del logro de competencias por parte del egresado y el docente.

Todos los anteriores aportes investigativos asociados a este interés de estudio, dejan en manifiesto la importancia de fundamentar el diseño curricular de los planes y programas de estudio a nivel superior, a partir de la consolidación y puesta en marcha de las competencias adquiridas,

donde ahí, surgirán seguramente nuevas interrogantes que lleven a cuestionar sobre su utilidad-aplicabilidad y capacidades para una complementariedad de estas competencias ya adquiridas.

El Programa de Licenciatura en Trabajo Social que se imparte dentro de la Universidad Juárez del Estado de Durango, declara en su plan de estudio el cumplimiento del perfil de egreso que harán competente al profesionista en Trabajo Social en 16 competencias; en este sentido la investigación tiene como objetivo “*determinar la percepción de logro que tiene los egresados de la Facultad de Trabajo Social respecto a la adquisición de las competencias declaradas en el perfil de egreso*”.

Desarrollo

Breves nociones sobre el origen y conceptualización de las competencias

El enfoque por competencias tiene una génesis instaurada en una propuesta economicista y funcionalista, la cual tuvo lugar en el contexto de lo laboral con el propósito de dar respuesta a los cambios registrados en un mundo cada vez más complejo, el concepto de competencias en el contexto productivo fue planteado por McClelland, afines de la década de los 60s (Ramírez-Díaz, 2020).

Para Calcines et al. (2017) el enfoque en competencias en la educación es el resultado de diferentes acciones que a nivel internacional fueron exigiendo a la institución escolar un refuerzo en su papel de proporcionar al alumnado las herramientas necesarias para ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de la vida y así poder adaptarse a los rápidos y continuos cambios que está afrontando la sociedad del siglo XXI.

Estos esfuerzos internacionales de los que hace referencia Calcines et al. (2017) es la puesta en marcha del Proyecto Tuning (2003), sobre Las Estructuras Educativas en Europa para la Educación Superior, que se convirtió en un proceso de diseño, desarrollo, implementación, evaluación y mejora de la calidad de los programas de grado, de máster y de doctorado universitarios atendiendo a cinco líneas de enfoque de acuerdo con Calcines et al. (2017):

- Competencias genéricas (académico general)
- Competencias de materia específica

- El papel del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos o ECTS (European Credits Transfer and Accumulation System) para diseñar, describir y ofrecer programas de estudio y adjudicación de cualificaciones en Educación Superior
- Enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación
- El papel de la mejora de la calidad en el proceso educativo (pp. 66-67).

De ahí que se establezca que “el Proyecto Tuning no se centra en los sistemas educativos sino en las estructuras y el contenido de los estudios los cuales son responsabilidad de las Instituciones de Educación Superior” (Bravo, 2007, p.2) y es precisamente a partir de los proyectos de Jacques Delors (1996) y Proyecto Tuning (2003), que el término de competencias se transfiere a una metodología validada al contexto educativo (Ganga et al. 2018), es decir, se transfiere de un enfoque productivo-económico a una dimensión formativa-curricular, la cual tendría como finalidad conducir a la calidad educativa a través de los procesos formativos.

En Europa en el año 2000, 175 universidades incorporan en sus planes de estudio el enfoque por competencias; cuatro años más tarde en 2004 tiene lugar en América Latina, otras 190 universidades han acogido el enfoque por competencias como criterio formativo, y su influencia se ha expandido a la educación secundaria, en especial dentro de la modalidad técnico profesional (Ramírez-Díaz, 2020).

El enfoque de competencias tuvo un impacto en el ámbito de la educación superior, ya que pretendía dentro de su alcance se busca la formación de profesionistas universitarios de los distintos campos disciplinares, de ahí que es preponderante situar los principios de este enfoque al momento de la construcción y/o rediseño de los planes de estudio (Díaz, 2006), de ahí que la propuesta curricular por competencias para la educación superior adquiera un importante protagonismo, ya que representa un eje que atraviesa todo el procesos formativo y que estará condensado el perfil de egreso y sobre todo los alcances será de mayor relevancia si se logra incorporar de manera real en la tarea docente y en la promoción de ambientes de aprendizaje escolares.

Una vez situadas las competencias en la orquesta de este escenario de lo educativo-curricular, vendría a establecerse lineamientos que

subyacen a sus bases conceptuales y enfoques de aprendizaje para situar en contexto a las competencias en el campo de estudio donde tuvo lugar esta investigación.

En un primer momento se muestra en la tabla 1, el análisis del concepto de competencias establecido por una comunidad científica que ha determinado una aproximación conceptual a este campo de estudio.

Tabla 1
Análisis del concepto de competencias

| Autor (es) | Definición Conceptual | Indicadores analíticos |
|------------------------|--|---|
| Argudín (2005) | Convergencia de los comportamientos sociales, afectivos, cognoscitivos, psicológicos y sensoriales que permiten desempeñar un papel, una actividad o tarea, siendo tres factores constitutivos básicos en la competencia: Diseñar, ejecutar y evaluar. | Comportamientos Desempeños Diseñar Ejecutar Evaluar |
| Calcines et al. (2017) | Conjunto de habilidades, estrategias y capacidades que posee para realizar una tarea que resuelve una necesidad concreta de su entorno; es una clave que facilita para afrontar futuras y variadas exigencias similares y, además, es necesaria para desarrollar competencias más complejas. | Habilidades Estrategias Capacidades |
| COPAES (2022) | Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. | Conocimientos Habilidades Destrezas Especificas Transversales |
| De Ketele (1996), | Conjunto ordenado de capacidades que se ejercen sobre los contenidos de aprendizaje y cuya integración permite resolver los problemas que se plantean dentro de una categoría de situaciones. | Capacidades Contenidos Aprendizaje Situaciones |
| DESECO (2001) | Capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, valores, utilizados eficazmente en situaciones reales. | Capacidad Integración Movilización |
| Díaz Barriga (2006) | Es el dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, es decir una situación real inédita, donde la competencia se puede generar. | Dominios Información Habilidades |
| Diccionario de la | Competencia viene del latín <i>competentia</i> que tiene dos acepciones: a) <i>competentia</i> , cf. <i>competir</i> , que significa: disputa o contienda entre dos o más personas sobre | Disputa Contienda Oposición |

| | | |
|---|---|--|
| Lengua Española | algo; oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran obtener una misma cosa. | Rivalidad |
| Le Boterf (2001) | Saber actuar dentro de un contexto de trabajo, combinando los recursos necesarios para el logro de un resultado excelente y que es válido en una situación de trabajo, lo cual indica que el dominio de la competencia implica tanto el desempeño del individuo, como el medio y los recursos disponibles para su ejecución a partir de las expectativas que se generan en un ambiente sociocultural determinado. | Recursos Desempeños Ambientes |
| McClelland (1973) | Forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo. | Evaluación Rendimiento |
| Perrenoud (1998) | Capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos, para hacer frente, lo mejor posible a una situación, debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos entre ellos los conocimientos. | Capacidad Actuación Recursos |
| Roegiers (2007) | Posibilidad que tiene un individuo de movilizar de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos con el fin de resolver una familia de situaciones. | Movilización Recursos Situaciones |
| Tejada (2013) | Conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquirido a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares. | Conocimientos Procedimientos Actitudes Experiencia |
| Tobón (2006) | Procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad, son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación. | Procesos Desempeños Enfoque |
| Tuning Educational Structures in Europe (2003). | Combinación dinámica de atributos, en relación con procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo. | Atributos Habilidades Actitudes Responsabilidades Proceso |
| Zabala y Arnau (2007) | Intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales. | Intervención Movilización Interrelación Actitudes Procedimientos |
| Zarzar (2015) | Una competencia es la demostración de la capacidad para hacer algo bien hecho. | Demostración Capacidad |

Fuente: Construcción propia a partir de los aportes conceptuales de los autores citados.

A partir de esta integración conceptual entorno a este término polisémico de competencias, se identifican con mayor presencia en la definición indicadores que hacen referencia a las determinar a las competencias como *habilidades*, *desempeños* y *capacidades*, que permiten la *movilización* de *recursos* donde está presente el componente *actitudinal*, es decir la presencia de este factor axiológico vendrá a enmarcar estos haceres y saberes para dar por hecho el cumplimiento de la competencia.

Clasificación de competencias

El análisis de las competencias profesionales está inevitablemente atravesado por la naturaleza del vínculo entre educación superior y mercado de trabajo, porque en ambos mundos confluye la formación profesional (López, 2018). Si bien existen diversas categorizaciones de las competencias, se logran identificar algunas clasificaciones las cuales comparten elementos comunes entre sí, mismas que se muestran a continuación en la tabla 2.

Tabla 2
Clasificación de competencias

| Díaz (2006) | Mertens (1996) | UNESCO (1995) | Tobón (2006) |
|---|---|--|---|
| Competencias Genéricas Para la vida (interacción-convivencia) Académicas (Comunicativas, lecto-escritura) | Competencias Básicas Se adquieren en forma básica y que permiten el ingreso al trabajo (habilidades para la lectura y escritura, comunicación oral, matemáticas, entre otras). | Competencias Cognitivas Aprender a conocer, aprender a comprender. | Competencias Básicas Son la base para la formación de las demás competencias |
| Competencias Desempeño profesional Competencias básicas (práctica supervisada escolarizada) Competencias iniciales (Transición a una práctica supervisada independiente) Competencias avanzadas (Evidenciadas después de 5 años de práctica independiente) | Competencias Genéricas Se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción, como la capacidad para el trabajo en equipo, habilidades para la negociación, planificación, entre otras. | Competencias Técnicas Aprender a hacer, relacionado con lo práctico, lo técnico y lo científico. | Competencias Genéricas Son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones |

| | | | |
|---|---|---|--|
| Competencias Formación Profesional Complejas o profesionales (integradoras) Competencias derivadas Sub-competencias o genéricas | Competencias Específicas Se relacionan con los aspectos técnicos que tienen que ver con la ocupación y no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales (operación de máquinas especializadas, formulación de proyectos) | Competencias Formativas Aprender a ser y convivir, relacionadas con valores, actitudes profesionales, sociales y filosóficas, entre otras | Competencias Específicas Son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión, se caracterizan por tener un alto grado de especialización. |
| Competencias Curriculares Disciplinares Trasversales | | | |

Fuente: Construcción propia a partir de los aportes conceptuales de los autores citados.

Las clasificaciones hechas por Díaz (2006); Mertens (1996) y Tobón (2006); establecen una subclasiificación sobre las competencias genéricas, básicas y específicas; las cuales aún y cuando existen similitudes en su denominación, conceptualmente se logran identificar algunas diferencias siendo que, para Díaz (2006) mientras que las competencias genéricas, hacen referencia a indicadores de interacción y de comunicación; para Mertens (1996) esta misma subclasiificación de competencias genéricas, resalta en ellas la parte actitudinal, las sitúa en una condición más operativa y de presencia en el contexto laboral, por su parte Tobón (2006) estas mismas competencias genéricas solo ofrece una denominación más general en términos de aplicabilidad a toda la profesión.

Estos elementos constitutivos de las competencias en términos de conceptos, clasificación, caracterización y conformación de su estructura-redacción, dejan en claro la diversidad de acepciones y los diferentes marcos de referencia desde donde se va a leer y asumir las competencias para su posterior transferencia en el diseño curricular y por supuesto en su evaluación y seguimiento. En este sentido se muestra en la figura 1 las características más distintivas que deben tener una competencia con base en Sagi-Vela (2004, como se citó en Ganga et al., 2018); Carrera y Marín (2011).

Figura 1

Principales características distintivas de las competencias

Movilizadora: Las competencias como habilidades para trasferir los recursos a la solución de problemas a la innovación.

Multidimensional: Trasciende al conocimiento fragmentado, debe dar una noción de integralidad de las dimensiones procedimentales, cognitivas y actitudinales, ya que los recurso-habilidades no se dan de manera lineal sino de manera integrativa asumiendo un carácter interrelacionado a su uso.

Permanente: La competencia tiene un carácter de permanencia en el tiempo, si bien puede variar los medios-recursos utilizados para realizar la aportación, pero es difícil que varíe la aportación en sí.

Contextualizada: Hacer referencia al ámbito en el cual se aplica lo aprendido reconocimiento de la realidad y campo de aplicabilidad, recuperación de experiencias y afianzamiento del conocimiento.

Aplicabilidad: Las competencias deben ser conocimientos, habilidades aplicadas al trabajo. No es suficiente el saber, sino que el saber hacer, ya que en la práctica se deben poner en marcha esos conocimientos y habilidades; la competencia aplicada siempre produce un resultado.

Evaluabilidad: Usos de criterios e indicadores que den cuenta del nivel en que se ha logrado las competencias, ya que éstas se manifiesta en una serie de conductas observables en el trabajo diario. Mediante la observación y análisis de estos comportamientos se puede llegar a medir las competencias de una persona, esto a través de indicadores de competencia para facilitar su comprensión e evaluación.

Fuente: Construcción propia a partir de las propuestas de Sagi-Vela (2004, como se citó en Ganga et al., 2018); Carrera y Marín (2011).

Las competencias como parte del modelo educativo de la UJED y plan de estudios de Licenciatura en Trabajo Social

La trascendencia que tiene el enfoque en competencia más allá de un enfoque integral contenido dentro de los planes de estudios, con implicaciones de orden estructural por el diseño curricular, es un enfoque que atraviesa un plano macro donde se sitúa el modelo educativo, el cual será determinante en la formación de profesionales, de ahí que el Modelo Educativo de la UJED (2006) establece la imperante necesidad de fundamentar sus planes y programas desde una educación profesional basada en competencias; es este modelo educativo que resalta las dimensiones genéricas, cognoscitivas,

especializadas y técnicas de las competencias como el andamiaje para responder a los desafíos y retos globalizados y de realidades hipercomplejas y cambiantes.

Algo que deja en claro el Modelo educativo UJED (2006) es que no bastan las competencias laborales, profesionales y técnicas, se requieren también las competencias para una vida de calidad y el ejercicio de una ciudadanía responsable.

El Programa de Licenciatura en Trabajo Social, el cual se imparte en la Universidad Juárez del Estado de Durango a través de la Facultad de Trabajo Social; establece dentro de su perfil de egreso las siguientes competencias contenidas dentro de su Plan de Estudios (2013):

- Promover, para sí mismo y en los sujetos sociales, la capacidad de toma de decisiones que le permita identificar, analizar, evaluar y resolver las problemáticas sociales.
- Aplicar los conocimientos teóricos metodológicos de la profesión para intervenir, con iniciativa y compromiso, en sectores públicos, sociales y privados.
- Diseñar, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos de intervención innovadores, pertinentes y eficaces promoviendo las capacidades humanas y de autogestión, de la población a quien va dirigida.
- Aplicar en su práctica profesional, la investigación social para generar conocimiento que sirva como precedente de un proceso de intervención y de divulgación de nuevo conocimiento.
- Permanecer actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación, para eficientar la práctica profesional, valorando los diferentes contextos sociales.
- Identificar en su quehacer profesional, una visión integral de las dimensiones históricas, biológicas, psicológicas, sociales, políticas, económicas, ambientales y culturales en que interviene, reconociéndolas en constante movimiento.
- Propiciar el trabajo colaborativo en su quehacer profesional a nivel inter y transdisciplinario, en un ambiente de respeto y tolerancia.
- Participar en el diseño, análisis, implementación y evaluación de políticas públicas, demostrando su capacidad de liderazgo, análisis, iniciativa y solidaridad que fomenten el desarrollo social.

- Demostrar, en su ejercicio profesional, los principios y valores éticos que rigen a la profesión, generando con su participación una conciencia cívica.
- Aplicar la estrategia de mediación, con capacidad de escucha, tolerancia, justicia y equidad, en intervenciones destinadas a la resolución de conflictos en individuos, grupos y comunidades.
- Gestionar en el individuo, grupo y comunidades, la cultura del desarrollo sustentable con responsabilidad social.
- Aplicar habilidades gerenciales que facilitan los procesos de planeación, organización, participación y autogestión para contribuir a la promoción social de grupos e individuos privilegiando su capacidad de liderazgo.
- Abordar, como parte del proceso de intervención profesional, a la familia como un sistema, promoviendo el crecimiento de ésta y cada uno de sus miembros, reconociendo sus propias raíces.
- Orientar, a la familia en la identificación de sus propios recursos, para superar sus crisis situacionales.
- Reconocer las potencialidades de las redes sociales para atender las necesidades y demandas de los sujetos sociales.
- Sistematizar, su experiencia profesional como soporte para revisar y mejorar las estrategias profesionales, que den respuesta a las situaciones sociales emergentes, incluyendo la publicación y la socialización del conocimiento (Facultad de Trabajo Social, Plan de Estudios, 2013, Pp. 121-122).

La integración de estas 16 competencias ya enunciadas y que constituyen el perfil de egreso derivan de un marco referencial de calidad gestado a partir del análisis de estudios de la profesión a nivel internacional y nacional, así como del estudio de empleadores y egresados.

Metodología

El desarrollo de esta investigación atiende a un abordaje metodológico de corte cuantitativo, el tipo de estudio es de alcance descriptivo y transversal, de diseño no experimental; la población estudio constituida por egresados de diferentes cohortes generacionales [B2013-A2017;

A2014-B2017; B2014-A2018; A2015-B2018 B2015-A2019], todas ellas habiendo cursado el Plan de Estudios: Licenciatura en Trabajo Social (2013) de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

La muestra estuvo conformada por 131 egresadas(os), la selección de la muestra fue probabilístico, la técnica corresponde a la encuesta y el instrumento, el cuestionario, construido exprofeso a partir de las competencias declaradas en el perfil de egreso del PE (2013), el tipo de ítems son de escalamiento tipo Likert de 4 opciones de respuesta que van desde Nada capaz a Muy capaz el cual presenta un nivel de confiabilidad de .917 en la prueba de Alfa de Cronbach.

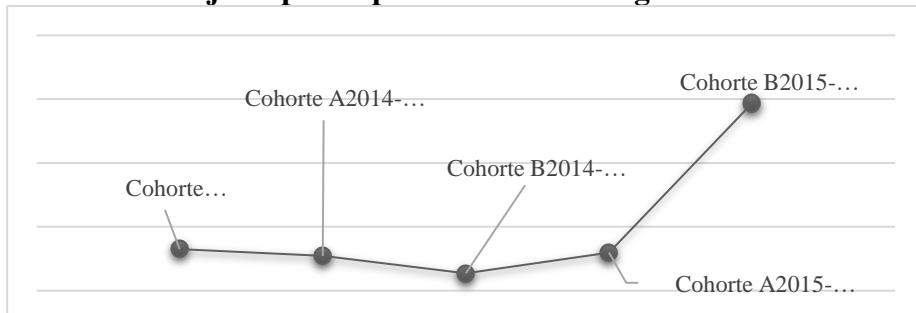
El análisis y tratamiento de los datos cuantitativos se dio a partir de programa estadístico SPSS versión 20.0, para ellos se agruparon los datos en tablas de distribución de frecuencias y gráficos, fueron interpretados con base a porcentajes y medias.

Las consideraciones éticas presentes en el desarrollo del estudio se establecen a partir de los principios de confidencialidad y voluntariedad de los participantes para aceptar colaborar en esta investigación.

Resultados

En un primer momento se presenta la información relacionada con el porcentaje de participación de las distintas cohortes generaciones, las cuales se muestran en la Figura 2.

Figura 2
Porcentaje de participación de cohortes generacionales



Fuente: Construcción propia (2022).

Existe una mayor representatividad en la participación de la cohorte generaciones B2015-A2019 a diferencia de las otras cuatro

generacionales incluidas en el estudio, esto representa un sesgo en la generalización de los resultados, por lo que es conveniente adecuar estos rangos de participan a muestras más equilibradas, no obstante, ese sector representado en las unidades de estudio, ofrece una lectura importante respecto a la percepción de logro en el cumplimiento de las 16 competencias declaradas en el perfil de egreso del Programa de Licenciatura en Trabajo Social, mismos que presentan de forma descriptiva en la tabla 3 en términos de porcentajes, medias y valores de desviación para tener una lectura de la homogeneidad de los datos.

Tabla 3
Percepción global de adquisición de competencias
por opciones de respuesta

| | Nada Capaz | Poco Capaz | Capaz | Muy Capaz | md | desv |
|---------|------------|------------|-------|-----------|------|------|
| ComPE1 | | 1.5% | 58% | 40.5% | 2.39 | .520 |
| ComPE2 | | 7.6% | 61.1% | 31.3% | 2.24 | .580 |
| ComPE3 | | 16% | 52.7% | 31.3% | 2.15 | .673 |
| ComPE4 | | 6.9% | 51.1% | 42% | 2.35 | .607 |
| ComPE5 | | 5.9% | 48.7% | 45.4% | 2.39 | .600 |
| ComPE6 | | 5.9% | 64.7% | 29.4% | 2.24 | .548 |
| ComPE7 | | 2.5% | 54.6% | 42.9% | 2.40 | .542 |
| ComPE8 | .8% | 16% | 55.5% | 27.7% | 2.10 | .681 |
| ComPE9 | | 2.5% | 48.7% | 48.7% | 2.46 | .549 |
| ComPE10 | | 2.5% | 51.3% | 46.2% | 2.44 | .547 |
| ComPE11 | | 7.6% | 49.6% | 31.1% | 2.27 | .609 |
| ComPE12 | | 7.6% | 65.5% | 26.9% | 2.19 | .557 |
| ComPE13 | | 5.9% | 56.3% | 37.8% | 2.32 | .581 |
| ComPE14 | | 4.2% | 47.9% | 47.9% | 2.44 | .577 |
| ComPE15 | .8% | 4.2% | 51.3% | 43.7% | 2.38 | .611 |
| ComPE16 | | 8.4% | 53.8% | 37.8% | 2.29 | .616 |

Fuente: Construcción propia (2022)

Los datos que se muestran a partir de la descripción de valores por opciones de respuesta, reflejan que las competencias del perfil de egreso asociadas a la actualización en el uso de la Tecnologías de la Información y la Comunicación, la demostración de principios y valores éticos que rigen la profesión, así como la aplicación de estrategias de mediación, capacidad de escucha, tolerancia y justicia, además de orienta a familias en la identificación de sus propios recursos, para superar sus crisis situacionales, son las que presentan

mayores porcentajes de percepción de logro, es decir los egresados considerar que han adquirido con mayor afianzamiento el desarrollo de estas competencias, ya que presentan presenta un porcentaje global superior al 45% en opciones de respuesta muy capaz, o que indican una percepción de logro elevada de estas competencias; mientras tanto las competencia con menos indicadores en términos porcentuales de percepción de logro en la suma de opciones de respuesta poco capa y nada capa representan un poco más del 16 % acumulado son aquellas asociadas a el diseño, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos de intervención innovadores, así como en el diseño, análisis, implementación y evaluación de políticas públicas donde se demuestra capacidades de liderazgo e iniciativa, esto significaría que el egresado debe ser fortalecido entro de estas áreas de competencia, tomando en consideración otros espacios de fortalecimiento y continuidad ala su formación.

Uno de los hallazgos reportados en la investigación tiene que ver con la relación entre la percepción del logro y las condiciones laborales en las que se encuentran los egresados asociadas con sus áreas de desempeño, encontrando como se muestra en la tabla de contingencia 4, que los egresados indistintamente se encuentren ejerciendo laboralmente como trabajadores sociales presentan niveles de percepción de logro en nivel moderado alto , no así en el nivel bajo ya que los egresados que reflejan estos valores la mayoría no están desempeñándose como trabajadores sociales.

Tabla 4
**Nivel de percepción de logro de las competencias
 asociada al desempeño como trabajadores sociales.**

| | | Nivel de percepción de logro de las competencias | | |
|--|----------|--|-----------------------------------|--------------------------|
| | | Nivel de percepción Moderado Bajo | Nivel de percepción Moderado Alto | Nivel de percepción Alto |
| Desempeño laboral como Trabajadora® Social | No | 66 | 11 | 0 |
| | Si | 28 | 11 | 1 |
| | Perdidos | | | |
| | | 14 | | |

Fuente: Construcción propia (2022)

Conclusiones

Sin duda la consecución de las competencias declaradas en un perfil de egreso y contenidas dentro de un plan de estudios, es propósito y a la vez una responsabilidad de los programas educativos, si bien es cierto que los procesos de evaluación y seguimiento construidos desde este mismo enfoque por competencias garantiza la comprobación cada vez más objetiva de estos resultados alcanzados o deja en perspectiva las áreas pendientes a seguir fortaleciendo, la percepción de logro que puede experimentar el egresado respecto a este perfil de egreso, también forma parte de una ejercicio evaluativo con una proyección no solo de frente al mercado laboral, sino también a las exigencias institucionales que demandan los procesos de educación continua.

Los compromisos formativos enmarcados en estas competencias de egreso ofrecen una percepción de cumplimiento en nivel moderados bajo, lo que significa que el egresado desde su marcos de referencias profesionalizante-formativo, se perciben con dudas de alcanzar o cumplir con estas competencias, de ahí que es importante dar una continuidad en su ejercicio profesional que demuestre si esta percepción al egresar es reafirmada una vez que se incorpora en el contexto labora o bien entran en juego otros factores asociados a la baja autopercepción y autoeficacia que no necesariamente hablaría de que ausencia o vacíos en la adquisición de las competencias.

Por otra parte, es imprescindible que el perfil de egreso y su cumplimiento real y auto percibido trascienda al proceso formativo donde la percepción de estas competencias sea evaluada por parte de los empleadores, así como de los colegios de profesionistas solo así se tendrán efectivos ejercicios de evaluación que permitan el diseño de mejoras dentro d ellos planes de estudio.

Referencias

- Aravena, M., Berrios, A y Figueroa, V. (2020). Metodología de la evaluación de logro de las competencias de los estudiantes orientados hacia el perfil de egreso. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24 (2), 1093-1103.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=637766276010>

- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociónes y antecedentes*. México: Editorial Trillas.
- Arnao, V. y Medina, C. (2014). Percepción de los estudiantes de educación superior sobre el desarrollo de su competencia comunicativa. *Revista de Investigación y Cultura*, 3(1), 40-53. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521751975004>
- Bravo, S. (2007). Competencias proyecto Tuning-Europeo, Tuning-América Latina. http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcn_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf
- Calcines, P., Rodríguez, P. y Alemán, F. (2017). El enfoque competencial educativo en el contexto europeo. *Revista de investigaciones y experiencias en ciencias de la educación*, 26, 62-76. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/22158/1/0235347_00026_0007.pdf
- Campos-Izquierdo, A. y Martín-Acero, R. (2016). Percepción de las competencias profesionales de los graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 339-346. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235146515015>
- Carrera, H. y Marín, U. (2011). Modelo pedagógico para el desarrollo de competencias en educación Superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44718060003>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (COPAES). (2022). *Glosario*. <https://www.copaes.org/glosario.html>
- De Ketele, Jean-Marie. (1996). *Enseñanza en la universidad*. Bélgica: De Boeck y Lacier.
- Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. (DESECO). (2001). *Background Paper*. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación en La educación encierran un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.

- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>
- Facultad de Trabajo Social (2013). *Plan de Estudios*. (Plan inédito). Facultad de Trabajo Social. Durango
- Fernandes, D., Sotolongo, M. y Martínez, C. (2016). La Evaluación del Desempeño por Competencias: Percepciones de Docentes y Estudiantes en la Educación Superior. *Formación Universitaria*, 9(5), 15-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373547712003>
- Fernández, P., Vargas, T. y Fuentes, L. (2014). Percepción de las Competencias adquiridas por los egresados de la Escuela de Medicina para el ejercicio como médico rural. *Comunidad y Salud*, 12(1), 37-45. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375740254006>
- Ganga, C., González, A. y Smith, V. (2018). Enfoque por competencias en la Educación Superior: algunos fundamentos teóricos y empíricos. En Leyva, C., Ganga, C., Tejada, F. y Hernández, P., *La formación por competencias en la educación superior alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile* (38-56). Márgenes
- Le Boterf, Guy. (2001). *Ingeniería de las competencias*. España: Gestión 2000.
- López, P. (2018). El hacer, elemento constitutivo para la construcción de competencias. En O. Leyva, F. Ganga, J. Tejada y A. Hernández (Eds.), *La formación por competencias en la educación superior: Alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile* (pp. 19-42). Tirant Humanidades.
- McClelland, David. (1973). *Testing for competences rather than intelligence*. American
- Mertens, L., (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. Montevideo: CINTERFORD.
- Minor-Jiménez, M. y Cortés-Dueñas, A. (2019). Percepción de la importancia de las competencias tecnológicas en docentes de escuelas rurales. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(4), 57-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573960911006>
- Ostria, B., López, P. y Valenzuela, G. (2014). Caracterización de las competencias transversales, la competencia lectora identificación del nivel de logro. *Investigaciones sobre Lectura* (2), 32-43. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243920004>

- Perrenoud, Philippe. (1998). *Construir competencias desde la escuela* (2^a. ed.). París, Francia: ESF.
- Ramírez-Díaz, J. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-14. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194163269023>
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23ed.<https://dle.rae.es>
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI.
- Rojo, V. y Navarro, H. (2016). Competencias genéricas adquiridas, según estudiantes de una carrera de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 172-181.<http://www.cielo.org.mx/pdf/iem/v5n19/2007-5057-iem-5-19-00172.pdf>
- Sagi-Vela, G. (2004). *Gestión por competencias el reto compartido del crecimiento personal y de la organización*. ESIC. España.
- Suárez, C. (2017). Percepción de adquisición de competencias genéricas en estudiantes de Psicología que inician y finalizan formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-21. <https://www.redalyc.org/journal/447/44758585026/html/>
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y educación*, 25(3), 285-294. https://www.researchgate.net/publication/257614758_La_formacion_de_las_competencias_profesionales_a_traves_del_aprendizaje_servicio
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup. <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>
- Torres, G. (2015). Percepción de estudiantes universitarios sobre el modelo educativo y sus competencias en TIC. *Educere*, 19(62), 145-156. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35641005012>
- Tuning Educational Structures in Europe (2003). *Informe Final fase uno*. Universidad de Deusto. Universidad de Groningen. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf
- UNESCO, (1995): *Documento de política para el cambio y el desarrollo en educación superior*, UNESCO, París, Francia.

- Universidad Juárez del Estado de Durango (2006). *Nuevo Modelo Educativo*. Universidad Juárez del Estado de Durango. Durango
- Villar, V. (2016). *Percepción del tutor y el alumno sobre el logro de competencias durante la práctica clínica en el periodo de internado en obstetricia*. [Tesis doctoral. Instituto para la calidad de la educación]
https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/2185/villar_vrg.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Villarroel, Verónica y Bruna, Daniela (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Revista Psicoperspectivas*. 13(1), 23-34.
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/335>
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación Educativa*, (161), pp. 40–46. <http://www.xtec.cat/crp-granollers/capsestudi/noucurri/2Zabala.pdf>
- Zarzar, C. (2015). *Planeación didáctica por competencias* (2da. ed.). México: Patria

Percepción de la inclusión educativa en estudiantes de nivel superior pertenecientes a la Universidad Juárez del Estado de Durango

María Eugenia Pérez Herrera,
Ma. Elena Martínez Jiménez,
Ana Elda Garay Burciaga¹⁶,
Rosario Alejandra Hinojosa Espinosa¹⁷

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo conocer la percepción que estudiantes de la Universidad Juárez del Estado de Durango tienen sobre la inclusión educativa, con la mirada del trabajo social (Torres López, 2020) (Smale, 2003), (Calvo, 2016), (Rivera Valencia, 2020). Es un estudio descriptivo, transversal y de campo. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Percepción de la Inclusión Educativa en nivel superior (Alvarez-Rebolledo, 2019), el cual contiene 36 reactivos en tres dimensiones: políticas inclusivas, prácticas y cultura inclusivas. Se trabajó con una muestra intencionada, representada por 149 estudiantes de nivel superior, el 33.8% hombres y el 66.2% mujeres, de 15 unidades académicas. Se obtuvieron los siguientes resultados: el 62.8 % de los estudiantes expresan que la inclusión de estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios desarrolla la empatía. El 51% de los estudiantes consideran que no existen prácticas que promuevan la inclusión educativa dentro del aula, no obstante, el 84.21% de las y los jóvenes están dispuestos a prestar apoyo a compañeros con algún problema físico en las actividades dentro del

¹⁶ Profesoras de Tiempo Completo de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Juárez del Estado de Durango, integrantes del CAEF UJED-95.

¹⁷ Docente de la Facultad de Trabajo Social, colaboradora del CAEF UJED-95.

espacio educativo, el 56.6% considera que un sistema inclusivo permite desarrollar mejores habilidades que un sistema de educación especial para los estudiantes con discapacidad, el 69.7% de los estudiantes dice que no cuentan con información sobre programas que brinden atención al alumnado con estas características, por lo tanto se considera que toda la comunidad universitaria juega un papel importante en la inclusión de estudiantes con limitaciones físicas, cognitivas, visuales, de lenguaje y las culturales que presentan quienes provienen de pueblos originarios.

Antecedentes

Hoy día puede afirmarse que la inclusión y la interculturalidad constituyen un desafío al que se han adherido los sistemas educativos internacionales para mejorar la calidad de la enseñanza y la respuesta a la diversidad del alumnado, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos/as y considerando la educación como un elemento emancipador que transforma vidas (Briseño, 2018), (Gonzalez-Gil, 2019). En esta línea, algunas investigaciones (Arnaiz, Azorín y García-Sanz, 2015; Colmenero y Pegalajar, 2015; Domínguez y López, 2010; Giangreco, Suter y Hurley, 2015; León y Arjona, 2011), respaldan la influencia positiva que ha tenido la aplicación de instrumentos de medición para el cambio hacia prácticas de orientación inclusiva en las instituciones educativas (Azorín Abellán, 2017), (Herrán Gascón, 2017).

De ahí que el interés por la inclusión educativa -considerando la interculturalidad-, haya ido en aumento desde la aparición de diferentes políticas internacionales que buscan garantizar que todas las personas, sin importar su condición, tengan acceso a la educación. En México, la mayoría de los esfuerzos para lograr la inclusión educativa se han hecho en primaria, secundaria y nivel medio superior, los cuales son obligatorios; sin embargo, los estudiantes con discapacidad han empezado a mostrar un mayor interés en recibir una educación universitaria (Gelberg, 2019), (Segovia González, 2019), (Segura Salazar, 2016), (Perera, 2022), de ahí que sea para nosotros como Cuerpo Académico UJED-95, conocer la percepción que los actores de la UJED tienen al respecto, resulta relevante porque: 1. las políticas y los escenarios escolares son los espacios de inserción socio-ocupacional de los y las Trabajadoras Sociales; 2. Debemos revisar nuestras

prácticas cotidianas en las instituciones educativas en las que se desarrollan acciones que naturalizan la desigualdad y exclusión social y 3. Hay que pensar desde el trabajo social un abordaje de tipo integral, a partir de un trabajo interdisciplinario que construya la mirada sobre la inclusión educativa y la interculturalidad en la universidad, definiendo el objeto de intervención a partir de las características de los sujetos, del espacio institucional y de la recuperación de la mirada de los diversos actores universitarios, para provocar intercambios, acuerdos y debates (Calvo, 2016), (Torres López, 2020) (Smale, 2003), (Rivera Valencia, 2020).

La educación intercultural y la inclusión (Moliner García, 2019), (Rivera Valencia, 2020) presentan múltiples conexiones que pueden y deben, guiar nuestra práctica educativa en las Instituciones de Educación Superior, la educación intercultural es un modo de hacer escuela y de educar (Arroyo González, 2013). Además, es importante resaltar que éstos son dos de los ámbitos que por sus sujetos de intervención.

De acuerdo con el Tercer informe de labores de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sistema Educativo Nacional (SEN) existen 53,221 estudiantes con discapacidad (SEP, SEN, 2021), población potencial para las universidades mexicanas. Por su condición ya hay una limitante para su incorporación, habría que considerar otras razones, como la discriminación, falta de accesos adecuados, dificultad para la movilidad, entre otras, impiden que estos estudiantes lleguen o permanezcan en educación superior. De acuerdo con Cruz (2015), la convivencia con los compañeros tiene un peso importante en la calidad de vida escolar de una persona con discapacidad o que provenga de pueblo originario; por lo tanto, *la percepción de los estudiantes universitarios sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad y estudiantes de pueblos originarios en la universidad es fundamental, ya que ellos son quienes están involucrados de manera directa y son pieza clave para el éxito de la inclusión* (Álvarez-Rebolledo, Santos Carreto, & Barrios González, 2019).

Los esfuerzos por lograr la inclusión educativa se centraron en los niveles obligatorios de educación, es decir, en primaria y secundaria. No es sino hasta 2005 cuando en México se publicó la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, la cual a la letra dice: Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los

niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos y cuenten con personal docente capacitado (Pérez-Castro, 2016, p. 8 en Álvarez-Rebolledo, Santos Carreto, & Barrios González, 2019).

Lo anterior se basa en la Declaración de Salamanca (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, 1994), la cual hace hincapié en que todo niño debe tener acceso a una escuela normal y que sus necesidades deberán ser atendidas; resalta que antes que nada son personas y los derechos humanos son inherentes a ellos. Así, en 2008, como resultado de las políticas nacionales e internacionales, surge la Declaración de Yucatán (Segunda Reunión Binacional México-España sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades, 2008), que señala que es impostergable la necesidad de promover y proteger en las universidades los derechos humanos de todas las personas con discapacidad y “que provengan de pueblos originarios” (el entrecamillado es nuestro).

De este modo, diferentes universidades empiezan a responder a lo inevitable: la llegada de estudiantes con discapacidad al nivel superior. Guajardo (2017) presenta de forma concreta las acciones que algunas universidades públicas realizan a favor de sus estudiantes con discapacidad; señala también que la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Tlaxcala y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos son las únicas instituciones de educación superior públicas que han normado los servicios que brindan para la inclusión de personas con discapacidad en sus programas educativos. Asimismo, menciona algunas universidades tecnológicas, entre ellas la Universidad Tecnológica de Santa Catarina, referencia nacional de la inclusión de estudiantes con discapacidad en nivel superior (Guajardo, 2017 en Álvarez-Rebolledo, 2019).

Como es una situación reciente, se considera de suma importancia ahondar en los estudios que se han efectuado hasta ahora con relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las universidades, así como estudiantes de pueblos originarios. De acuerdo con Pérez-Castro (2016), el proceso de inclusión educativa en el nivel superior es complejo y largo, por lo que resulta necesario investigar y documentar los casos, los procesos y, finalmente, tener una retroalimentación de los

actores involucrados en el desarrollo (docentes, administrativos y estudiantes) para fortalecer las acciones en pro de la inclusión educativa en el nivel superior.

Un trabajo realizado en España de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas propuesto por Ferreira, Vieira y Vidal (2014) prevé los mecanismos que se manejan a nivel institucional para la inclusión educativa; se divide en ocho dimensiones: marco institucional, acceso, participación, información y orientación, adaptaciones, accesibilidad, recursos y resultados. Cada una de estas incluye los documentos probatorios o información que se requiere para ser considerada una institución incluyente.

México no se ha quedado atrás en la puesta en marcha de investigaciones y en el desarrollo de instrumentos para abordar la situación estudiada. En relación con la población universitaria, Cruz (2016) aplicó un cuestionario cuya finalidad fue conocer las representaciones sociales de la comunidad universitaria sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en universidades; sin embargo, no se menciona la validez ni confiabilidad de ese instrumento. Gracias a la técnica de recolección utilizada, Cruz (2016) encontró que los estudiantes universitarios tienen una representación social de la inclusión educativa favorable e identificó algunas barreras como la infraestructura, lo que refleja una diferencia entre los discursos institucionales y las prácticas y culturas que en ella existen.

En Morelos se adaptó el índice de inclusión de Booth y Ainscow (2000) con la finalidad de conocer la percepción de los estudiantes, profesores y administrativos sobre la inclusión de estudiantes sordos señantes en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Esta adaptación dio como resultado dos instrumentos (uno para estudiantes y otro para docentes y personal administrativo) y se dividió en cuatro dimensiones: políticas escolares, cultura escolar inclusiva, barreras para el aprendizaje, y la participación y barreras sociales. En ese estudio se encontró que hay un conocimiento sobre el programa de inclusión y, en general, respecto al tema de la inclusión en los participantes (Delgado, Martínez, Moreno y Hernández, 2016).

Como puede apreciarse, los estudios comentados permiten ver que la tendencia se inclina a comprender en su totalidad a las instituciones para conocer sus procesos de inclusión y cómo estos están atendiendo

realmente a la población estudiantil. Otro actor que juega un papel fundamental son los docentes, ya que, de acuerdo con Frumos (2018), son ellos quienes tienen el reto de que la enseñanza sea exitosa en estudiantes con y sin discapacidad (Álvarez-Rebolledo, Santos Carreto, & Barrios González, 2019).

Dimensiones de análisis

La percepción se define como un proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez consciente que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles con el mundo circundante. La Gestalt definió la percepción como una tendencia al orden mental. Inicialmente, la percepción determina la entrada de información; y en segundo lugar, garantiza que la información retomada del ambiente permita la formación de abstracciones (juicios, categorías, conceptos, etc.), (Oviedo, 2004).

Para efecto de este trabajo la elaboración del constructo “percepción” se integra por tres dimensiones: políticas inclusivas, culturas y prácticas inclusivas, las cuales se escriben a continuación.

Políticas inclusivas. Esta dimensión se refiere a cómo se gestiona la institución, así como los planes y programas que se emplean para cambiarla (Booth y Ainscow, 2015). Pretende analizar cómo las políticas del centro refuerzan y propician la inclusión y la participación de toda la comunidad. López las menciona también y las define como leyes y normativas contradictorias, por ejemplo: currículo paralelo. El apoyo debe ser compatible con las prácticas para que realmente sirva y no merme los esfuerzos de la comunidad (2011).

Culturas inclusivas. Las culturas reflejan las relaciones, valores y creencias en la comunidad educativa. Esta dimensión está orientada a la reflexión de la importancia que tiene poner en práctica valores inclusivos (igualdad, derechos, participación, comunidad, sostenibilidad, respeto, confianza, no violencia, compasión, honestidad, valor), ya que es de esta manera como se logran concretar políticas inclusivas y prácticas (Booth y Ainscow, 2015). López hace aportaciones interesantes en esta dimensión y comenta que la cultura generalizada en la educación tiene dos tipos de alumnado: el normal y el especial; esto propicia que se establezcan estrategias diferentes para

la educación de cada uno de ellos (2011). Esta es la cultura que hay que romper y es generada por diagnósticos clásicos sobre inteligencia.

Prácticas inclusivas. Para Booth y Ainscow (2015), esta dimensión se basa en lo que se enseña en las aulas y cómo se enseña y aprende; además, en ellas se ven reflejadas las otras dos dimensiones: política y cultura. Para López (2011) en ese espacio el profesorado se entrelaza con el alumnado y se logra solo si todo el alumnado tiene la oportunidad de participar activamente con un currículo que erradique las desigualdades y las vea como una fortaleza para el aprendizaje y enriquecimiento de toda comunidad, y evitar, así, el doble currículo o los sistemas paralelo.

Contexto institucional

La Universidad Juárez del Estado de Durango tiene una matrícula integrada de la siguiente manera: 5,166 alumnos en el nivel medio superior y técnico; 14,954 alumnos en el nivel superior (Licenciatura y Posgrado), lo que da una matrícula total de 20,125 alumnos en la UJED (UJED, 2020); de los cuales el 57.14%, son mujeres y el 42.86% son hombres;

Del total de la matrícula 653 estudiantes presentan algún tipo de necesidad de inclusión educativa (comunicación y comprensión del lenguaje, dificultades en el habla, discapacidad auditiva y visual), y 104 estudiantes provienen de pueblos originarios, distribuidos de la siguiente manera: 73 (38 mujeres y 35 varones) en nivel licenciatura, con mayor presencia en los programas de contaduría y administración, ingeniería en ciencias forestales y manejo ambiental, derecho, enfermería y veterinaria. En su mayoría 48% son O’dam (tepehuanos); estos dos tipos de estudiantes (inclusión por discapacidad, inclusión por origen étnico), presentan necesidades específicas de inclusión, las que hasta este momento institucionalmente no hemos sido capaces de ir más allá, que de la identificación de quiénes son y en donde están; por ello pretendemos generar insumos que le permitan a la Universidad trazar la ruta de atención a estos grupos de población que favorezcan su permanencia en condiciones de equidad para contar a mediano plazo con materiales que les permitan la comprensión de los procesos universitarios, con mejores herramientas para el desarrollo de su trayectoria escolar: su permanencia en las aulas -mejorando con ello la

retención y aprobación-, focalizando los servicios de tutoría, becas, formación integral, movilidad, materiales didácticos, recursos materiales e infraestructura que garantice su permanencia y su movilidad por las aulas.

El objetivo fue el conocer la percepción de necesidades de inclusión educativa e interculturalidad de la población estudiantil, a efecto de determinar líneas de acción al interior de la Universidad Juárez del Estado de Durango; como metodología, se llevó a cabo un estudio exploratorio, descriptivo, transversal, con un enfoque cuantitativo (Hernández Sampieri, 2014).

La muestra fue seleccionada por conveniencia debido a la complejidad del abordaje a las y los estudiantes que participaron en el estudio, ya que se realizó en período de contingencia sanitaria, situación que hizo complejo el abordaje de la población estudiantil.

Las técnicas utilizadas, fueron el cuestionario para medir la percepción de la inclusión educativa en nivel superior (Álvarez-Rebolledo, Santos Carreto, & Barrios González, 2019), el cual consta de tres dimensiones: políticas inclusivas (programas y accesibilidad), prácticas inclusivas (docentes y estudiantes) y cultura inclusiva (docentes y estudiantes). Está conformado por 36 reactivos redactados a manera de afirmación, con una escala Likert (1= de acuerdo; 2= ni de acuerdo ni desacuerdo; 3= desacuerdo; 4= necesito más información). Es un cuestionario que se puede auto aplicar con una duración de casi quince minutos y está dirigido a estudiantes universitarios. Cuenta con una consistencia interna de .898, (alfa de Cronbach). De acuerdo con Bojórquez, López, Hernández y Jiménez (2013), el mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es de 0.70, por lo que todos los puntajes se consideran confiables.

Proceso metodológico

La recolección de datos se llevó a cabo a través de la plataforma de encuestas en línea SurveyMonkey, la cual permite recopilar opiniones y transfórmalas en datos. Recopila retroalimentación a través de un enlace web, por correo electrónico, chat móvil, redes sociales. La información sobre estudiantes con alguna situación de discapacidad auditiva, motriz o visual o procedente de algún pueblo originario, fue proporcionada por la Dirección de Servicios Educativos perteneciente

a la Subsecretaría General Académica, es decir, proporciona una base de datos con información general de la población estudiantil, se estableció un primer contacto por whatsapp, dado que la aplicación se llevó a cabo en el período de mayo-junio de 2021 en medio de la contingencia sanitaria. Se estableció contacto, se les explico el propósito y a quienes aceptaron se les compartió la liga para que dieran respuesta a la encuesta. La plataforma SurveyMonkey genera la base de datos en Excel y en el procesador de datos de SPSS V 23 para mac, en particular estadísticos descriptivos, de confiabilidad, análisis factorial, t de student y ANOVA. Para este reporte solo se presentan resultados de confiabilidad y descriptivos.

Resultados

El Cuestionario “Percepción de la inclusión educativa en nivel superior” (Alvarez-Rebolledo, 2019), para este estudio cuenta con una consistencia interna de .795, (alfa de Cronbach). De acuerdo con Bojórquez Molina (2013), el mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es de 0.70, por lo que el puntaje se considera confiable. Como puede apreciarse en la Tabla 1, el 66% de los participantes fueron mujeres. La distribución por unidades académicas se aprecia en la Tabla 2.

Tabla 1
Distribución por sexo de la población participante en el estudio

| Sexo | F | % |
|---------|-----|------|
| Mujeres | 96 | 66.2 |
| Hombres | 49 | 33.8 |
| Total | 145 | 100 |

Fuente: Construcción propia, 2022.

Tabla 2
Unidades académicas de adscripción

| Unidad académica | F | % |
|---|----|------|
| Facultad de Ciencias Forestales | 6 | 4.0 |
| Facultad de Ciencias Exactas | 4 | 2.7 |
| Facultad de Economía, Contaduría y Administración | 32 | 21.5 |
| Facultad de Ciencias Químicas | 9 | 6.0 |

| | | |
|--|-----|-------|
| Facultad de Derecho y Ciencias Políticas | 7 | 4.7 |
| Facultad de Trabajo Social | 12 | 8.0 |
| Escuela de Lenguas | 34 | 22.81 |
| Facultad de Ciencias de la Cultura Física y Deporte | 4 | 2.7 |
| Facultad de Enfermería y Obstetricia | 5 | 3.35 |
| Facultad de Medicina y Nutrición | 10 | 6.7 |
| Facultad de Odontología | 2 | 1.3 |
| Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana | 12 | 8.05 |
| Escuela de Pintura, Escultura y Artesanías | 8 | 5.4 |
| Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia | 31 | 20.8 |
| Facultad de Ingeniería Civil y Arquitectura | 1 | 0.7 |
| Total | 149 | 100 |

Fuente: Construcción propia, 2022.

Prácticas de inclusión

Esta dimensión está conformada por dos categorías: docentes y estudiantes. Para la primera, la mayoría de la población participante considera que los docentes *promueven el trabajo en equipos con estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios* (54.5%), además de que *adaptan el contenido de la clase para los estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios* (49%), *tienen prácticas que promueven la inclusión de estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios* (49%). El porcentaje más bajo se encuentra en *aplican rúbricas de evaluación adaptadas para estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios* (Tabla 3).

Tabla 3
Prácticas de inclusión percibidas en el personal docente

| Los docentes... | F | % |
|--|----|------|
| adaptan el contenido de la clase para los estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios | 71 | 49 |
| tienen prácticas que promueven la inclusión de estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios dentro del aula | 71 | 49 |
| aplican rúbricas de evaluación adaptadas para estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios | 40 | 27.6 |

| | | |
|---|----|------|
| promueven el trabajo en equipos con estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios | 79 | 54.5 |
| se actualizan para poder atender a los estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios. | 67 | 46.2 |
| tienen experiencia en prácticas inclusivas | 60 | 41.4 |

Fuente: Construcción propia, 2022.

En relación a la percepción que tienen los estudiantes sobre sus propias prácticas, de acuerdo con los resultados (Tabla 4), ellos consideran que *están dispuestos a prestar apoyo a un compañero con discapacidad o de pueblos originarios (81.4%)*, seguido de que ellos creen que *no discriminó a compañeros con discapacidad o de pueblos originarios en las actividades dentro del aula* y en la misma medida ellos creen que *es importante incluir en las dinámicas de clase a compañeros con discapacidad o de pueblos originarios (79.3%)*; en contraparte según los datos son pocos los que *conviven con compañeros con discapacidad o de pueblos originarios fuera del aula (52.4%)*.

Tabla 4
Prácticas de inclusión en la población estudiantil

| Percepción de la práctica | F | % |
|---|-----|------|
| No tengo problemas en hacer trabajo en equipo con estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios | 109 | 75.2 |
| No discriminó a compañeros con discapacidad o de pueblos originarios en las actividades dentro del aula | 115 | 79.3 |
| Estoy dispuesto a prestar apoyo a un compañero con discapacidad en las actividades escolares | 118 | 81.4 |
| Es importante incluir en las dinámicas de clase a compañeros con discapacidad o de pueblos originarios | 115 | 79.3 |
| Convivo a menudo con estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios fuera del aula | 76 | 52.4 |
| La convivencia con estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios dentro del aula es buena | 106 | 64.1 |

Fuente: Construcción propia, 2022.

Cultura inclusiva

Esta dimensión también tiene dos categorías: docentes y estudiantes. En relación con los primeros, los estudiantes perciben que la mayoría de los docentes *promueven el respeto, especialmente con estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios (64.1%)*; creen además que su

planta docente se asegura de que la calidad educativa sea la misma para los estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios (59.3%); un menor porcentaje considera que sus docentes motivan a los estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios para participar en clase (38.6%). Ver Tabla 5.

Tabla 5
Cultura de inclusión percibida en el personal docente

| Considero que los docentes... | F | % |
|---|----|------|
| promueven el respeto, especialmente con estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios | 93 | 64.1 |
| se aseguran de que la calidad educativa sea la misma para los estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios | 86 | 59.3 |
| promueven la colaboración con estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios | 79 | 54.5 |
| nos invitan a apoyar a compañeros con discapacidad o de pueblos originarios dentro del aula | 87 | 60 |
| tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa. | 65 | 44.8 |
| motivan a los estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios para participar en clase. | 56 | 38.6 |

Fuente: Construcción propia, 2022.

Los estudiantes creen que *la inclusión de estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios desarrolla la empatía* (62.8%); creen además que *toda la comunidad universitaria juega un papel importante en la inclusión de estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios* (59.3%);

Tabla 6
Cultura de inclusión entre el personal docente

| Considero que... | F | % |
|--|----|------|
| en general los estudiantes tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa. | | |
| la inclusión es un derecho para los estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios | 87 | 60 |
| la inclusión de estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios enriquecen mi formación. | 82 | 56.6 |
| la inclusión de estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios desarrolla la empatía. | 91 | 62.8 |

| | | |
|--|----|------|
| un sistema inclusivo permite desarrollar mejores habilidades que un sistema de educación especial para los estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios | 82 | 56.6 |
| en general los estudiantes tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa. | 73 | 50.3 |
| toda la comunidad universitaria juega un papel importante en la inclusión de estudiantes con discapacidad. | 86 | 59.3 |

Fuente: Construcción propia, 2022.

Políticas inclusivas

Esta dimensión se compone de dos categorías: programas y accesibilidad. En relación con los primeros, sólo el 32.4% conoce de la existencia de programas de apoyo a los estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios. El 16.6% conoce de la existencia de programas que vinculan a los egresados con discapacidad o de pueblos originarios. En lo que corresponde a la categoría de *accesibilidad*, el 32.4% considera que *existen adaptaciones físicas para estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios; el 21.4% cree que hay equipos especiales para estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios tengan acceso a las TIC's*.

Tabla 5
Percepción de políticas inclusivas en la Universidad

| Considero que en la Universidad: | F | % |
|--|----|------|
| Existen programas que brindan atención a los estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios | 34 | 23.4 |
| Hay programas para evitar el abandono escolar de estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios | 31 | 21.4 |
| Existen programas que apoyan económicamente a los estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios | 47 | 32.4 |
| Existen programas que vinculan a los egresados con discapacidad o de pueblos originarios con empleadores | 24 | 16.6 |
| Tengo acceso a la información de los programas de inclusión de mi universidad | 44 | 30.3 |
| <hr/> | | |
| Accesibilidad | | |
| Se capacita a los profesores para atender a estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios | 32 | 22.1 |
| Hay adaptaciones físicas para personas con discapacidad o de pueblos originarios | 47 | 32.4 |
| Las aulas tienen un diseño adecuado para personas con discapacidad o de pueblos originarios | 36 | 24.8 |

| | | |
|--|----|------|
| Se generan oportunidades de ingreso para los estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios | 36 | 24.8 |
| Existe equipo especial para que los estudiantes con discapacidad o de pueblos originarios tengan acceso a la TIC | 31 | 21.4 |
| Las áreas comunes cuentan con un diseño adecuado para personas con discapacidad o de pueblos originarios | 41 | 28.3 |

Fuente: Construcción propia, 2022.

Discusión

Para la UNESCO la inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los y las estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a toda la población estudiantil, con la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todas y a todos (Rivera Valencia, 2020). Los resultados que se obtuvieron marcan áreas de oportunidad para la Universidad en las tres dimensiones. Tal como se describen a continuación.

Existe un gran reto dentro de cada una de las unidades académicas donde se debe propiciar una educación segura y adaptada para las necesidades de los estudiantes, por lo tanto, hacer énfasis principalmente en promover una educación inclusiva que permita el desarrollo profesional de todos los alumnos por igual, una formación donde puedan desarrollar actividades académicas y culturales que favorezcan al desempeño integral principalmente de las y los estudiantes con necesidades de inclusión educativa.

Las y los participantes consideran que no cuentan con las suficientes herramientas para que se lleve a cabo una inclusión educativa, una de las razones es que no se cuenta con las suficientes prácticas donde se promueva la inclusión por parte de docentes y directivos propios de cada unidad académica, en donde expresan que no se ha tenido un acercamiento, e inclusive muchos de ellos no saben lo que abarca la educación inclusiva. Sin embargo, la población estudiantil demuestra empatía, pues son capaces de ponerse en el lugar de los demás, debido

a que consideran que la inclusión de estudiantes con discapacidad enriquece y contribuyen a su formación profesional.

Es fundamental adaptar el contenido impartido por los docentes en especial para los alumnos con discapacidad, considerando que si valoran el esfuerzo de algunos, por lo que sería importante establecer nuevas políticas institucionales que promuevan el bienestar de la población estudiantil con necesidades de inclusión educativa, además de que existe poca información útil que permita una orientación y promoción de los programas que existen dentro y fuera de las instituciones académicas las cuales limitan el desempeño de los y las con discapacidad y a consecuencia de ello, aumenta el índice de abandono escolar.

Referencias

- Calvo, M. (2016). La intervención del trabajo social en el campo educativo: enfoque de derechos (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).
- Álvarez-Rebolledo, A., Santos Carreto, M., & Barrios González, E. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario: "Percepción de la inclusión educativa en el nivel superior". *Sinéctiva. Revista electrónica*. doi: [10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-009](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-009), 12(54), 1-21.
- Alvarez-Rebolledo, A. S. (2019). Percepción de la inclusión educativa en el nivel medio superior. *Sinéctiva. Revista electrónica*. doi:[10.31391/S2007-7033](https://doi.org/10.31391/S2007-7033), 12(54), 1-21.
- Arroyo González, M. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6((2)), 144-159. ISSN: 1889-4208.
- Azorín Abellán, C. A. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Educación*, 22(75), 1021-1034. ISSN: 14056666.
- Bojórquez Molina, J. L. (2013). Utilización del alfa de Cronbach para validar la confiabilidad de un instrumento de medición de satisfacción del estudiante en el uso del software Minitab . *Eleventh LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2013) "Innovation in*

- Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity". Cancun, México.*
- Briseño, M. O. (2018). Inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Superior. *Espacios*, 39(49), 3.
- Gelberg, d. T. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva*, 58(3), 73-101.
- Gonzalez-Gil, F. M.-P. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 243-263.
- Guajardo, E. (2017). *Educación inclusiva en la enseñanza superior*. Editorial Académica Española.
- Hernández Sampieri, R. F. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrán Gascón, A. L. (2017). "Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU)". *Revista complutense de educación*.
- Moliner García, O. Y. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista educativa*, 21, e20. Epub 15 de abril de 2020. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e20.1972>.
- Ontiveros, L. (2015). Investigación educativa, inclusión de estudiantes sordos a la licenciatura en artes visuales. En S. A. V. García., *Investigación e innovación en inclusión educativa, diagnósticos, modelos y propuestas* (págs. 335-360). Durango: Red Durango de Investigadores Educativos.
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de estudios sociales*(18), 89-96. <https://doi.org/10.7440/res18.2004.08>.
- Perera, V. H. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva con estudiantes con discapacidad: Percepciones del profesorado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(93), 433-454. Epub 06 de junio de 2022. Recuperado en 16 de junio de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000200433&lng=es&tlang=es.
- Ramírez Hita, S. (2009). *Políticas de salud basadas en el concepto de interculturalidad: Los centros de salud intercultura en el altiplano*

- boliviano.* Recuperado el Marzo de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1690/169013838010>
- Rivera Valencia, J. &. (2020). *Corresponsabilidad y procesos de inclusión dirigidos a los estudiantes con-NEE de la Institución Educativa Atanasio Girardot, una mirada desde Trabajo Social* (*Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios*).
- Segovia González, F. &.-B. (2019). Desafíos de ser un estudiante indígena de primera generación en la universidad chilena de hoy. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 745-764.
- Segura Salazar, C. &. (2016). "Cumplir un estudio": Percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1021-1045.
- SEP, SEN. (2021). La golpeada educación de las personas con discapacidad. *Infografía*. México.
- Smale, G. T. (2003). *Problemas sociales y trabajo social: hacia la inclusión y el cambio social*. Ediciones Morata.
- Torres López, A. Z. (2020). *Trabajo social discapacidad e inclusión educativa*.
- UJED. (21 de Marzo de 2020). Obtenido de https://www.ujed.mx/doc/publicaciones/anuarios-estadisticos/Anuario_estadistico_2018.pdf .

Principios axiológicos en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, en la Universidad Autónoma del Estado de Méjico

Vasti Zurisadai Jiménez Amador¹⁸

Miguel Bautista Miranda¹⁹

Gabriela Idaly Núñez Ayala²⁰

Resumen

Esta ponencia tiene por objetivo develar los principios axiológicos que se manifiestan en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, en la Universidad Autónoma del Estado de México. Teóricamente se fundamenta en la hermenéutica, ya que permite visibilizar lo que el docente vive y experimenta en su labor cotidiana. Es un estudio de corte cualitativo, de tipo interpretativo y de diseño sincrónico, toda vez que posibilita interpretar el discurso de los docentes en su realidad profesional. El supuesto que guio el proceso de investigación alude a que el respeto, la responsabilidad y el compromiso son principios axiológicos nodales en la experiencia pedagógica y disciplinar, que fortalecen la formación de los trabajadores sociales.

Los hallazgos visibilizan que el respeto, la responsabilidad y el compromiso son principios axiológicos nodales en la experiencia pedagógica y disciplinar, que nutren la formación de los trabajadores sociales. Principios axiológicos que los alumnos de trabajo social se

¹⁸ Profesora de asignatura en la Universidad Autónoma del Estado de México.

¹⁹ Profesor Investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de México y Profesor de Asignatura en la Universidad Nacional Autónoma de México.

²⁰ Profesora de Asignatura de la Universidad Autónoma del Estado de México.

apropian y ponen en juego en su intervención social comunitaria y en su vida cotidiana.

Introducción

El trabajo social comunitario, es un método tradicional en la disciplina y profesión del trabajo social (Bautista, et al, 2020). Busca desarrollar un proceso destinado a promover y lograr el mejoramiento de las condiciones de vida de los miembros de una comunidad, mediante la organización y participación de los sujetos individuales y colectivos que convergen en las localidades, que reconocen sus propios problemas, toman las decisiones de selección y ejecución de alternativas de atención y solución a los mismos (Valdizón, 1992)

Para el desarrollo de la práctica comunitaria, es importante aplicar los conocimientos disciplinarios de orden teórico, metodológico, técnico e instrumental. Del mismo modo, se incorporan los principios axiológicos como una categoría de nodal importancia en la formación de los trabajadores sociales, toda vez, que permite la comprensión de aquellos valores, códigos y juramentos profesionales que orientan la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, en los alumnos de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Autónoma del Estado de México.

En este contexto, la misión del Programa Educativo de Trabajo Social, es formar profesionales con calidad y pertinencia social, atendiendo a su desarrollo integral en el ámbito comunitario y social, de manera que se constituyan como agentes de cambio social, para la consecución de una sociedad en la que se pugne por la justicia, equidad, responsabilidad social, desarrollo social, inclusión, cultura, corresponsabilidad, diversidad y respeto a los derechos humanos. Además de ser capaces de atender los problemas y necesidades sociales de carácter comunitario (Bautista, 2012).

En este tenor, la presente ponencia tiene por objetivo develar los principios axiológicos que se manifiestan en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, en la Universidad Autónoma del Estado de México. La pregunta que orientó el proceso de la investigación fue ¿Cuáles son los principios axiológicos que se manifiestan en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad? El supuesto que guió el proceso de

investigación alude a que el respeto, la responsabilidad y el compromiso son, principios axiológicos nodales en la experiencia pedagógica y disciplinar, que fortalecen la formación de los trabajadores sociales.

Este documento se divide en cinco secciones. En la primera se presenta el marco teórico, que hace referencia a la hermenéutica; en la segunda se muestra el contexto donde se enseña la Unidad de Aprendizaje; en la tercera se desarrolla la nota metodológica, en la cuarta se da cuenta de los resultados de la investigación y en la quinta se expresan las reflexiones finales. Asimismo, se incluyen las fuentes de consulta.

La hermenéutica: una interpretación de los principios axiológicos en la enseñanza del Trabajo Social Comunitario

Para abordar los principios axiológicos que se manifiestan en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad en la formación de los alumnos de trabajo social, en la Universidad Autónoma del Estado de México, se acude a la hermenéutica como basamento teórico, ya que permite visibilizar lo que el docente siente, vive, imagina y experimenta en su labor cotidiana frente a un grupo de trabajadores sociales en formación, cuyo objetivo radica en desarrollar un proceso práctico de orden comunitario.

En este contexto el enfoque hermenéutico, plantea los tópicos del lenguaje y de la lingüística, ya que a través de ellos se logra la comprensión y la interpretación, es decir, la palabra es el medio por el que se interpreta y comprende al “otro”; la incorporación de la dimensión estética y la tradición histórica, ambas piezas medulares para interpretar la experiencia de los docentes al impartir la asignatura de Trabajo Social en la Comunidad, a través de comprender los principios axiológicos a los que recurren los profesores en la enseñanza de la práctica comunitaria (Beuchot, 1989).

Es así, que se reconoce que existen experiencias extracientíficas en la biografía de los docentes y que son de diversa índole, que exigen y merecen el título de auténtico conocimiento, a la vez que reitera a la interpretación hermenéutica de un corte quasi subversivo y cuestionador del orden establecido, que imprimen otro sello, el de rehabilitar los conceptos de tradición, prejuicios, autoridad y lenguaje (Gadamer, 2013).

Desde los horizontes interpretativos, se observa que los profesores se han formado en su experiencia profesional y práctica en la intervención social comunitaria y en su labor docente; a través de la hermenéutica, se busca leer la historia de cada sujeto como un libro abierto; es decir, una historia en espera de ser escuchada, que pueda ser conocida (Gadamer, 1990). Lo que significa que cuando se aborda a los sujetos en su ejercicio docente, se comprenden sus fundamentos pedagógicos, teóricos, metodológicos, empíricos y axiológicos, a través del discurso y sus prácticas, ya que los procesos de formación del trabajo social comunitario se construyen en la interacción con los otros.

A través de la hermenéutica, se pretende descubrir los cauces de la historia cultural por los que fluye esa otra historia real, que condiciona la vida del hombre, liberando al hombre de las ataduras imaginarias que lo aprisionan. Tal es el caso de las instituciones educativas que a partir de sus programas, reglamentos, normas y manuales constriñen y enmarcan el quehacer profesional docente, limitando su actuación en los espacios de la enseñanza de la intervención social comunitaria, pero que a la vez permiten la libertad y reflexión en su ejercicio profesional, más aún cuando se trata de enseñar los valores y principios axiológicos de una disciplina y profesión, tal es el caso de trabajo social (Gadamer, 1990).

En este sentido, la hermenéutica no es un mero procedimiento de lectura, ni una simple técnica, ni una actividad aislada de los seres humanos; representa la estructura fundamental que da cuenta de la vivencia de los docentes, en torno a los principios axiológicos del docente durante la enseñanza de la práctica comunitaria, como acontecimientos auténticos de la experiencia, en la que el profesor es el principal actor (Gadamer, 1996).

Por lo anterior, leer la historia como libro abierto al sentido, implica, entre otras cosas, tener la mirada atenta a los principios axiológicos que los docentes movilizan en la formación de los trabajadores sociales, aún a través de las desviaciones a que se ve constantemente sometido el intérprete en virtud de sus propias ocurrencias, ya que es inevitable que las suposiciones de valor que tiene el hombre, en su estancia en el mundo, salgan de imprevisto para alterar interpretaciones futuras.

En este sentido, si la tarea principal, constante y última de la hermenéutica es llegar a la cosa misma, se tendrá que poner distancia entre el marco de referencia particular y el marco de referencia de lo

general, de tal manera que, al ir y venir entre ambas posiciones, permita interpretar los principios axiológicos que el docente pone en juego durante su proceso de enseñanza (Gadamer, 1996).

La hermenéutica, desde su posición debeladora, no trata de trascender los límites de nuestra finitud, sino de dar vida a la palabra, de regresarle lo que le pertenece, de sacar a la luz lo que le ha sido ocultado y hasta negado, es decir, visibilizar lo que el docente siente, vive, imagina y experimenta en su quehacer cotidiano en la Universidad Autónoma del Estado de México y en los distintos escenarios de enseñanza del trabajo social comunitario. En este sentido, los principios axiológicos en la enseñanza docente de la intervención social en la comunidad, manifiesta un objeto de estudio que poco se ha estudiado en la disciplina y profesión (Bautista y Jiménez, 2022).

En este contexto, la comprensión alude a la elaboración de un proyecto previo, que tiene que ser constantemente revisado con base a lo que vaya resultando conforme se avanza en la penetración del sentido (Gadamer, 1993). Esta revisión secuencial, constante y progresiva del proyecto previo se caracteriza en el hecho de que el investigador desentrañe las particularidades y generalidades del discurso de los docentes, se reconocen implícitamente, que se poseen determinadas estrategias de enseñanza, principios axiológicos, experiencias, niveles de conocimientos, expectativas, necesidades e intereses, los cuales influyen directa o indirectamente en el cumplimiento del objetivo de la enseñanza de esta unidad de aprendizaje práctica.

Se halla aquí la justificación teórica del presente trabajo de investigación que expresa la necesidad de contribuir al estado del conocimiento, en relación a los principios axiológicos que se movilizan en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, en la Universidad Autónoma del Estado de México.

El referente teórico es de capital importancia en este estudio. Sin embargo, se necesita situarlo en un contexto empírico de observación, tal es el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Escenario: La Universidad Autónoma del Estado de México

La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), es una Institución Pública Estatal de Educación Superior con sede principal en

la ciudad de Toluca de Lerdo. Se fundó oficialmente el 3 de marzo de 1828 como Instituto Literario del Estado de México. Actualmente, Ciudad Universitaria se ubica en el Cerro de Coatepec (Universidades de México, 2021).

Posicionamiento de la UAEMéx

Para 2021, el Ranking de Universidades de América Latina QS 2021 y el ranking regional, donde se utilizan cinco criterios básicos: impacto y productividad de la investigación, compromiso docente, empleabilidad, impacto online e internacionalización; la UAEMéx se consolida dentro del Top 10 a nivel Nacional como la tercera Universidad Pública Estatal con mayor prestigio académico y la décima Institución de Educación Superior (IES), con mayor calidad de entre las 66 instituciones públicas y privadas del país. Asimismo, es considerada de las primeras 100 IES más prestigiadas de la región obteniendo la posición 70^a de entre las 410 mejores IES de América Latina. De esta manera, se observa que la UAEMéx se encuentra entre las universidades más prestigiadas y que oferta el 50% de las carreras en el país, entre ellas el Programa Educativo en Trabajo Social (QS, 2021).

Adicionalmente, entre las universidades públicas estatales del país ocupó el sexto lugar, en tamaño de matrícula de estudios de licenciatura con 54,228 estudiantes y se ha mantenido en la primera o segunda posición en cuanto al número de licenciaturas de calidad reconocidas por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) (García, 2018)

Matrícula de la UAEMéx

Respecto a la matrícula la UAEMéx, en el ciclo escolar 2016-2017 contaba con 80 019 alumnos, distribuidos en 10 planteles de la Escuela Preparatoria, 21 facultades, 11 centros universitarios, 6 unidades académicas profesionales, 22 centros de investigación, 2 institutos de investigación y una Escuela de Artes (García, 2018).

Oferta Educativa

La UAEMéx oferta a nivel técnico superior universitario dos programas, 86 planes de estudios a nivel licenciatura, 32 programas de maestría, 23 de doctorado y 41 de especialidades. De la oferta educativa, 136 programas educativos están reconocidos por su calidad, 103 están acreditados y 33 cuentan con el nivel uno por los CIEES a nivel estatal.

Programa Educativo en Trabajo Social

El Programa Educativo en Trabajo Social, surgió en 1997 como Técnico Superior Universitario en la Facultad de Ciencias de la Conducta y, fue hasta el año 2000, cuando se implementó el plan de estudios de licenciatura; es hasta el 2010 cuando forma parte de la oferta educativa de la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán, y tres años más tarde, en 2013 en la Unidad Académica Profesional Huehuetoca. Este programa educativo pertenece al Área del Conocimiento de las Ciencias Sociales ya que contiene cursos básicos de ciencias y humanidades, por lo cual se considera como Programa Científico-Práctico (FACICO, 2018)

Matrícula de la Licenciatura en Trabajo Social en la UAEMéx

La matrícula total del Programa Educativo en Trabajo Social en la UAEMéx, es de 1014 estudiantes, en la Facultad de Ciencias de la Conducta es de 361, en la UAP Chimalhuacán 466 discentes y la UAP Huehuetoca 167 alumnos (García, 2018, p. 27) (*Ver cuadro 1*).

Cuadro 1

Matrícula de la Licenciatura en Trabajo Social en la UAEMéx 2018

| Espacio académico | Matricula |
|---|-----------|
| Facultad de Ciencias de la Conducta | 361 |
| Unidad Académica Profesional Chimalhuacán | 466 |
| Unidad Académica Profesional Huehuetoca | 187 |
| Total | 1014 |

Fuente: Elaboración propia con datos de García, M. (2018). Plan de Desarrollo. Administración 2018-2022. FACICO – UAEMÉX.

La Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad

El Trabajo Social Comunitario es un método tradicional de la disciplina del trabajo social, es por ello, que en el Programa de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social que oferta La Universidad Autónoma del Estado de México, en su plan de estudios se establecen las unidades de aprendizaje Trabajo Social en Comunidad I y II, que se imparten de forma continua o complementaria, en sexto y séptimo semestre, respectivamente (FACICO, 2003).

Las Unidades de Aprendizaje de Trabajo Social en Comunidad I y II son asignaturas de tipo teórico-práctico, de carácter obligatoria, ubicadas en el núcleo de formación sustantivo, de acuerdo con el programa de estudio, cada curso tiene una duración de 128 horas, distribuidas de la siguiente manera: una hora teórica y siete horas prácticas a la semana. Las materias que anteceden a estas asignaturas son Historia de Trabajo Social, Teoría de Trabajo Social de Casos, Grupos y Comunidad. Mientras que los conocimientos y habilidades previas que deben contar los alumnos al momento de cursar estas asignaturas, será el manejo de paquetes estadísticos, investigación, técnicas de recolección de información, trabajo social de casos, grupos, comunidad, elaboración de instrumentos e investigación cuantitativa y cualitativa; así como el diseño y evaluación de programas y proyectos sociales (FACICO, 2003).

Así mismo, Trabajo Social en la Comunidad I y II son asignaturas denominadas integral-profesional que acercan al estudiante en formación, a visualizar desde varios ángulos, los problemas sociales que se pueden encontrar en una comunidad a lo que se enfrentan los pobladores, los cuales; se pueden mitigar a través de las diferentes formas de intervención profesional.

Principios axiológicos en la currícula del Programa Educativo de Trabajo Social

La Universidad Autónoma del Estado de México, forma profesionales en Trabajo social con alto sentido de responsabilidad, de ética y de servicio para disminuir las desigualdades entre opulencia y pobreza,

acotando las limitaciones de grandes sectores de la sociedad en la atención de servicios básicos en los aspectos físico, psicológico y social; contribuir con el desarrollo social, en la atención efectiva y oportuna de estas necesidades humanas, en especial aquellos agudamente marginados; asegurar mínimos de bienestar social a toda la población y propiciar esquemas de vida digna, respetando la cultura y valores de grupos vulnerables y el medio ambiente (FACICO, 2018).

En concordancia con lo anterior, los objetivos del programa educativo promueven el desarrollo y el bienestar social, contribuyendo en mejorar las condiciones y calidad de vida de los individuos, y con ello ayudar a transformar la realidad social; por lo cual expresan aprendizajes teóricos (teorías y modelos del trabajo y bienestar social, como: teorías Antropológicas, sociológicas, económicas, entre otras), aprendizajes metodológicos (procesos y técnicas de investigación de casos, de desarrollo de proyectos, etc.); y aprendizajes axiológicos (como el respeto al individuo y la búsqueda de la justicia social) que el alumno habrá de desarrollar de manera integral al concluir su formación profesional (FACICO, 2018).

En este contexto estos aprendizajes axiológicos son transversales a las funciones de primer y segundo orden que desarrollan los trabajadores sociales en su intervención comunitaria:

- Realiza diagnósticos sociales mediante la investigación de problemas y necesidades sociales en individuos, casos, grupos o comunidades de alta prioridad
- Planea y programa propuestas de solución a problemas y necesidades sociales con el fin de mejorar las condiciones de vida de las personas
- Implementa planes, programas y proyectos orientados a la atención de problemas y necesidades sociales tendientes a fortalecer el desarrollo social.
- Evalúa planes, programas y proyectos implementados en función de la problemática o necesidad social atendida.
- Sistematiza los procesos de intervención social a fin de generar conocimiento científico.

La teoría y el contexto son dos elementos fundamentales en la investigación. Sin embargo, se necesita un diseño metodológico que guíe el proceder.

Diseño metodológico

Este estudio es de corte cualitativo, toda vez que posibilita interpretar el discurso de los docentes en su propia realidad profesional, a fin de comprender los principios axiológicos involucrados en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, es decir, desde su perspectiva y propia voz, de acuerdo a sus experiencias y prácticas cotidianas, en los tres espacios académicos donde se oferta la Licenciatura en Trabajo Social y, cómo éstas se constituyen en tramas discursivas en la práctica docente de esta asignatura integrativa y práctica, contemplando con ello el universo de significados, conocimientos, valores y actitudes, lo que permite interpretar y comprender los principios axiológicos, que se manifiestan en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad.

El tipo de estudio es interpretativo comprensivo y de diseño transversal o sincrónico. Las categorías de análisis de las cuales se partió son los principios axiológicos y trabajo social en la comunidad (Velasco y Díaz de Rada, 1997). En lo que respecta a las técnicas utilizadas, se diseñó una entrevista semiestructurada, tomando como base las categorías en estudio. Fue dirigida a docentes que imparten la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad. Se aplicaron cinco entrevistas semiestructuradas (total de los docentes que imparten la unidad de aprendizaje), a través de la plataforma Microsoft Teams y se acudió a la muestra intencional con el criterio de selección de informantes clave.

Para el análisis e interpretación de los resultados, se planteó la transcripción de las entrevistas y al análisis de contenido, el cual posibilitó la interpretación profunda en los enunciados textuales emanados de la entrevista, para interpretar su discurso en el lugar donde el sujeto lo construye (Satriano y Moscolini, 2000).

El análisis de contenido trajo a la luz lo implícito en el discurso del sujeto, aquello que le es significativo y que posteriormente permitió establecer las conexiones entre lo dicho por el sujeto y los referentes teóricos de la investigación (Velazco y Díaz de Rada, 1997). Para el proceso de sistematización se utilizó el software Atlas.ti.

La integración del referente teórico, el escenario de la investigación, basamento metodológico y la aplicación de las técnicas de

investigación, posibilitaron la construcción de los resultados de la investigación

Principios axiológicos: respeto, responsabilidad y compromiso; vectores en la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad

El término “axiología”, proviene de los vocablos griegos “axis” significativo de “valor” y “logorie” de “doctrina o conocimiento”, conceptualiza el sistema de conocimientos o doctrina referida a los valores humanos y reconoce como objeto de estudio la investigación de los valores desde una perspectiva social, del sentido de la vida y de la historia a la luz de valores universales, las bases del conocimiento y sus objetivos en correspondencia con el bien común y las relaciones del individuo con la sociedad (Conde et al, 2019)

En otras palabras, la axiología es la rama de la filosofía que estudia la naturaleza de los valores y juicios valorativos; trata los valores como entidades objetivas, que son razonables como normas de práctica. Para unos, el valor depende de los sentimientos de agrado o desagrado, del hecho de ser o no deseados, de las decisiones individuales o colectivas, pero en ambos casos son subjetivos; otros, en cambio, piensan que lo único que hace el hombre frente al valor es reconocerlo convirtiéndolo en principio de estricto y riguroso cumplimiento universal por el hecho de valer para todos (CUAED UNAM, 2017).

Por lo tanto, los principios axiológicos hacen referencia a aquellas reglas o normas de carácter general y universal a ser considerados y multiplicados por los docentes, en el proceso de enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, a manera de que los alumnos de trabajo social los asimilen, internalicen, vinculen y refuerzen durante la práctica comunitaria. Este conjunto de normas o cualidades permiten al docente guiar la formación de los alumnos respecto a su actuar, de acuerdo con lo que se considera correcto.

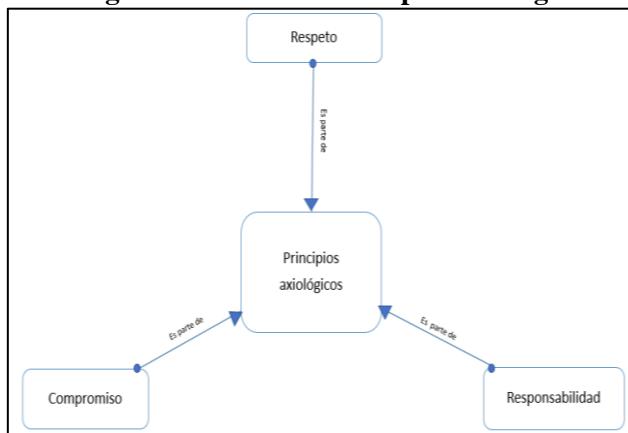
Por lo anterior, el Programa Educativo en Trabajo Social, de la Universidad Autónoma del Estado de México cuenta con un Código de Ética, documento donde se pueden hallar aquellos principios axiológicos, que determinan las pautas y guías que permiten regular el comportamiento que se espera ejerza el estudiante durante el aprendizaje de la práctica comunitaria (UNAM-ENTS, 2016). Por lo

tanto, los cánones y principios fundamentan el ejercicio profesional y disciplinar.

Este código de ética otorga y proporciona transversalidad al currículum (UAEM-FACICO, 2003), puesto que la institución tiene como fin el desarrollo integral de los discentes, lo anterior implica la formación en valores y actitudes, misma que complementan el proceso educativo. En este sentido, el código de ética, manifiesta el compromiso, de que todos los alumnos de práctica comunitaria logren y cumplan con los propósitos y principios educativos concretados en un compromiso ético-moral, en coherencia lógica con los problemas y necesidades sociales del contexto.

En función de los argumentos esgrimidos, se elabora el presente esquema de la categoría de análisis principios axiológicos (*ver figura 1*).

Figura 1
Categoría de análisis: Principios axiológicos



Fuente: elaboración propia, 2022

En este sentido, se presentan los testimonios de los profesores en relación con los principios axiológicos, durante la enseñanza del trabajo social en la comunidad.

Relato 1: Compromiso y responsabilidad ... trabajo mucho en esas cuestiones de liderazgo, comunicación y que se vean como parte de un todo... pues todos deben este, apoyarse mutuamente (EIM45).

Relato 2: Que ellos se sientan un poco más comprometidos... yo a mis alumnos siempre les digo que, yo no puedo exigirles algo que yo

no les dé, yo no les puedo exigir responsabilidad si yo no soy responsable, no les puedo exigir puntualidad si yo no soy puntual, no les puedo exigir el respeto si yo no soy respetuosa, no (E3M42).

Interpretaciones generales a los principios axiológicos

De acuerdo con lo anterior, se exhibe la importancia y necesidad de que el profesor a cargo de la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, tome en consideración los principios axiológicos que se establecen en el código de ética, para la enseñanza de la práctica comunitaria, lo cual provee a los alumnos de recursos morales, éticos, profesionales, en su formación académica. Así como, proporcionar un marco de análisis y reflexión de los valores y principios que guían u orientan su intervención social comunitaria y en general su ejercicio profesional.

En este tenor, en el campo de aplicación de la axiología, los principios y valores que rigen u orientan al trabajador social de manera general son el compromiso y la responsabilidad, la justicia social, el respeto, la solidaridad, la libertad, la honestidad, la integridad, la corresponsabilidad, la transparencia y la confidencialidad (González, 2012). Mientras que, de manera específica, respecto a la experiencia pedagógica y disciplinar de los docentes en la enseñanza de la práctica comunitaria, los principios axiológicos a los que recurren se centran en el respeto, la responsabilidad y el compromiso.

El respeto como principio fundamental en la práctica comunitaria

El docente establece y enseña el principio de respeto a los alumnos a través de su programa académico, lo pone en práctica día a día, al transmitir respeto en torno al modo de dirigirse a ellos y viceversa. Expresando respeto a las opiniones de los diversos actores involucrados (docentes, alumnos, religiosos, vecinales, ciudadanos, políticos, gubernamentales, sociales, empresariales, entre otros), durante el proceso de la práctica comunitaria expresa el respeto y tolerancia a la forma de expresar sus ideas, a las formas de conducirse, a los mecanismos de organización y participación comunitaria, sin

menospreciar o denigrar las aportaciones que realicen, sin distinción de género, clase, sexo, edad, religión o etnia. Orientaciones axiológicas que conducen a la atención colectiva de los problemas y necesidades sociales en las comunidades.

De esta manera, el docente espera que los dicentes desarrollem este principio de manera cabal en su intervención comunitaria y como principio de su actuar en su vida cotidiana; en un primer momento con sus compañeros de clase y, en un segundo momento, con todos los actores comunitarios que se involucren durante el proceso formativo de orden práctico. El principio axiológico del respeto, posibilita la comunicación asertiva, el trabajo comunitario, la toma de decisiones y en su conjunto la atención de problemas y necesidades sociales en las comunidades.

En otras palabras, el alumno transversaliza este principio en los procesos de intervención social comunitaria, al respetar las tradiciones, las formas de organización y participación comunitaria, las costumbres y la cultura de los diversos grupos que conforman la comunidad, nociones que favorecen el cumplimiento de objetivos y metas establecidos en sus programas o proyectos sociales de intervención social.

La responsabilidad en la práctica comunitaria

De acuerdo con Rosental e Iudin (1984), la responsabilidad refleja una relación social y jurídico-moral específica del individuo con la sociedad, que se caracteriza por el cumplimiento del deber moral personal y de las normas jurídicas. La responsabilidad abarca el problema sociológico-filosófico de la correlación entre la capacidad y la posibilidad del hombre de intervenir en calidad de sus acciones, y otras cuestiones más concretas.

Desde esta noción, se entiende que la responsabilidad del docente es aquella capacidad de cumplir conscientemente, las exigencias y tareas que tiene planteadas en su programa académico, realizando una elección justa, que le permita obtener resultados específicos, así como, cuestiones que le dé la posibilidad de aprobar o reprobar sus actos, en torno a la enseñanza de la práctica comunitaria.

En este contexto, el docente instruye al alumno durante su formación a responsabilizarse de sus acciones y decisiones. Por lo que, el docente

en su experiencia pedagógica disciplinar recurre a la enseñanza de este principio al ejemplificar con sus acciones.

En este tenor, el docente establece lineamientos como: cubrir un mínimo del 80% de las asistencias de las clases impartidas durante el semestre para que pueda tener derecho a las evaluaciones parciales y final; presentarse puntualmente a las sesiones de trabajo comunitario, realizar las actividades planeadas y acordadas durante su intervención social. Mismos, que los alumnos deberán cumplir, a manera de acrecentar este principio axiológico, en su práctica comunitaria.

Se acota, que el trabajador social en formación, debe tener en cuenta que tiene la responsabilidad de proteger y enaltecer la dignidad e integridad de la profesión al ejercer el trabajo social en la comunidad con dedicación, compromiso social y competencia profesional, procurando el bienestar de los actores involucrados y de la comunidad misma, en la atención de los problemas y necesidades sociales; así como, al desarrollar sus roles y funciones profesionales, conforme a las leyes y normas que regulan la vida social e institucional.

El compromiso en la práctica comunitaria

El compromiso como principio axiológico en los procesos de intervención comunitaria, se entiende como una serie de mecanismos actitudinales, que producen comportamientos sólidos y válidos profesional y socialmente, que favorecen el desenvolvimiento de las personas con las actividades planeadas en el desarrollo de la intervención social en la atención de los problemas y necesidades sociales, estos mecanismos son previamente socializados y consensados entre los actores sociales involucrados. En este sentido, los actores eligen estas pautas de comportamiento para la obtención de sus objetivos o propósitos.

Asimismo, el compromiso durante el proceso formativo de los alumnos en la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, es comprendido como la totalidad de presiones normativas internalizadas para su actuar en relación a las diversas etapas y situaciones que se presentan con los actores sociales y en la realidad social (Llapa, Auxiliadora, y Tadeu, 2008).

En este contexto, se entiende que el docente debe desarrollar su rol de educador en torno a aquellas normativas o lineamientos

profesionales, que se establecen en la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, a manera, que el transitar del alumno durante el proceso de formación en la práctica comunitaria, sea favorable en lo declarativo, procedimental, poniendo énfasis en lo actitudinal.

De esta manera, al hacer valer estas normativas internalizadas en la enseñanza de la práctica comunitaria, el docente establece compromisos que los alumnos en trabajo social y los diversos actores involucrados durante el proceso de intervención comunitaria deben cumplir, tales como la planeación del trabajo a realizar, el desarrollo del trabajo, la evaluación en los tiempos y formas acordados, mantener el interés y la participación durante el desarrollo del proceso de intervención social, mantener una disciplina dentro del aula y la comunidad, generar y exhibir respeto hacia las opiniones vertidas durante las actividades comunitarias.

Estos compromisos asignados a los diversos actores sociales, permiten el aprendizaje y aplicación íntegro de este principio axiológico, lo que permite el desarrollo y cumplimiento de las actividades y estrategias planteadas individual y colectivamente, para la atención de los problemas y necesidades sociales de las comunidades.

Reflexiones finales

Se presentan las reflexiones finales en torno al estudio del respeto, la responsabilidad y el compromiso, como principios axiológicos nodales a los que recurren los docentes en su experiencia pedagógica y disciplinar, para la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, en la Universidad Autónoma del Estado de México.

La perspectiva *hermenéutica*, permitió visibilizar lo que el docente siente, vive, imagina y experimenta en su labor cotidiana frente a un grupo de trabajadores sociales en formación, en relación a los principios axiológicos que direccionan su práctica de enseñanza aprendizaje en los procesos de intervención social comunitaria.

Con respecto *al contexto*, se anota, que la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad (I y II), representan asignaturas de orden integral-profesional, donde el respeto, la responsabilidad y el compromiso son principios axiológicos nodales en la experiencia

pedagógica y disciplinar, que guía el actuar de los trabajadores sociales en formación, con respecto a la atención de problemas y necesidades sociales comunitarias.

En cuanto a los *aspectos metodológicos*, se apunta que el presente estudio permitió interpretar el discurso de los docentes en su propia realidad profesional, a fin de develar los principios axiológicos a los que recurren los docentes, en la formación de los futuros profesionales en trabajo social entorno a la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, es decir, desde su perspectiva y de su propia voz, de acuerdo con sus experiencias y prácticas académicas.

En cuanto a la categoría de *los principios axiológicos*, se observa que:

- *El respeto* como principio axiológico del docente, le permite fortalecer el actuar de los actores involucrados durante el proceso de intervención comunitaria, en el cual el alumno se apropiá, internaliza y aplica este principio.
- *La responsabilidad* como principio axiológico nodal en el trabajo social en la comunidad, permite establecer y hacer valer lineamientos internos y actividades netamente relacionadas al desarrollo de la enseñanza de la Unidad de Aprendizaje Trabajo Social en la Comunidad, a manera de que el alumno y los actores involucrados fortalezcan sus aprendizajes actitudinales.
- En relación al *compromiso* como principio axiológico, en la formación disciplinar y profesional de los alumnos de trabajo social, permite que los discentes comprendan el compromiso que tienen en la planeación, desarrollo y evaluación en los procesos de trabajo social en la comunidad.
- En lo general, los principios axiológicos de *respeto*, *la responsabilidad* y *el compromiso*, son nodales y transversales a la experiencia pedagógica y disciplinar, que fortalece la formación de los trabajadores sociales, en la práctica comunitaria. En este sentido se manifiestan sus principales características:

El principio de respeto en el trabajo comunitario:

- La práctica de la escucha activa es una característica que deben de desarrollar los trabajadores sociales, para mostrarles respeto a los demás. Observa y guarda silencio cuando otra persona hable

y dedica tiempo a pensar lo que le expresen, a fin de dar una respuesta profesional.

- El transmitir que el otro importa. Los trabajadores sociales deben aprender que, al hablar con alguien, refuerza y valida sus opiniones en sus propias palabras.
- El trabajador social debe expresar madurez y respeto. Si se equivoca, con solo decir "lo siento" hará mucho por arreglar las cosas.
- Los trabajadores sociales en su intervención comunitaria no pueden permitir acciones groseras o irrespetuosas entre los actores sociales involucrados en el proceso comunitario.
- Los trabajadores sociales deben agradecer a las personas por su ayuda y su apoyo. Tómate unos momentos para agradecerles por la forma como te hayan ayudado a superar momentos difíciles o hayan estado allí para ti a largo plazo
- Los trabajadores sociales cuando nos involucramos en los procesos comunitarios, debemos resaltar los logros de los actores durante la intervención social, ya que de ello depende en muchos de los casos el éxito en la atención de necesidades y problemas sociales.
- Los trabajadores sociales deben ceñirse a lo planeado y programado, para mostrar respeto a los actores involucrados en el proceso comunitario. Se debe de mostrar confiabilidad, en relación al tiempo y a las aspiraciones de los actores sociales y demostrar que se esfuerza profesionalmente para alcanzar los objetivos comunitarios.

El principio de responsabilidad en el trabajo comunitario:

- Presentar y comentar, el Programa de trabajo a los alumnos y actores que intervendrán comunitariamente en el proceso de atención de las necesidades y problemas sociales.
- Asistir a clases y a las sesiones de trabajo con los actores comunitarios, con el propósito de conservar la puntualidad convenida, como evidencia de su responsabilidad profesional.
- Cubrir el programa de trabajo comunitario, en pro de mejorar las condiciones de vida de la población.
- Socializar a los actores sociales la información pertinente y necesaria acerca del programa de trabajo, los avances durante el

- proceso y los logros alcanzados a fin de alcanzar la comunicación assertiva durante el proceso de la intervención social.
- Organizar y desarrollar adecuadamente el proceso comunitario, a fin de poder realizar los ajustes necesarios durante la intervención social.

El principio del compromiso en el trabajo comunitario:

- Proporcionar un ambiente de comunicación que posibilite la reflexión, análisis y crítica de los contenidos desarrollados durante el curso.
- Revisar y entregar los trabajos de investigación calificados en un plazo no mayor de 10 días hábiles.
- Realizar oportuna y puntualmente la revisión y entrega de calificaciones.
- Realizar un cronograma de actividades de supervisión y asesorías para los equipos de prácticas.

Referencias

- Bautista, M. (2012). *Análisis de currículos de la Licenciatura en Trabajo Social a Nivel Nacional*. México: UAEM-UAPCH.
- Bautista, M. y Jiménez, A. (2022). Aproximaciones interpretativas al trabajo colegiado. Estrategia de enseñanza en la Unidad de Aprendizaje “Trabajo Social en la Comunidad”. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 13(23), 157-171. <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/download/279/304>
- Bautista, M. Sánchez, M. y Jiménez, V. (2020). *Reflexiones disciplinares del trabajo social institucional, en Fundamentos metodológicos para el Trabajo Social Institucional, Tomo 4*. México: Entorno social.
- Beuchot, M. (1989). *Hermenéutica, lenguaje e inconsciente*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla. Conde, M., Conde, Y., y Conde, B. (2019). *Fundamentos axiológicos del proceso de formación inicial en la carrera de Medicina: aspectos teóricos y metodológicos*. Gaceta Médica Espirituana, 21(1), 83-95. Recuperado el 02 de julio de 2021, de

- http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212019000100083
- Conde, M., Conde, Y., y Conde, B. (2019). *Fundamentos axiológicos del proceso de formación inicial en la carrera de Medicina: aspectos teóricos y metodológicos*. Gaceta Médica Espirituana, 21(1), 83-95. Recuperado el 02 de julio de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212019000100083
- CUAED UNAM, C. d. (2017). *Axiología. Unidad de apoyo para el aprendizaje*. (C. d. UNAM, Editor) Recuperado el 02 de julio de 2021, de https://programas.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/1151/mod_resource/content/1/contenido/index.html
- FACICO. (2003). *Licenciatura en Trabajo Social con opción de salida lateral de técnico superior en trabajo social. Curriculum Addendum 2003*. Toluca: UAEM: FACICO.
- FACICO, U. (2018). *Proyecto curricular de la Licenciatura en Trabajo Social, Reestructuración 2018*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Gadamer, H. (2013). *Elogio a la teoría*. España: RBA Libros.
- Gadamer, H. (1996). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- Gadamer, H. (1990). *La herencia de Europa*. Barcelona: Ediciones Península.
- García, M. (2018). *Plan de Desarrollo. Administración 2018-2022*. Toluca: FACICO- UAEM.
- Gonzalez, K. (02 de junio de 2012). *Axiología y ética profesional en trabajo social*. Obtenido de <http://bombitas45.blogspot.com/>
- Hernández, J. (2017). *Crítica al Programa del Área de Trabajo Social*. México: UAEM-UAPCH.
- LLapa, E., Auxiliadora, M., y Tadeu, G. (2008). *Reflexión conceptual sobre compromiso organizacional y profesional*. Revista Latino-Americana de Enfermagem (online), 16(3), 484-488. doi:<https://doi.org/10.1590/S0104-11692008000300024>
- QS. (2021). *Clasificaciones de QS por Región América Latina*. Recuperado de: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2021> publicado el 11 de noviembre de 2020

- Rosental, M., y Iudin, P. (1984). *Diccionario de filosofía*. (I. Frolov, Ed., & O. Razinkov, Trad.) Moscú: Editorial Progreso. Recuperado el 02 de julio de 2021, de <https://www.filosofia.org/enc/ros/re32.htm>
- Satriano, C. y Moscoloni, N. (2009). *Importancia del análisis textual como herramienta para el análisis del Discurso. Aplicación en una investigación acerca de los abandonos del tratamiento en pacientes drogodependientes*. Chile: Cienta de Moebio.
- UAEM-FACICO. (2003). *Curriculum de la Licenciatura en Trabajo Social, Addenda 2003*. México: UAEM-FACICO.
- UNAM-ENTS. (2016). *Código de Ética de la Escuela Nacional de Trabajo Social*. México: UNAM-ENTS. Obtenido de http://www.trabajosocial.unam.mx/codigo2016/codigo_etica_ents_2016.pdf
- Universidades de México. (2021). *Universidades de México. Guía de Carreras y Licenciaturas en Línea*. Obtenido de <https://universidadesdemexico.mx/>
- Valdizón, A. (1992). Capítulo 3. *Metodología del trabajo social*. En A. Valdizón, *Introducción al Trabajo Social* (2a. ed. ed., págs. 51-84). Guatemala: Guatemala. URL. Fac. de Ciencias políticas y sociales. Obtenido de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/publimjrh/BilioSinParedes/Humanidades/6.html>
- Velazco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *El trabajo de campo: La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafas de la escuela*. Madrid: Trotta

Percepción académica del CUDeCo como instancia de promoción social

Elizabeth Bernal Ramos²¹

Resumen

La investigación “Percepción académica del CUDeCo como instancia de promoción social” surge de la necesidad por identificar cuál es el concepto que tienen los coordinadores y profesores del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Aguascalientes que están vinculados de manera directa con el proyecto. Una de las finalidades es analizar las concepciones que tienen acerca del mismo y conocer si la interpretación de cada uno de los académicos es clara para cumplir con el objetivo de CUDeCo.

Para fines de la investigación, se ha tomado en consideración la Teoría de Cultura (TC) propuesta por el Doctor Zalpa (2011). La TC propone que las prácticas que los actores sociales tienen, está en función de sus creencias y del significado que para ellos represente, lo que motiva las acciones de los sujetos. Se retoma esta Teoría puesto que Trabajo Social actúa en la cotidianidad de los grupos y una vez comprendidos los significados se desarrollen estrategias de intervención.

Una vez conocidas las percepciones de los académicos, es preciso desarrollar estrategias de intervención que contribuyan a la satisfacción de la necesidad de la población empleando los recursos con los que las comunidades cuentan.

Se trata de una investigación de carácter cualitativa, basada en el método de Investigación-Acción. La intención de la presente no es construir las formas de ejecución de CUDeCo, sino construir soluciones efectivas de los ejecutores del proyecto, (coordinadores y profesores de

²¹ Profesora de asignatura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y egresada de la Maestría en Desarrollo Social de la Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social ACANITS.

práctica comunitaria) para proporcionar a la población beneficiaria estrategias efectivas de solución a sus necesidades reales

Introducción

La intervención de Trabajo Social ha sufrido una serie de trasformaciones a través del tiempo que han ido desde el carácter asistencialista hasta lograr el reconocimiento como profesión a través de la construcción metodológica de intervención. Es cierto que durante el trayecto de la profesión el conocimiento se construye y destruye debido a la generación del saber. Para tener una intervención de carácter profesional y objetiva se tenga en claro qué es lo que se desea hacer y las formas en las que se debe intervenir.

En necesario crear espacios para la reflexión del quehacer profesional con una postura crítica y de ser necesario realizar un retorno de la intervención. Por ello es por lo que es ineludible tener en claro el objetivo de intervención del profesional en su mismo campo de actuación con el propósito de tener aportes con un sentido claro y objetivo.

La promoción social desde el ámbito académico debe ser integrada en el diseño de los planes de estudios en donde exista la congruencia entre los contenidos y su aplicación en las realidades sociales. Jiménez (2000) cita que para formar un profesional se “debe desarrollar objetivos actitudinales para armonizar como profesional sus intereses con los de las poblaciones que atiende” de modo que la promoción social orientada a la academia exige un trabajo constante en el rediseño del quehacer profesional y las adecuaciones de lo teórico y lo práctico en conjunto con los grupos sociales mediante acciones que deriven la movilidad de los agentes involucrados, que resulta uno de los ejes centrales de la promoción social en la educación.

El CUDeCo como instancia de promoción social visualiza las necesidades sociales con un enfoque integral donde sea un centro en el que todas los estudiantes universitarios pongan a disposición su conocimiento en beneficio de la sociedad, pues cada una de las profesiones tiene un aporte social que puede dar, además de que la suma de las voluntades de un grupo una comunidad y/o sociedad darán paso a consolidar proyectos incluso creación de políticas públicas que estén basados en la solución de problemas que aquejan de manera real, de

este modo es un deber de la promoción social impulsar estrategias de desarrollo que aporten en beneficio de las desigualdades sociales e intereses políticos o económicos que siguen manteniendo a las sociedades en desequilibrios fundamentales para su integridad personal y colectiva.

Teoría de la Cultura

La Teoría de la Cultura es propuesta por el Doctor Zalpa (2011) en la que expone un análisis del objeto de estudio de Trabajo Social, así como las estrategias de intervención para el abordaje de los diferentes problemas sociales.

El autor retoma de Durkheim, la necesidad de rebasar el sentido común para pasar al conocimiento científico, dejar a un lado las prenociaciones y de lo que se cree conocer sobre la sociedad, pues la realidad va más allá de lo que podemos suponer o ver a simple vista. Para Durkheim, los hechos sociales son como “cosas” que existen independientemente de la voluntad de los individuos y que además son exteriores a ellos y se les imponen, dejando ver aquí una concepción objetivista y determinista de la realidad social (ver Zalpa; 2011: 16).

Por lo que respecta a la definición de la cultura, como “la significación social de la realidad y su relación con la conducta de los seres humanos en sociedad”, constituye en sí misma una perspectiva teórica útil para el TS, porque permite descubrir y analizar la realidad desde lo que significa ésta para los agentes sociales, además, esta teoría es totalizadora, porque todo fenómeno puede ser estudiado desde esta perspectiva, y porque los significados siempre están presentes, no obstante, el autor trata de no caer en un reduccionismo, aclarando que no demanda que necesaria y forzosamente todo tenga que ser estudiado desde esta perspectiva teórica y que todo tiene significado, pero no todo tiene porque ser reducido únicamente a la significación (2011: 149), en este sentido existe la posibilidad para las y los trabajadores sociales considerar de esta teoría los elementos que convengan a sus objetivos, sin necesidad de ceñirse a ella totalmente.

El autor se basa en distintas definiciones de cultura de autores como Levy-Strauss, de quién ya se hizo mención, así como de Humberto Eco, Turner, Douglas y Clifford Geertz, entre otros, con la finalidad de sacarlas de su contexto teórico original y utilizarlas para la concepción

que él tiene sobre la teoría de la acción. Zalpa rescata de los mencionados autores, los elementos comunes y puntualiza la definición semiótica de la cultura como significación y subraya lo social, considerando dos sentidos: uno, el aspecto colectivo y no individual de la cultura y otro, el significado o significación y su relación con la vida social, vinculándolo de esta manera con la construcción social de Berger y Luckmann (2011: 155), entendida como una construcción de sentido. Es importante señalar que TS se enfoca en la vida social, particularmente en los colectivos, aunque también en lo individual, pero aquí por el momento lo que importa subrayar es el concepto de significación, para entender como trabajadoras y trabajadores sociales, él o los significados que los actores le dan a las situaciones cotidianas que viven, y de esta manera entender las creencias que subyacen en su acción.

Otro concepto importante de la TC, y que se toma en cuenta para el modelo, lo constituyen las creencias, pues éstas como ya se señaló en el párrafo anterior, tienen un efecto en las acciones de los sujetos, es decir, que las prácticas que los actores sociales tienen, las realizan en función de lo que creen. Por ello, considerando que el TS se adentra en la cotidianidad de los grupos, es en donde puede comprender y analizar los significados que subyacen en las creencias y que motivan sus acciones, para posteriormente desarrollar estrategias de intervención, en función de las creencias que tienen acerca de lo que es más conveniente y por ende esperar una mayor participación de los actores.

Las creencias constituyen una categoría central porque éstas median entre las significaciones y las acciones de los actores y es una de las aportaciones de Zalpa en su teoría. Al ser la cultura la significación social de la realidad es de mencionarse que dicha significación se convierte en práctica social, por lo que es una teoría de la significación como conocimiento y como creencia. Estos últimos dos conceptos enseguida se tratarán de explicar, para entender por qué se toma en cuenta de acuerdo con Geertz, la denominación de “modelo” a la propuesta de práctica comunitaria e institucional que aquí se presenta, en lugar de utilizar el concepto de estrategia. (Zalpa, 2011: 157).

Como el elemento central es la propuesta de un modelo, aquí cabe hacer mención justamente del concepto de modelo que Zalpa (2011: 157 y 164), retoma de Geertz en su obra, en el sentido de que la cultura tiene un carácter modelante, empezando por diferenciar el

conocimiento científico de las creencias, precisando que los conocimientos científicos no son creencias, sino que son modelos de y no modelos para, es decir que los modelos de están conformados por la cosmovisión que estaría constituida por las concepciones que se tienen acerca de la naturaleza, del ser humano, de lo social, son de alguna manera construcciones sociales, y los modelos para, en el ethos; que consistiría en las conductas, las actitudes, hábitos o costumbres de los actores, es decir, en sus prácticas sociales.

Las creencias vendrían a ser el elemento que vincula las cosmovisiones con el ethos, es decir los modelos de y los modelos para, en forma respectiva, en palabras de Zalpa “Esa peculiaridad consiste en presentar esa relación como la relación “natural” entre el comportamiento (ethos) y la realidad construida (la cosmovisión). En este sentido es diferente del conocimiento, que solamente se encuentra del lado de la cosmovisión. La diferencia entre conocimiento y creencia es semejante a la que Bourdieu encuentra entre las teorías y el sentido práctico, esa especie de lógica vivida que se inserta directamente en el cuerpo” (Bourdieu, 1980, citado por Zalpa).

Y justamente aquí es en donde se encuentra la relación con el modelo propuesto, porque los modelos de, están orientados a la explicación teórica de un fenómeno, en donde ubicaríamos a disciplinas como la sociología, la antropología, historia, y ciencia política entre otras; y los modelos para, orientados a la aplicación para disciplinas como TS, pedagogía, administración y psicología, por citar algunos ejemplos. El modelo que aquí se propone, se ubicaría dentro de los modelos para, y se respaldaría en un modelo de, para sustentarse teóricamente, en este caso en la TC, de Zalpa.

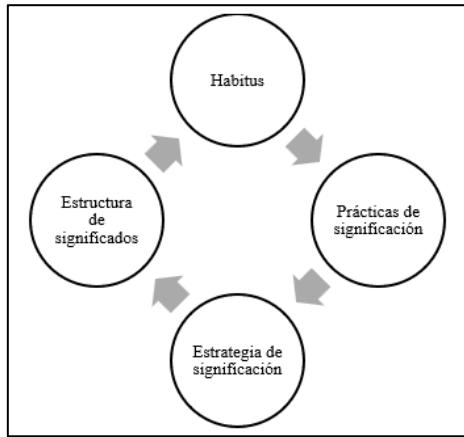
Para finalizar con los dos conceptos de modelo de y para, Zalpa concluye: “En suma, la cultura como significación es al mismo tiempo creadora de sentido como “modelo de”, y determinante de la acción como “modelo para” cuando el conocimiento se convierte en creencia” (2011: 164), en este sentido se estarían retomando a ambos para la concepción del modelo propuesto.

La TC de Zalpa se enmarca a su vez en la Teoría de la Acción de Bourdieu, quién señala que las estructuras y las prácticas sociales de los actores están mediadas por un habitus, un concepto acuñado por Bourdieu, el cual consiste en un sistema de clasificación de formas de significar, percibir, sentir, pensar, que el investigador utiliza como una

herramienta para dar cuenta de las prácticas sociales, el habitus media entre las estructuras y las prácticas sociales, de ahí que sea un concepto clave y una herramienta para comprender cómo los actores perciben, sienten y piensan.

En cuanto a los conceptos de estructura y prácticas sociales, Zalpa propone “incorporar la concepción de las prácticas sociales como interacciones estratégicas productoras de estructuras” (2011: 131), esto hace posible pensar que a partir de las estrategias, las prácticas sociales que los agentes sociales implementan, tienen efectos en la estructura social, la que define Zalpa de esta manera: “Las estructuras son, en fin, las condiciones objetivas que determinan las prácticas de una manera que sólo puede entenderse gracias al concepto mediador del habitus” (2011: 129).

Otro concepto importante que retoma Zalpa y que incluye en su teoría, es el de estrategias de la teoría de juegos de John Von Neumann y Oskar Morgenstern, las que se podrían conceptualizar como un conjunto de acciones orientadas hacia fines, mismas que pueden tener resultados no esperados. Cabe mencionar que las estrategias se relacionan estrechamente con las estructuras y las prácticas sociales, pues es a través de ellas que los agentes sociales, pueden incidir en lo estructural. Las estrategias provienen de la Teoría de juegos (Osborne y Rubinstein, 1994: 2-3 citado por Zalpa 2011), y como ya se anotó arriba, este concepto es de vital importancia, pues al igual que Bourdieu, Zalpa no concibe a los sujetos sociales como solamente determinados por las estructuras, sino que también tienen o ejercen influencia en las mismas, a partir de las estrategias que implementan a través de sus prácticas sociales, de esta manera se pretende resolver la discusión que ha prevalecido en las ciencias sociales acerca del determinismo de las estructuras sobre los sujetos versus el voluntarismo de los agentes sociales, planteando en cambio, que se determinan mutuamente. Así mismo las estrategias que los actores desarrollan pueden tener o no los efectos deseados o esperados. De manera sistemática la TC puede exemplificarse mediante el siguiente esquema propuestos por el autor.



Fuente: Zalpa (2011:183)

De manera concluyente, se puede aludir que la intervención de los actores sociales en sus procesos de satisfacción de la necesidad, están motivadas por una parte cultural que los hace actuar de maneras tales en respuesta a los significados que otorgan a las cosas. No es una postura determinada o inflexible en sentido de que pueda o no se apoyado el modelo en alguna otra teoría, sin embargo, bajo la experiencia del trabajo comunitario, ha sido evidente que los actores sociales priorizan la atención de sus necesidades en relación a lo que posea un sentido de pertenencia o de culturización, independientemente de la ubicación jerárquica que u proceso de diagnóstico participativo o proceso de investigación pueda otorgar.

Una vez expuesta la teoría de la cultura es posible identificar cómo es que la promoción social atribuida a las acciones en las que se involucran a los actores sociales en los procesos de satisfacción de la necesidad, deberán de ser consideradas como prioritarias todas aquellas que tengan no sólo una justificación sistematizada y jerarquizada para su atención, sino aquellas en las que los grupos sociales atribuyan un especial significado y que desde su postura sean las que se deban de atender de manera inmediata. Fundamentalmente la promoción social exige profesionales preparados que logren identificar cuáles son las necesidades que la sociedad desea sean atendidas y que para ellos poseen un valor significativo y centra como eje la participación y organización social. Es cuando los grupos sociales otorgan un valor a las cosas que tienen un significado y uno de los objetivos de la

promoción es intervenir con los actores de manera copartícipe para elevar la calidad de vida.

La Investigación Acción Participativa

La investigación acción participativa (IAP) considerada como una metodología en la que se debe de hacer un análisis de las realidades sociales en conjunto con los grupos sociales es apropiada para los fines de esta investigación, ya que al ser un proyecto que se encuentra actualmente vigente, exige el análisis constante de los proyectos que se están ejecutando y sobre todo los ajustes necesarios en cooperación con los actores sociales que sumen al objetivo de la creación del CUDeCo.

A partir de la creación de CUDeCo se diseñó un manual operativo que sería el punto de partida de operación, siempre con la apertura de ser retroalimentado por quienes ejecutan la coordinación del Centro Universitario, por los estudiantes que se integran con los proyectos diseñados desde su profesión y los grupos en los centros comunitarios haciendo IAP. La aplicación de la IAP en el Centro Universitario visto como instancia de promoción social es que desde el centro de los espacios comunitarios y en conjunto con los ejecutores de proyectos y coordinador (a) del Centro Universitario, se realice un análisis que permita conocer si se están atendiendo las necesidades reales y sobre todo estén siendo resultas o transformadas las realidades sociales, de modo que no se deba esperar a culminar un proceso metodológico para su evaluación y retroalimentación contribuyendo en procesos incluso democráticos.

La IAP es una metodología de investigación e intervención que tiene sus orígenes en Europa en el año 1946, con Kurt Lewin, así lo menciona Zalpa (2017), citando a Lewin (1946; 1952) considera la IAP como un instrumento que lleva a la transformación de grupos o comunidades que están en la búsqueda de mejorar sus condiciones de vida, a través del conocimiento de las circunstancias que les afectan y su actuar sobre éstas. De acuerdo con Loewenson, Laurell, Hogstedt, D'Ambruoso y Zhroff (2014), citados por Zalpa (Ibid), el desarrollo que ha tenido la IAP se ha dado en diferentes contextos y orientaciones, pero ha tenido dos líneas principales de desarrollo: a) la línea de la IAP pragmática y utilitaria, desarrollada en Europa y en América del Norte; y b) las líneas de la IAP liberadora surgida en América Latina, con expectativas al

cambio social y basada en Paolo Freire y con influencia de la teología de la liberación.

En cuanto a la segunda línea de desarrollo en América Latina, los trabajadores sociales (TS) han considerado la IAP en su acción profesional desde la década de los 70; años en los que en América Latina se vivió explotación económica, destrucción humana y cultural, así lo refiere Fals Borda (2008:2) expresando la necesidad de considerar un nuevo paradigma de acción social y proponiendo una metodología participativa de investigación y una filosofía positiva de vida y de trabajo. Para operativizar la propuesta, se crearon instituciones, se formalizaron procedimientos alternos de investigación y acción enfocados a problemas tanto regionales como locales, problemas que requerían procesos políticos, educativos y culturales emancipativos; rescatando acciones sociales que se venían haciendo como lo es: el cooperativismo, la sindicalización, el feminismo y la alfabetización, además de la incorporación a grupos de educadores (as) y trabajadores (as) sociales comprometidos (as) con la praxis. (Borda, 2008: 7).

De manera paralela las y los profesionistas en TS en América Latina a mediados de los años sesenta, inician un proceso de cambio desde la academia conocido como movimiento de reconceptualización, movimiento que tuvo como finalidad cambiar la forma de intervención o actuar del y la profesionista del TS. Ezequiel Ander-Egg menciona al respecto que la reconceptualización trae consigo cambios políticos e ideológicos en el TS “cambiando la apoliticidad e ideologicidad que la y lo habían caracterizado, por una opción que supone la co-implicación de las y los trabajadores sociales con los sectores populares” (Ander-Egg, 2003: 18.), con ello la integración y reformulación de diferentes metodologías de acción que dieran protagonismo a los sectores populares y con ello producir transformaciones sociales.

Se puede identificar otra similitud entre el TS y la IAP, la cual está relacionada con el reto que se tiene entre la relación del binomio teórico-práctico. El grupo de investigadores que implementaban la IAP, consideraron la combinación de enseñanza e investigación, tratando de “teorizar y obtener conocimientos a través del involucramiento directo, la intervención o la inserción en procesos concretos de acción social” (Borda, 2008: 7). Las y los TS se caracterizan por ser profesionistas que tienen un acercamiento directo con la realidad social y por ende con las necesidades y los problema sociales; por la cercanía y relación que

tienen con la población desprotegida que vive las consecuencias de las desigualdades sociales, en su acción social, las y los TS están en la constante reflexión sobre la práctica en sus diferentes niveles de intervención: comunitario, grupal y atención individual, sin embargo la debilidad o la falta de sustento teórico para definir las estrategias de acción siempre han estado presentes, por lo que la TC es considerada en este propuesta de modelo como una teoría que aportará las categorías que darán sustento a la intervención del TS, a través de la implementación de la metodología de IAP. La TC muestra como el sujeto es el protagonista del cambio social, como lo hace la IAP.

El y la TS, se podría decir que tienen una relación directa con la forma de acción social e investigación que propone la IAP, es un (a) profesionista que busca el bienestar y la justicia sociales, basándose en los derechos humanos a través de la interacción e involucramiento directo que tiene con la población. Otro aspecto importante que hay que señalar es como el TS ha considerado bibliografía con base a autores que toman en cuenta en sus propuestas metodologías de investigación e intervención como la IAP, uno de ellos es Ezequiel Ander-Egg, quien identifica tres elementos que constituyen la IAP: la investigación, la acción y la participación, los cuales se relacionan entre sí.

Como investigación, considerada investigación aplicada, se siguen procedimientos operacionales y técnicos que proporcionan conocimientos con el fin de actuar sobre la realidad social de una manera transformadora, la relación que existe entre investigador e investigado es horizontal reconociendo al objeto de estudio como sujeto protagonista de su propia transformación, siendo todos los actores sociales implicados, sujetos de cambio social.

Como acción, se generan con la investigación procesos de actuación desde el momento del involucramiento al facilitar y promover la participación de los agentes sociales interesados en buscar soluciones a sus necesidades y/o problemáticas, a través de organización, movilización, sensibilización y concientización; acciones y objetivos que realiza toda trabajadora y trabajador social.

Por ser participativa la existencia de una co-implicación de investigadores (as) y las personas de la comunidad involucradas en el programa, se realiza una relación de cooperación desde la primera fase del trabajo programado, enriqueciendo las vivencias y conocimientos de los sujetos sociales con la teoría, y al ir sistematizando los saberes,

experiencias y la sabiduría popular, se aportan nuevos conocimientos a la población, logrando que ésta haga una lectura más crítica de su realidad. Con esta integración de la población sujeta a estudio, Ander-Egg plantea que “se supera el error propio de algunos intelectuales de creer que se puede saber sin comprender y sin sentir las pasiones elementales del pueblo” (2003: 34).

Es preciso mencionar que la IAP es una metodología cíclica, en la cual las diferentes fases están relacionadas entre sí y depende una de otra, por lo que la relación es lo que se pretende resaltar en cada fase que se expone. Antes de la implementación de la IAP, Ander-Egg considera importante realizar una serie de acciones y tareas que conllevan a una verdadera participación de los pobladores en la IAP, las cuales pueden variar por los factores propios de la población o circunstancias condicionantes, una de ellas es tener veracidad del origen de la demanda, tener un cierto conocimiento de los protagonistas potenciales y la constitución del equipo de trabajo. Define el proceso metodológico de la I en las siguientes fases: 1ra. La investigación; 2da. Elaboración del diagnóstico; 3ra. Desarrollo de actividades a través de proyectos y programas; 4ta. Control operacional realizado mediante la acción-reflexión-acción acerca de lo que se está haciendo.

De esta manera se puede señalar que la IAP es una estrategia de investigación adecuada a las necesidades de conocimiento y de intervención para el TS. En el desarrollo del modelo de intervención propuesto se vincularán de forma más amplia los conceptos teóricos propuestos por la TC y la estrategia de la IAP como una de las más adecuadas sin ser la única posible de elegir para la etapa de conocimiento. Para la necesidad del reconocimiento sistematizado de la problemática se propone la siguiente estrategia.

Resultados

Descripción de la muestra

A partir de la creación del CUDeCo siete profesores han tomado la coordinación por períodos distintos. Es preciso mencionar que no existe un tiempo determinado para poder ser coordinador (a). Los profesores (as) que han ocupado el cargo, son Trabajadores (as) Sociales lo que favorece la visión del proyecto. Además de contar con la misma

profesión, todos han sido parte del cuerpo académico del departamento de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Se realizó una entrevista estructurada a los siete coordinadores del CUDeCO que estuvieron al frente del proyecto. Mismas que fueron descritas posterior por el investigador.

Estadísticas

Durante el periodo de existencia del proyecto han estado a cargo de la coordinación 7 profesores adscritos al Departamento de Trabajo Social, algunos de ellos por más de un periodo. Es preciso puntualizar que la coordinación no tiene un lapso determinado. El personal con el que se cuenta para poder llevar a la población de las comunidades los servicios requeridos se apoya de los alumnos que estén interesados en prestar su servicio social y/o prácticas profesionales en esta área, no se cuenta con un número específico. En promedio de manera semestral hay existido de 6-9 participantes de diferentes carreras, entre las que destacan: derecho, psicología, asesoría psicopedagógica y agronomía. Otra parte importante con la que se cuenta para el desarrollo del proyecto, son los estudiantes que cursan en ese momento la materia de práctica comunitaria, que puede variar de acuerdo con la matrícula adscrita, pero oscila alrededor de 30 estudiantes. La población beneficiaria de los centros de práctica serán variables, esto está en función de la solicitud de los servicios que requiera la sociedad y sobre todo la participación que tengan los usuarios.

Algunos datos como parte de los resultados

Para apoyar e impulsar las instancias de promoción social es necesario la cohesión social y la voluntad política a fin de contribuir con el desarrollo social y el estado de bienestar del individuo. Con base a las entrevistas realizadas a los participantes hablaron sobre sus experiencias durante su periodo de coordinación, en el que cada uno dio continuidad con el trabajo que el antecesor realizó, sin embargo, cada uno de ellos tomó decisiones sobre los proyectos que se seguían trabajando y aquellos que de acuerdo con su criterio se darían por concluidos.

Al inicio del proyecto de CUDeCo, las líneas de intervención estuvieron basadas en el Manual de Procedimientos que se elaboró; conforme avanza el tiempo, los coordinadores se enfocaron exclusivamente en el trabajo del coordinador anterior de manera que se fue debilitando el objetivo con el que fue creado el proyecto, se adquirieron experiencias ricas en cuanto a la contribución que se logró con la población beneficiaria en los distintos centros comunitarios, además de la integración de la comunidad estudiantil en el programa de prácticas profesionales y/o servicio social. Conforme las coordinaciones fueron avanzando, el manual operativo incluso dejó de ser la base en la cual se estaría realizando la operatividad del centro, incluso la coordinación vigente desconocía de la existencia del manual, lo que ratifica que la toma de decisiones en cuanto a la operatividad del centro está basada exclusivamente en el criterio profesional de cada uno de los coordinadores, perdiendo incluso continuidad de los proyectos que podrían dar continuidad.

Contar con un plan de trabajo al inicio del curso con supervisión de la Academia correspondiente garantiza la objetividad del mismo, de manera que el trabajo se irá fortaleciendo y formalizando independiente a la persona que se encuentra en la coordinación.

Los centros universitarios comunitarios no deben estar sujetos a planeaciones escolares ya que se encuentran operando en los centros de práctica y la actividad cotidiana de la población no depende de los calendarios académicos. Tener un centro comunitario que sea una instancia de promoción social no puede parar su funcionamiento por periodos vacacionales de la comunidad universitaria puesto que merma la participación y compromiso de la población, volcando en un desinterés por su integración como propios sujetos de cambio de las realidades sociales.

Durante el periodo de vida del CUDeCo, distintos actores o grupos han tratado de usar el proyecto para integrar fines particulares como políticos o económicos, actos que son contrarios a la promoción social. No se pretende la desarticulación de los actores sociales, sino la suma de ellos para la contribución del estado de bienestar, sin embargo, el proceso de reeducación en cuanto a la suma de voluntades y cooperación solidaria no han sido sencillas puesto que implica que la reeducación sea incluso para las comunidades que han sido dominadas

por prácticas asistencialistas y paternalistas que frenan el desarrollo social.

Alternativas de solución

El proyecto se ha enfrentado a varios obstáculos tanto en la parte operativa como procedural por lo que se han tomado estrategias por parte de la Academia de práctica que van desde la parte de difusión al interior de la comunidad universitaria para dar a conocer el proyecto y se sumen la mayor cantidad de carreras, pues no se cierra a un centro académico en particular, ya que los aportes a la sociedad pueden derivar de cualquier disciplina, contar con el apoyo de la comunidad universitaria contribuirá al fortalecimiento del proyecto tanto para las comunidades como para los participantes.

Otra de las alternativas de solución, ha sido trabajar de manera vinculada el proyecto con los estudiantes del semestre en curso de a práctica comunitaria, de esta manera el proyecto contará de manera permanente con la participación de los estudiantes de Trabajo Social y serán los facilitadores de las problemáticas identificadas para posterior ser abordadas.

Referencias

- Ezequiel Ander-Egg. 2015. Diccionario del Trabajo Social. Editorial Brujas.
- Castro, M., Reyna, C., y Méndez, J. 2017. Metodología de intervención en Trabajo Social. Editorial Casa Shaad.
- Chávez, J., 2006. Participación social: retos y perspectivas. Editorial Plaza y Valdés.
- Colmenares. E., 2012. Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación. Vol.13 N° 1. P. 102-115
<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Jiménez, A., 2000. La promoción social y su significado académico. Revista ABRA, Vol.21 N°30, p. 101-108.
file:///C:/Users/Bety/Downloads/4280-

Texto%20del%20art%C3%ADculo-9196-1-10-

20121017%20(1).pdf

- Lillo. N., y Roselló E. 2001- Manual para el Trabajo Social Comunitario. Ediciones Narcea.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=jgFzlB1JW3kC&oi=fnd&pg=PA11&dq=promoci%C3%B3n+social+comunitaria&ots=0eIwk2Gr-q&sig=qM3Rg5O3T7fnLz23hQPgS3aeGWc#v=onepage&q=promoci%C3%B3n%20social%20comunitaria&f=false>
- Mendoza,M., 2002. Una opción metodológica para los trabajadores sociales. Asociación de Trabajadores Sociales Mexicanos, A.C.
- Ramos. S., 2001. Participación social y comunitaria: reflexiones. Revista cubana de salud pública. Vol 27. N° 2, p. 89-95. <http://up-rid2.up.ac.pa:8080/xmlui/handle/123456789/2383>
- Ystúriz, R., 1996. Noción y objetivos de la promoción social. Documentación social. Documentación social. Vol.1, p. 5-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6379576>
- Zalpa, G. 2011. Cultura y Acción Social. Editorial Plaza y Valdés y Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.

Tercer eje temático:

La práctica como acercamiento a la realidad

La nueva práctica en el trabajo social; aproximaciones epistemológicas en la Era de la 2^a Reconceptualización

Jesús Acevedo Alemán²²

Resumen

El definir la práctica profesional es un tópico recurrente en cualquier disciplina, sobre todo ante los nuevos escenarios o las nuevas realidades, las cuales están íntimamente relacionadas con el dinamismo de los contextos. El Trabajo Social a lo largo de su historia se ha ido reinventando, y modelando cada vez más, metodologías de intervención que le han posibilitado su liderazgo frente a la atención del fenómeno social. Bajo dicho orden de ideas, en el presente texto se reflexiona sobre la práctica del Trabajo Social, su evolución histórica, así como las nuevas tendencias que se vienen visibilizando en los diferentes campos de actuación profesional, en una era donde se exigen nuevas miradas y visiones teóricas, cómo puede ser el Transhumanismo en el Trabajo Social. Destacando finalmente las nuevas competencias profesionales que se deben poseer, donde se evolucionen las formas, métodos y metodologías de atención, acordes a las realidades múltiples de los sujetos evolucionados en un mundo globalizado.

La práctica del Trabajo Social

La realidad social, se ha entendido de diferentes formas a lo largo de la historia, entendida en ocasiones como un derivado de una construcción cultural colectiva, que hace el ser social, a partir de sus propias

²² Doctor en Políticas Sociales, con acentuación en Trabajo Social, Profesor de la Facultad de Trabajo Social, Universidad Autónoma de Coahuila, Saltillo, Coahuila, México. Email jesusaceve@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6089-9132>

percepciones y conocimientos, donde se entrelazan a partir de las relaciones humanas en su devenir histórico, con otros sujetos sociales y con las instituciones socialmente construidas. En tal sentido, Falla (2009) plantea que el objeto de las Ciencias Sociales, y las diferentes disciplinas reconocen dicha construcción cultural, como los objetos de su interés, particularmente encuentran los nichos de análisis en la diversidad de problemas sociales, comprendidos e interpretados desde su propia complejidad. Reconociendo la realidad social, no como «objeto» de conocimiento, sino como una totalidad impregnada de aspectos tanto subjetivos como objetivos; ante lo cual, deberá desplegar todo un conjunto de métodos que le permitan explicar dichos fenómenos, percibidos como la realidad social.

Al respecto, el Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (CONETS, 2001), reconoce que, durante el desarrollo de la propia disciplina del Trabajo Social, 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. A partir, del fortalecimiento de tres áreas de desarrollo de la misma, como lo son: la calidad de la educación, la investigación y los procesos formativos. Distinguiéndose en lo relacionado con 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, representando los niveles o campos de actuación profesional.

En tal sentido, Falla (2009) apunta 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 transdisciplinares, que le ha posibilitado no solo el obtener una visión centralizada profesional, sino en la definición de su identidad y alcances de actuación. La cual, 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.

Por lo anterior, el debate sobre la especificidad disciplinar a partir de interrogantes que permitan definir el Trabajo Social, su objeto de análisis e intervención; así como la manera de abordarlo, sigue vigente.

Afirmando Quiroz (2000) que la identidad de Trabajo Social se edifica, con fundamento en la historia, y se delimita en función del reconocimiento de su misma complejidad. Centrándose el debate, 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 con sólidos referentes teóricos, que permitan, no solo los abordajes correspondientes, sino el posicionamiento de la disciplina con planteamientos propios en el ámbito de las Ciencias Sociales (Falla, 2009).

Ahora bien, el comprender el Trabajo Social como un campo del conocimiento que aborda escenarios complejos, es una tarea que lo ha definido históricamente. Sin embargo, según Tello (2000) muchas veces lo que se investiga en la disciplina, poco tiene que ver con su objeto, y eso lo ha llevado al desarrollo de visiones fragmentarias, las cuales están 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 nos corresponde. En tal sentido, Peña y Quiroz (1996) sostiene que en las últimas décadas distintos organismos regionales, nacionales e internacionales, han hecho esfuerzos importantes por cualificar la profesión, la formación y la disciplina, mismos que han cimentado el espectro de la intervención, así como la delimitación del mismo objeto, tarea cotidiana desde los albores del propio Trabajo Social (Mejía, 1998).

En tal dirección, 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 establecen los parámetros y los alcances de su atención, acompañamiento o intervención, proceso que se cristalizó en el conocido movimiento de Reconceptualización (Aylwin, 1999; Cifuentes, 1999).

1^a Reconceptualización de la práctica

En el ámbito del Trabajo Social entre los años 1965 a 1975, se vivió todo un proceso de auto-reflexión, en el marco de la evolución histórica de la profesión en América Latina, denominado como la 1^a

Reconceptualización, momento histórico que buscó dar una mirada de carácter científico al Trabajo Social, donde se fortalece el estudio de la realidad social y los fenómenos sociales para, proactivamente, desarrollar y facilitar en los sujetos motivaciones para el cambio consciente de sus realidades. Movimiento caracterizado por un Trabajo Social íntimamente relacionado a su contexto histórico social, político, económico y cultural, así como en su participación en los debates epistemológicos, en el pleno de las discusiones de las Ciencias Sociales (Kisnerman, 1996).

La 1^a. Reconceptualización, se ha descrito como todo un brote de rebeldía, que surgió casi simultáneamente en Santiago, Concepción, Valparaíso, Antofagasta, Montevideo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Río de Janeiro, La Paz, Manizales y Cali, Caracas, General Roca, Buenos Aires.

Dos revistas de ésta última ciudad: Selecciones del Servicio Social y Hoy en el Trabajo Social permitieron la interconexión entre quienes empezamos el proceso, así como los encuentros del Primer Congreso Latinoamericano en Porto Alegre en 1965, a los que siguieron en 1966 en Montevideo, en 1967 en General Roca, Concepción en Chile en 1969, Cochabamba, en Bolivia, en 1970, Porto Alegre en 1972 y Lima en 1974. El primer documento fue elaborado en Araxá, Brasil, en 1965. Fue algo así como un manifiesto en el que se señaló qué cosas debían cambiar en el Servicio Social. A éste siguieron luego el Documento de Teresópolis, Brasil, en 1970 y un número amplio de libros y artículos publicados en revistas (Kisnerman, 1996, Págs., 52-54).

Contexto, bajo el cual surgieron los debates y la delimitación de la misma práctica profesional y sus alcances, entendiéndola como todo un proceso de cuestionamientos, revisiones y búsquedas. Que llevó no solo, a un profundo estudio de las realidades latinoamericanas, sino a sus subdesarrollos, y creciente dependencia económica. Agrupándose visiones como la de Mary E. Richmond quien, analizando científicamente métodos, técnicas y procedimientos operativos, aportó sus modelos y categorías de análisis de la realidad y su práctica institucional, misma que dio paso a los primeros modelos de formación de trabajadores sociales.

Lo anterior, dio paso a una búsqueda constante de alternativas científicas de intervención que contribuyeran a transformar, básicamente las situaciones problemas de los sujetos de actuación profesional. Destacándose, además, el movimiento por la delimitación de un trabajo social cada vez más fortalecido, crítico, y que tuvo que afrontar sus propias realidades, en función a los climas políticos imperantes, que delimitó tres grandes etapas, con los respectivos avances, y consecuencias en el desarrollo de la misma práctica (cuadro 1).

El movimiento de Reconceptualización particularmente en relación con la práctica ofreció las bases firmes de un trabajo social científico, y con amplitud de modelos teóricos y referenciales. De igual forma, posibilitó a partir de visiones críticas, el clarificar los contextos, las áreas y alcances de las intervenciones (Montaño, 2019). Frente a problemáticas históricas, y emergentes que se vislumbraban en aquel momento. Que, en un segundo plano, permitió el desarrollar mejoras en las mallas curriculares, en cuanto a la formación de nuevos profesionales, cada vez más especializados en el conocimiento del desarrollo práctico de la profesión (Vargas de Roa, 1999; Cifuentes, 2004).

Cuadro 1
Etapas de la 1^a Reconceptualización en el Trabajo Social

| Reflexiones sobre la 1 ^a Reconceptualización en Trabajo Social | | |
|---|--|--|
| Etapas | Características | Consecuencias |
| 1 ^a 1965-1969 | <ul style="list-style-type: none"> • El trabajo social pasa de centrarse en lo psíquico a lo social • Todos los actores (alumnos, docentes y profesionales) dejan de ser pasivos, y se convierten en actores activos y protagonistas • Crítica al Trabajo Social tradicional (filantrópico, técnico y asistencial). Pasa de una fe reformista a una función sostenedora de la realidad social existente • Se centra en las carencias de la sociedad • Se basa en conocimiento empírico científico | <ul style="list-style-type: none"> • El servicio social tradicional queda obsoleto • Se rechazan algunos modelos estadounidenses • Un cambio en la actitud profesional donde hay un mayor acercamiento a las clases desfavorecidas • Análisis crítico y global desde una perspectiva histórica latinoamericana • A partir de la práctica se crean teorías de mejora para incidir en lo social • Reestructuración del trabajo social • Inserción universitaria (pasa de TS técnico a licenciatura) |
| 2 ^a 1969-1973 | <ul style="list-style-type: none"> • Se elaboran distintas alternativas metodológicas que responden a tres corrientes: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Neopositivistas ✓ Concientizadora ✓ Dialécticas | <ul style="list-style-type: none"> • los políticos ven en el trabajo social, como un medio para grupos marginales hacia su ideología refugiándose en la teoría y no en la práctica (punto donde se desvirtuó la naturaleza de la profesión) |

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Se prioriza la práctica sobre la teoría • Los modelos son construcciones derivadas de la realidad que se trabaja • Se niega el trabajo individual • Énfasis en la participación del trabajo para tomar conciencia de la realidad • Se logra una cierta autonomía en el pensar y en el hacer • Se renovó la profesión con prácticas integradas | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Se Interrumpe el Avance de la reconceptualización debido a la implantación de la dictadura en varios países de América Latina | <ul style="list-style-type: none"> • Se crean dos perspectivas: • Los que quieren regresar al conservadurismo tradicional • LOS QUE SE DECANTAN POR EL PROGRESO DE LA RECONCEPTUALIZACION |

Fuente: Kisnerman (1996)

La 1^a Reconceptualización es un hecho significativo en la construcción del Trabajo Social, forma parte de su historia, representando hoy día, todo un movimiento de ruptura, frente al modelo norteamericano impuesto a sociedades que, no guardaban ninguna similitud. Posibilitando a partir del pensamiento crítico (Montaño, 2019), el pasar de agentes receptores y repetidores de una tradición dominante, a un papel protagónico de rescate de voces y saberes propios. Impulsando con ello, a elevar la capacitación, creando los propios materiales de estudio, desde una realidad propia, vivida, y desde una perspectiva disciplinar sólida (Candamil, 1999; Cifuentes, 2004).

La evolución de la Intervención Social

El mundo a cambiado, un nuevo milenio con realidades complejas, con sociedades líquidas, de movimientos globales, donde las generaciones han evolucionado, y con ello, el fenómeno social, un sujeto de actuación profesional distinto, que ha venido transitando y padeciendo los embates de sus propios momentos históricos, representado por su propia generación, desde los Baby Boomer, la Generación X, Y, la Z, los niños Einstein, las Sociedades Millenials y Centenials (Imagen 1).

Imagen 1 El sujeto de actuación profesional



Fuente: Elaboración propia

Un mundo de realidades cada vez más complejas, que revelan nuevos escenarios derivados de nuevas geografías geopolíticas, la criptomonedas, 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. 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 (imagen 2).

Imagen 2
La evolución de los fenómenos sociales, frente a la nueva tecnología



Fuente: Elaboración propia

Dicho escenario, entendido por algunos pensadores como la posmodernidad, 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 entender, pensar y organizar el Trabajo Social. En tal sentido Garro (2009) reconoce que el riesgo, la incertidumbre y la reflexividad caracterizan cada vez más el presente. De tal forma que, cada vez más los conflictos y los problemas sociales a los que tienen que hacer frente los trabajadores sociales, no pueden ser observados, como simples problemáticas de «única solución», a la que se llega después de un determinado procedimiento metodológico (científico), sino que los problemas son cada vez más complejos, de múltiples caras y varias soluciones.

El mismo autor, destaca que la tradición y la costumbre frente a un mundo globalizado difícilmente se sostiene, y con ello, se erosiona la idea dominante por mucho tiempo, de que los expertos eran aquellas personas, a quienes se podía recurrir en caso de necesidad o aquellos que realmente disponían de la capacidad (conocimientos) para tomar determinadas decisiones, ya que, al menos a los ojos de todo el mundo, eran aquellos a los que la ciencia/saber les había investido de un mayor sentido, de un mayor perfil cualificado y en definitiva de autoridad. Paradigma que se ha cimbrado en la actualidad, al igual que el planteamiento de que el objeto de estudio no era otro, que producir un tipo de conocimiento y de saber, que otorgara al hombre certidumbre y,

por tanto, posibilidad de predicción y de control sobre lo que iba a ocurrir, sobre los cambios que iban a suceder o sobre los cambios que iba a provocar. Premisa que ha cambiado, más por la incertidumbre y el caos, y que no han logrado sostenerse frente a los embates del tiempo y el espacio (Garro, 2009).

De dicha búsqueda de la predicción y control han permitido, a través del tiempo, el diseño de los diferentes Modelos de Intervención en Trabajo Social, los cuales, no pretenden otra cosa que, ofrecer cierta seguridad a los profesionales para el desempeño de sus funciones. Modelajes que posibiliten, una forma de proceder correcta y fundamentada, en unos supuestos teóricos contrastados que le sirven para orientar la acción y conseguir resultados lo óptimo posible (Garro, 2009).

Sin embargo, según Falla (2009) el problema fundamental que ocupa a la epistemología en el Trabajo Social es el de la comprensión del proceso del conocimiento y en consecuencia el de la relación sujeto-objeto. Y cómo a partir de dicha relación se puede establecer la intervención, o el campo de actuación profesional. De este modo, el problema de la investigación se relaciona con quien conoce y lo que es cognoscible. En esencia, se trata de la naturaleza, el carácter y las propiedades específicas de la relación cognoscitiva, así como de las particularidades de los elementos que intervienen en esta relación y de sus avances y desarrollos. Relación que históricamente se han debatido en los diferentes contextos, y que, ante la conciliación en miradas, han permitido los diseños de intervención, su utilidad y alcance, así como la incorporación dentro de las instituciones de los diferentes protocolos de actuación profesional que, delimitan puntualmente las funciones y actividades de este profesional.

Agregando Rojas (1999) que en el caso del trabajo social, debe considerar que el ser humano, es un ser histórico, el cual, necesariamente se ve implicado, política, ideológica y socialmente con su propio entorno, y contexto, al igual que con el propio profesional de Trabajo Social. Que lo lleva, a develar que es un sujeto orgánico, vinculado a sus necesidades, motivaciones, deseos, frustraciones, expectativas, limitaciones, capacidades, las cuales, son parte del proceso de construcción del mismo conocimiento.

Por lo anterior, lo complejo del desarrollo de la intervención desde el Trabajo Social, en parte se busca prever desde la parte formativa, en

la academia, sin embargo, esta se ve desafiada de una manera integral, al reconocer la complejidad del propio sujeto, que convoca a adquirir visiones diferentes, holísticas, críticas, de dimensiones ético-políticas y técnicas distintas, mismas que permitan dinamizar el compromiso cada vez más contundente del mismo profesional (Cifuentes, 2004).

Ante lo cual, viene representando un componente esencial para comprender la intervención social, el incorporar no sólo conocimientos que den sustento ético, político, filosófico, teórico / conceptual, metodológico y técnico al ser y quehacer profesional. Sino el reconocer otras reflexiones, y experiencias profesionales de otros campos de saber, que permitan nutrir las visiones, así como enriquecer las fortalezas teóricas metodológicas para lograr mejores alcances (Cifuentes y otras, 2002; Cifuentes, 2004).

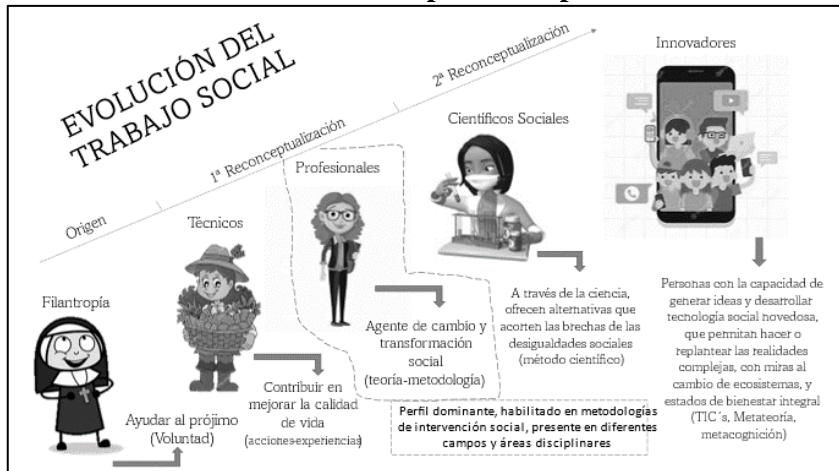
En tal sentido, se puede seguir entendiendo al Trabajo Social como una praxis transformadora; es decir, una disciplina de acción y conocimiento, que se basa en teorías y desarrolla procesos de conceptualización, para intervenir en problemáticas sociales, fundamentado en aportes de ciencias y disciplinas humanas y sociales. Donde a partir de ello, ha logrado delimitar sus propias visiones teóricas, a su vez, configurar su fundamentación en los procesos de construcción de metodologías de intervención cada vez más perfiladas a los sujetos, en situaciones particulares (Aquin, 1994).

Independientemente, del cómo se le hayan nombrado, teorías de la intervención, marco referencial, saber especializado, marcos, modelos o esquemas de intervención, esquemas de referencia, modelos especializados (García, 1991; Dal Para, 2000; Payne, 1995), en suma, ha contribuido no sólo, en la delimitación del objeto de actuación, sino en la construcción del mismo perfil disciplinar, transitando desde un perfil impulsado por el mero deseo de ayudar, o por su espíritu filantrópico, o una persona motivada por contribuir en mejorar las condiciones de vida de otros, o un profesional con la formación teórico-metodológica para participar en las transformaciones sociales, o como agente de cambio, hasta llegar a un científico social.

El cual, a través de la ciencia ofrece alternativas para acortar las brechas de las desigualdades sociales, buscando cristalizar su evolución profesional, hasta representar un perfil innovador, mismo que reconoce en la tecnología el medio y la herramienta para potencializar las acciones, y mediante su perfil contribuya, en la generación de nuevas

ideas y acciones que posibiliten el replantear las realidades complejas, y la creación de nuevos ecosistemas que contribuyan en mejorar la calidad y calidez de vida (imagen 3) (Candamil, 1999; Cifuentes, 2004).

Imagen 3
La evolución del perfil disciplinar



Fuente: Elaboración propia

En suma, se reconoce que a lo largo de la evolución histórica del Trabajo Social, y particularmente en lo relacionado a la delimitación de la práctica profesional, se han ido generando diferentes modelos, fundamentados en bases teóricas diferentes. Modelos que por una parte ha posibilitado la delimitación de la actuación, y en otro sentido, han contribuido en la formación de distintos perfiles y liderazgos, que han ido cambiando y evolucionando al mismo tiempo que crecía la diversidad metodológica y epistemológica del Trabajo Social. A lo que Garro (2009) destaca, que las distintas series de modelos no son solo entes aislados, sí no que, corresponden a la delimitación de diferentes formas de sentir o pensar la realidad. Representan, además formas diferentes de analizar los hechos o problemas sociales, formas distintas de observarlos, así como de rutas para su abordaje.

Indicando el mismo autor, que a lo largo de la historia ha perdurado algunos modelos, y algunos otros no tanto, esto derivado por los cambios sociales y políticos, entre diversas razones. Modelos de intervención, cada uno fundamentado no solo, en la investigación desde el Trabajo Social, sino en grandes referentes teóricos que le dan

congruencia a la misma intervención. Destacándose en mayor medida, aquellos modelos que tienen mayor consistencia teórica y metodológica, como pueden ser: el Modelo psicodinámico, Modelo de intervención en crisis, Modelo centrado en la tarea, Modelo conductual-cognitivo, Modelo humanista y existencial, Modelo crítico/radical, Modelo de gestión de casos, Modelo sistémico, entre otros (Garro, 2009).

Por su parte Acevedo y Gallegos (2019), analizando a profundidad la evolución de las metodologías de intervención reconocen que, estos se han agrupado, dependiendo el momento histórico, la concepción del sujeto de intervención, la génesis de la actuación profesional, así como el contexto, en su relación dialéctica con las discusiones teóricas y conceptuales (Imagen 4). Ilustrando que La 1^a Reconceptualización dio origen, a un Trabajo social delimitado por visiones empíristas, positivistas, funcionalistas, marxistas, de trabajo social de caso, grupo y comunidad.

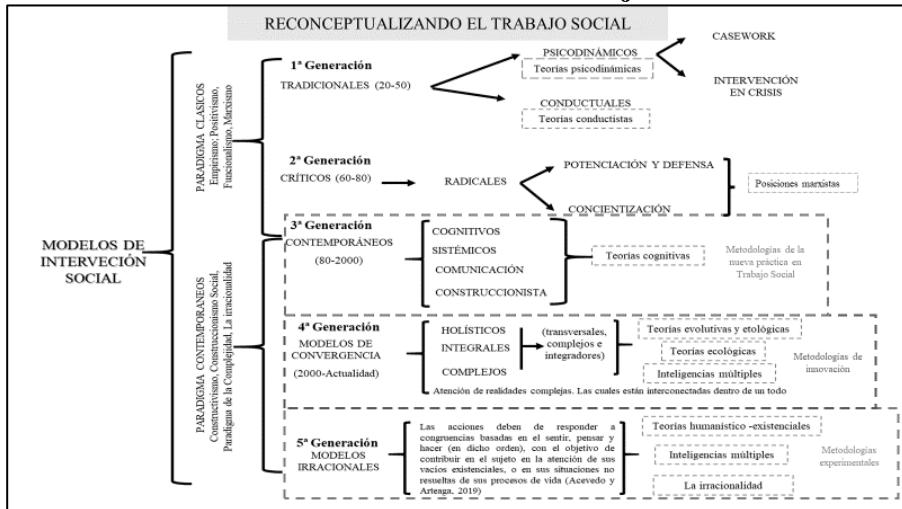
Imagen 4 Evolución del Trabajo Social. Retos y planteamientos

| Etapa del Trabajo Social | Sujetos de Intervención | Finalidad | Contexto | Teorías y Metodologías |
|---|---|---|--|--|
| Caridad (finales del siglo XIX) | ✓ Huérfanos ✓ Presos ✓ Viudas | ✓ Ayudar a las personas para satisfacer necesidades básicas | ✓ Edad Media ✓ Iglesia ✓ Feudalismo | ✓ Cristianismo ✓ Principios filantrópicos basados en la fe ✓ Empirismo |
| Asistente Social (20's a 50's Tecnicificación) | ✓ Indigentes ✓ Desempleados ✓ Mujeres abandonadas | ✓ Contención ✓ Readaptación ✓ Ajuste ✓ Relabilización | ✓ Industrialización ✓ Capitalismo ✓ Aparición del Estado | ✓ Positivismo ✓ Funcionalismo ✓ Trabajo Social de Caso |
| Trabajo Social (60's a 80's Re-conceptualización) | ✓ Pueblo ✓ Comunidad ✓ Sujetos menos favorecidos | ✓ Transformación Social ✓ Concientización popular ✓ Movilización | ✓ Revolución cubana (1959) ✓ Movimientos estudiantiles ✓ Capitalismo ✓ Movimientos sociales en América Latina | ✓ Filosofía marxista ✓ Materialismo Dialectico ✓ Trabajo Social de Grupo y Comunidad ✓ Desarrollo comunitario |
| Trabajo Social Contemporáneo (90's-2000) | ✓ Grupos vulnerables ✓ Sujetos Sociales ✓ Grupos en situación de riesgo | ✓ Cambio Social ✓ Empoderamiento ✓ Ciudadanía con derechos y potencialidades para el cambio | ✓ Capitalismo ✓ Globalización ✓ Neoliberalismo ✓ Organizaciones de la Sociedad Civil ✓ EZLN | ✓ Teoría General de Sistemas ✓ Metodologías cognitivas ✓ Metodología de Redes ✓ Constructivismo ✓ Construcionismo social |
| Trabajo Social millennial (nuevo milenio) | ✓ Realidades complejas ✓ Sujetos evolucionados ✓ Sociedades líquidas ✓ Intereses sobre el planeta | ✓ Acompañamientos ✓ Coaching ✓ Sanación social ✓ Interacción social ✓ Conciencia ✓ Justicia ambiental | ✓ Revolución digital ✓ Mundo global ✓ Realidades complejas ✓ Evolución cognitiva y sensorial ✓ El mundo Matrix y Lego | ✓ Teorías y metodologías híbridas (científicas, holísticas, integrales) ✓ Metateoría o posicionamientos fusionados ✓ Paradigmas emergentes (paradigma de la complejidad y LA IRRACIONALIDAD) |
| Trabajo Social pandomial (la nueva normalidad) 2020 | ✓ Grupos de riesgo ✓ Crisis globales (El hambre en el mundo, La desigualdad, caleamiento global, acceso al agua potable, conflictos en los países, violencias, entre otros) ✓ El transhumano (ser humano biomodificado) | ✓ Coaching ✓ Sanación social ✓ La tecnología como instrumento para mejorar el ser humano, no solo física, sino emocional, mental, moralmente y espiritualmente. ✓ Retos del transhumanismo | ✓ Pandemia mundial (el covid-19) ✓ La era de la Inteligencia artificial ✓ La presencia de la 5G (quinta generación de redes móviles) ✓ Sociedad altamente tecnificada, donde apenas se necesiten trabajadores | ✓ Transhumanismo y Posthumanismo ✓ Metateoría, posicionamientos fusionados, ✓ Planteamientos híbridos ✓ Visiones irrationales (mundo holístico: mente, cuerpo y espíritu) |

Fuente: Acevedo y Gallegos (2019)

Mientras que los albores del nuevo milenio, y en las primeras décadas, por los movimientos globales como la globalización, las revoluciones digitales, la pandemia por Covid-19, entre otros fenómenos complejos, propició a la entrada de un nuevo trabajo social, el cual se tuvo que Reconceptualizar nuevamente, a partir de referentes y visiones teóricas distintas, como las visiones sistémicas, constructivistas, construcciónistas, paradigma de la complejidad, visiones emergentes como la irracionalidad o el transhumanismo. Reconociendo los mismos, la necesidad de la metateoría, o posiciones fusionadas, o planteamientos híbridos, entre otros, mismos que posibilitaran un alcance diferente, bajo un trabajo social evolucionado, que diera respuesta a los nuevos acontecimientos sociales, a través de metodologías de intervención convergentes y experimentales, cristalizando con ello, un nuevo Trabajo Social, destacado por su capacidad de adaptación y liderazgo (Imagen 5) (Acevedo y Gallegos, 2019).

Imagen 5
Modelos de intervención del Trabajo Social



Fuente: Acevedo y Gallegos (2019)

Por un Trabajo Social, Transhumanista

Ahora bien, cualquier disciplina que pretenda dar respuesta a un contexto determinado, requiere de una reflexión epistemológica, la cual pueda generarla, a partir de sus desarrollos y de la práctica que realiza.

En tal sentido Kisnerman (1996) enfatiza que en principio, se deben plantear interrogantes acerca de las características del objeto o de los hechos que se analizan, de igual forma, plantearse premisas acerca del cómo aprehenderlos y transformarlos, realizando una lectura crítica de los aspectos vinculados con dicha realidad, es decir, generar una reflexión epistemológica, a partir de algún paradigma que nos ofrezca el necesario referente de análisis. Merton (1965) indica que, mediante dicho paradigma, se puede concentrar un conjunto mínimo de conceptos, con los que el profesional, puede operar para llevar a cabo un análisis adecuado, y que le posibilite a su vez, ser una guía para el estudio crítico de los análisis existentes.

Reflexionando sobre lo anterior, Kisnerman (1996) reconoce que los diferentes paradigmas del siglo pasado entran en crisis, cuando empiezan a dejar de dar respuesta a un conjunto de problemas sociales, debido no solo al momento histórico en el cual se plantearon, sino en los límites conceptuales, en las incompatibilidades o contradicciones con la realidad. Lo que deriva la necesidad de revisar y/o reemplazar un paradigma por otro que, como respuesta directa a la crisis, obtenga la adhesión de un número de científicos cada vez mayor. A lo que Kuhn (1980) indica, viene representando ese proceso de cambio discontinuo de paradigmas necesario, para que se constituya las revoluciones científicas, al cual se hace evidente, tanto en el campo de las llamadas ciencias naturales y exactas, como en las sociales.

Particularmente Kuhn (1980) indica, que al final de la década del ochenta, fue evidente las crisis del positivismo, funcionalismo y neopositivismo, así como el materialismo dialéctico e histórico, el conductismo, el estructuralismo, el psicoanálisis ortodoxo, entre otras, que según Kisnerman (1996) se fueron cimbrando por las propias implicaciones de la realidad, y los nuevos fenómenos complejos que se empezaron a visibilizar. Frente a dicha realidad tan compleja e incierta, ninguna teoría por si sola, podía ofrecer el amplio espectro de análisis y reflexión, ya que no se podía encerrar ni su objeto de estudio, ni tampoco su relación con los contextos y objetos imperantes en su relación orgánica (Morin, 1986).

De ahí la necesidad de incorporar distintos referentes, como lo indica Fernández (1992), que permitan generar miradas convergentes, y que posibiliten el romper con el reduccionismo, y a su vez, posibiliten el articular diferentes disciplinas y enfoques, pero sin constreñir las

posibilidades de crecer la actuación del mismo profesional. Es decir, visiones integrales que amplíen las fronteras disciplinares, sin que ello, desvirtúen a las mismas. Sosteniendo el mismo autor, que la búsqueda de incorporar visiones más allá de una disciplina, debe ser hoy día, una tarea cotidiana para todas las profesiones, en el marco de una sociedad del conocimiento más fortalecida y evolucionada, la cual se debe de caracterizar por las visiones inter, multi, y transdisciplinarias (Evangelista, 2020).

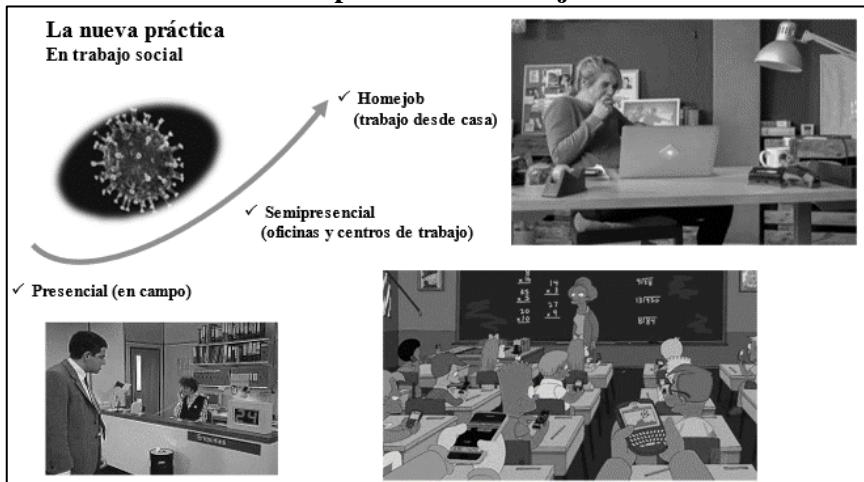
Reconociendo que la *multidisciplinariedad* o *pluridisciplinariedad* supone un conjunto de disciplinas, las cuales estudian diferentes aspectos de un mismo objeto, cooperando en su abordaje, desde cada una de ellas. Mientras que la *interdisciplinariedad* articula dos o más de ellas, en un equipo de trabajo, con un código y una metodología compartida. Finalmente, la *transdisciplina*, como una metadisciplina (lo que está más allá de las disciplinas), tiene sentido de globalidad, de fecundación mutua, de unidad en las relaciones y acciones, de interpretación de saberes (Kisnerman, 1996; Evangelista, 2020). De ahí, que las nuevas visiones posibilitarán alcances y enfoques distintos, y porque no decirlo, ampliar las fronteras del conocimiento mismo, y de la actuación profesional, identificando como un ejemplo tácito, en el Transhumanismo como un paradigma provocador de dichas miradas.

Aproximación al Transhumanismo y la nueva práctica del Trabajo Social

El Transhumanismo, se puede entender como un movimiento cultural e intelectual internacional que, tiene como objetivo final transformar la condición humana mediante el desarrollo y fabricación de tecnologías ampliamente disponibles, que mejoren las capacidades humanas, tanto a nivel físico como psicológico o intelectual (Bostrom, 2005). Dicho movimiento tecno filosófico, incluso cultural, centra su tesis principal, en que en un futuro próximo se podrá trascender los límites biológicos o naturales, que hasta ahora nos conformaban (Velázquez, 2009). Logrando ello, a través del uso combinado de distintas tecnologías convergentes como la nanotecnología, la biología, las ciencias de la información y la comunicación, y las técnicas cognitivas como puede ser la neurociencia, entre otras (La Vanguardia, 2021).

Dicho movimiento, reconoce a su vez, el uso de la tecnología como una herramienta y un catalizador de las transformaciones en la humanidad (IEET, 2022). Donde la inteligencia artificial participa no solo, en las interacciones sociales, sino en el vínculo para alcanzar mejores estados de bienestar (SEBBM, 2021). De manera particular, se puede decir que el Trabajo Social, en los últimos años fue incrementando el uso de los avances tecnológicos en su práctica profesional, transitando de la conocida práctica presencial, a lo híbrido, y la práctica totalmente online o Homejob (imagen 6) (Belmont, Velázquez y Tello, 2020).

Imagen 6
La nueva práctica de Trabajo Social



Fuente: Elaboración propia

En tal sentido, el Trabajo Social reconoció a la luz de las nuevas realidades sociales, como fueron los derivados por la Pandemia por Covid-19, que el *Hocejo* (trabajo desde casa/ teletrabajo/ trabajo online), le posibilitó el generar las intervenciones correspondientes a la dependencia y a las funciones del Trabajo Social a distancia, mediante el: Webinar la atención en población de riesgo; Manteniendo la conexión frente la conectividad; Desarrollando atención desde páginas web, ofreciendo diversos servicios: información, orientación, prevención, educación a distancia, capacitación. Fue más allá de los roles tradicionales, generando la intervención a través de la interfaz

(conexión física y emocional, entre el ser humano y la maquina). Repensando y reinventando de manera creativa e innovadora a través de las TICs los acompañamientos sociales, habilitándose en plataformas para video llamadas (Google Hangouts, Jitsi, Skype, Microsoft Teams, entre otras) (Celats, 2020).

La nueva práctica online, motivó al Trabajo Social al desarrollo de atenciones remotas, consultas y controles telefónicos; Seguimiento en línea de trámites y tratamientos; Contención emocional, a través de vínculos voz a voz; Seguimientos de situaciones de riesgo, Webinando los temas de prevención y educación: al Innovar en los vínculos online, generando diagnósticos de capacidades tecnológicas, de su uso y habilitación por parte de los usuarios, sujetos, grupos, sectores y comunidades de intervención (Carballeda, 2020).

En su dinamismo el profesional mantuvo la comunicación y acompañamientos vía telefónica con la población adulta mayor y discapacitados, generando las llamadas de contención; y las conversaciones en grupo y familias online. Desarrolló talleres grupales online; Formando grupos de acompañamiento vía WhatsApp, online ofreciendo servicios: piscoemocional, social y espiritual (Castro, 2020).

Cuadro 2
Vínculos en la interfaz

| | | |
|--------------------|---------------------------------------|---|
| Mantener los lazos | • Protocolizar | • Actividades de atención social • Autocuidado en la atención |
| | • Comunicación con sujetos y familias | • Recolectar números telefónicos, correos electrónicos • TIC como medios alternativos |
| | • Escucha activa | • Inicio del contacto social, con el otro • Mantener el círculo de confianza |
| Acompañamiento | • Acercamiento | • Con los sujetos sociales atendidos • Con sus familias |
| | • Detección y organización | • De necesidades • De líneas de comunicación |
| | • Apoyos institucionales | • Directorios • Gestión de apoyos • Establecer redes |
| Vinculación | • Asesoría | • A familias en el uso de las TICs para mantener la comunicación • Con el personal de trabajo social y médico o equipos multidisciplinares |
| | • Reciprocidad | • De seguimiento de información • En doble vía |
| | • Coordinación | • Con áreas especialidad para elaborar material de difusión y prevención • Con recomendaciones para mantener lazos sociales |

Fuente: Castro (2020)

De igual forma, a través del uso de la multimedia y de los foros virtuales, desarrollando contenidos informativos, capacitación y educación, entre otros; Utilizando las redes sociales (Facebook, YouTube, WhatsApp, Messenger, WeChat, QQ, Instagram, entre otros), para: dar atención, orientación, contención, apoyos diversos psico/sociales/emocionales/espirituales. Acciones que en su conjunto le posibilitaron el mantener e incrementar los vínculos frente la interfaz (cuadro 2) (Celats, 2020).

En suma, la nueva práctica del Trabajo Social se vino replanteando en el Marco de la 2^a Reconceptualización, movimiento vigente que viene replanteando diversos tópicos, como la misma vigencia profesional dentro de los espacios laborales. Reflexiones que pugnan por el explorar nuevos escenarios de la misma actuación. De igual forma, el movimiento tecnológico o transhumanista nos invita a todos los sectores a explorar la nueva formación de los profesionales, los cuales sean más acordes a los nuevos tiempos. Donde se replanteen nuestros discursos filosóficos, teóricos, metodológicos y conceptuales, frente a la actual realidad. Y en esa medida, generar nuevas definiciones del trabajo social, que nos permitan fortalecer nuestra identidad, renovando nuestras militancias y liderazgos a una escala global.

Conclusiones

Finalmente se destaca que la atención social a cualquier nivel de actuación demanda perfiles, cada vez más fortalecidos, no solo en metodologías, técnicas e instrumentos, sino en amplias fortalezas emocionales y espirituales, con fuertes convicciones que los lleven a emprender sus cruzadas frente a las realidades complejas; que cada vez son más extremas, y donde las propuestas unilaterales o unidisciplinarias ya han sido rebasadas por las propias dinámicas sociales.

Frente a estas realidades el profesional de trabajo social debe reconocer la necesidad de evolucionar en sus formas, métodos y metodologías de atención, de manera que sean acordes a las realidades múltiples de los sujetos evolucionados. Se requiere de un profesional con fortalezas cognitivas que le permitan discernir y generar alternativas, todas ellas bajo una inteligencia emocional con la que pueda involucrar a los diferentes actores, pasando con ello de una intervención a una sanación social; que requiere de perfiles con

características holísticas, de manejo o entendimiento sistémico, con razonamientos complejos, de fortalezas emocionales, y espirituales, pero de respuestas inmediatas y concretas, que contribuyan a los despertares de conciencia, y, sobre todo, que cuente con las herramientas necesarias para acompañar dichos procesos de vida, incluyendo habilitaciones tecnológicas que le permitan potencializar sus alcances.

En síntesis, se requiere de un profesional que reconozca e incorpore miradas sistémicas, holísticas y complejas; y que cuente con una actitud de permanente reflexión, irreverente y cuestionador de los métodos tradicionales, en miras de la generación de propuestas, alternativas de corte holístico y de respuestas transversales, y por qué no decirlo, que tenga las capacidades para generar los modelos de quinta o de sexta generación con alcances tan irrationales como el propio ser humano, o tan controvertidas como el transhumanismo, y que vaya considerando la presencia de atenciones con sujetos biomejorados o hasta genéticamente modificados.

Tanto la primera, como la 2^a reconceptualización nos ha permitido reconocer cómo el sujeto social, ha ido evolucionando, y los objetos de análisis, de intervención de igual manera, íntimamente ligados a los contextos que se han venido complejizando. Todo ello, ha dinamizado los requerimientos de aproximación para cualquier disciplina. El Trabajo Social, por sus propias características y génesis, ha demostrado que la complejidad es el mejor caldo de cultivo para su innovación, y que las crisis son los escenarios propicios para la creatividad y las propuestas emprendedoras. Por ende, la “nueva normalidad”, representa un escenario donde los más fuertes se mantendrán, en un protagonismo activo en la sociedad, y serán estos, los que logren evolucionar a partir de su propia adaptación y cambio.

Referencias

- Acevedo Alemán, J., y Gallegos, R. (2019). De Richmond, a los Modelos de 5^a Generación en Trabajo Social. Un mundo complejo, requiere de metodologías acordes a dichos tiempos. En: E. Evangelista (Eds.), *Modelos de Intervención en Trabajo Social*.

- México: Red de Investigaciones y Estudios Avanzados en Trabajo Social A. C. (RIEATS).
- Alwyn, Nidia. (1999). Identidad e historia profesional: en: Revista de TS # 13. CONECTS, FECTS, Bogotá.
- Aquin Nohora. (1994). Por qué desarrollar la especificidad. Revista de TS y ciencias sociales # 8. Universidad del Valle, Facultad de Humanidades.
- Belmont Linares Guadalupe, María Carmela Velázquez Hernández, Nelia Tello (27 de abril de 2020). La intervención en lo social en tiempos de pandemia, http://www.trabajosocial.unam.mx/comunicados/2020/mayo/intervencion_social_tiempos_pandemia.pdf
- Bostrom, N. (2005). Transhumanist Values. Oxford University, 1-7.
- Candamil Calle, María del Socorro. (1999). El trabajo social en el marco de las disciplinas sociales. En: Revista Eleuteria # 2, departamento de Desarrollo humano, Facultad de ciencias jurídicas y sociales, Universidad de Caldas, Manizales.
- Carballeda Alfredo Juan Manuel (2020). Apuntes sobre la intervención del Trabajo Social en tiempos de Pandemia de Covid-19. <https://www.margen.org/pandemia/carballeda2020.html>
- Castro, Concepción (2020). El papel del profesional en Trabajo Social durante el COVID-19. <https://www.unir.net/ciencias-sociales/revista/noticias/trabajo-social-coronavirus/549204987188/>
- Celats (2020). Coronavirus: ¿Qué le toca hacer al trabajo social para enfrentar la pandemia del siglo XXI? <https://www.celats.org/19-publicaciones/nueva-accion-critica-7/221-coronavirus-que-le-toca-hacer-al-trabajo-social-para-enfrentar-la-pandemia-del-siglo-xxi>
- Cifuentes Gil1, Rosa María (2004). Aportes para “leer” la intervención de Trabajo Social. XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. La cuestión Social y la formación profesional en Trabajo Social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana. San José, Costa Rica, 2004. <https://ciberinnova.edu.co:10004/archivos/plantilla-ovas1-slide/documents-UCN-Canvas/teorias-contemporaneas-trabajo-social/lecturas/slets-018-041.pdf>
- Consejo Nacional para la Educación en Trabajo social (2001). Área de Desarrollo: CONETS. Plan de acción por áreas. Cali: Valle.

- Cifuentes Gil, Rosa María (1999). La comunidad contexto de intervención profesional de Trabajadores y trabajadoras sociales. Material para la cátedra de Trabajo Social de Comunidad, sin editar. Bogotá.
- Cifuentes Gil, Rosa María y otras (2002). Aportes para avanzar en la conceptualización y compresión de la intervención de Trabajo Social. En: Revista Colombiana de Trabajo Social. No. 16, CONETS, Manizales. 2002
- Evangelista, Eli (2020). Historia del Trabajo Social. <https://www.facebook.com/trabajosocial.tv/videos/695417061089698/>
- Dal Para Ponticelli María (2000). Modelos teóricos del Trabajo Social. Editorial Humanitas. Buenos Aires, 2000
- Falla Ramírez, Uva (2009). Reflexiones sobre la investigación social y el Trabajo Social. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.10: 309-325, enero-junio 2009. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n10/n10a11.pdf>
- Fernández, Ana María (1992). El campo grupal Notas para una genealogía, Buenos Aires, Nueva Visión, 1992, pág. 139.
- Garro Juan Jesús (2009). Modelos de intervención en Trabajo Social. Obtenido de <https://juanherrera.files.wordpress.com/2009/09/capitulo-8-modelos-de-intervencion-en-ts.pdf>.
- García, Salord Susana. (1991 Y 1998). Especificidad y rol en Trabajo Social. Currículum, saber, formación. Editorial Humanitas, Buenos Aires. 1991
- Kisnerman, Natalio (1996). Pensar el trabajo social. una introducción desde el construcciónismo. Grupo Editorial Lumen Hvmanitas. Buenos Aires – México. https://www.fhyce.edu.py/wp-content/uploads/2020/08/Pensar_el_Trabajo_social.pdf
- Kuhn, Thomas S. (1980). La estructura de las revoluciones científicas, México, FCE, 1980, cap. VII y VIII
- La Vanguardia (2021). ¿Transhumanismo para qué?. <https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20191222/471947287537/transhumanismo-filosofos-tecnologos-dialogo-inteligencia-artificial-biohackers.html>
- Payne, Malcom (1995). Teorías contemporáneas del TS. Ediciones Paidós. México. 1^a Edición.
- Peña, Ovalle Iván y Quiroz Mario Hernán. (1996). Artículo: “Perspectivas del Trabajo Social y los Nuevos escenarios. La

- discusión epistemológica. En: Revista Colombiana de Trabajo Social # 9.
- 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
- Rojas Soriano, Raúl. (1999). Estado del debate en metodología de la investigación corrientes metodológicas delimitación de los objetos de estudio.
- Mejía, Naranjo Jesús Glay (1998). El TS de cara al futuro, visión prospectiva. En: Revista de TS # 12. CONECTS, FECTS, Cali
- Merton, Robert K. (1965). Teoría y estructuras sociales, México, FCE 1965 págs. 24 - 26,
- Montaño, Carlos. (2019). El trabajo social crítico. Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria, 5 (2), 8-21.
- Morin, Edgard (1986). El paradigma perdido, Madrid, Tecnos, 1986, pág. 29.
- Tello, N. (2000). Modelos de Trabajo Social: notas para su discusión. En: Anales de Trabajo Social, Escuela Universitaria de TS Universidad de Murcia España y Escuela Nacional de TS UNAM. México.
- SEBBM (2021). El reto Transhumanista. <https://www.sebbm.es/revista/articulo.php?id=299&url=el-reto-transhumanista>
- IEET. (2022). El Transhumanism. Obtenido de Institute for Ethics and Emerging Technologies: <http://ieet.org/>.
- Velázquez Fernández, Héctor (2009). Transhumanismo, libertad e identidad humana. Universidad Panamericana, México, Thémata. Revista de Filosofía. Número 41.
- Vargas de Roa. (1999). La formación académica del Trabajador Social colombiano. Su papel en la transformación y desarrollo del país. En: Revista de Trabajo Social # 13. CONECTS, FECTS, Bogotá

Relevancia del diagnóstico implementado en las prácticas del alumnado de Trabajo Social.

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Guillermina de la Cruz Jiménez Godínez,
Germán Salazar Mendivil,
Lucia Cecilia Cano Martínez²³

Resumen

Durante su formación como trabajadores sociales, los alumnos de la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tamaulipas incursionan en diferentes asignaturas en las cuales reciben conocimientos y desarrollan prácticas relacionadas al diagnóstico social.

El estudio consideró relevante revisar cómo los alumnos implementan los fundamentos teórico-.metodológicos de diagnóstico expresados en sus respectivos reportes de la práctica en aras de fortalecerla considerando que la elaboración del diagnóstico social es determinante en la comprensión de cualquier problemática enfrentada e intervención derivada, en el presente se describe el carácter del diagnóstico como parte consustancial de la intervención del trabajador social, con base en una metodología exploratoria-descriptiva de tipo transversal, con muestreo probabilístico aleatorio, empleando criterios de homogeneidad.

Aporta una reflexión sobre el proceso de construcción del carácter del diagnóstico social implementado, así como las recomendaciones y

²³ Profesoras Investigadoras de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

sugerencias para su fortalecimiento en futuros ejercicios que permitan sustentar una intervención social pertinente.

Introducción

La práctica del trabajo social implica conocimientos, habilidades, actitudes y valores que conllevan la formación académica de los futuros trabajadores sociales para la atención de su objeto de intervención. “La práctica social, es una forma de actividad o acción, entendida como el conjunto de actos mediante los cuales un sujeto modifica un objeto o realidad, exterior de él” (De Barros, et al, 1999, p.15); una actividad transformadora del hombre y de la sociedad, que responde a necesidades concretas y requiere de un grado de conocimiento de la realidad que transforma y de las necesidades que satisface.

En la práctica social, como actividad transformadora a nivel personal y social, es básico conocer previamente la realidad a transformar mediante un diagnóstico. Esto es: describir, explicar y predecir los fenómenos que en ella se dan (De Barros, en Arteaga y González, 2001).

Ander-Egg, concibe la intervención en la práctica social como “todo esfuerzo consciente, organizado y dirigido, individual o colectivo, que de modo expreso tiene por finalidad actuar sobre el medio social, para mantener una situación, mejorarla o transformarla” (2012, p.2).

Al realizar el estudio sobre diagnóstico social, desde el enfoque de la intervención como una de las fases metodológicas más importantes del trabajador social, fue necesario revisar detenidamente su concepto partiendo de los estudios de pioneros e investigadores del campo del trabajo social, los cuales permiten conocer la evolución histórica que este ha tenido. Castro, Reyna y Méndez (2017) comentan las diferencias de puntos de vista de profesionales en el campo de la disciplina; desde la denominación, conceptualización, proceso metodológico, de ahí que lo encontramos referido como “Diagnóstico”, “Diagnóstico situacional” o “Diagnóstico Social” (p.55).

A continuación, se revisan algunos de ellos: Richmond (1917) considerada la madre del trabajo social de casos por sus aportaciones teóricas, como sistemáticas, en su libro Diagnóstico Social, señala que profesionales del Trabajo Social le llamaban “investigación” haciendo la propuesta de denominarlo “Diagnóstico” argumentando ya que se

trata de “una tentativa de llegar a una definición lo más exacta posible de la situación social y de la personalidad de un determinado cliente” (p.13). Lo anterior, refleja y confirma esta aseveración con el señalamiento que hacen los siguientes autores.

Munuera (2002, p.10), señala la importancia de los diversos procesos para la comprensión familiar dentro de su contexto social que llevan al diagnóstico, siendo los siguientes:

- 1º. La primera entrevista.
- 2º. El grupo familiar.
- 3º. Fuentes exteriores en general.
- 4º. Los parientes como fuentes.
- 5º. Las fuentes médicas.
- 6º. Los colegios.
- 7º. Los jefes y otras fuentes en el trabajo.
- 8º. Las fuentes documentales
- 9º. Las fuentes del barrio.
- 10º. Fuentes diversas.
- 11º. Las organizaciones sociales.
12. Cartas, mensajes telefónicos, etc.
- 13º. Comparación e interpretación.
- 14º. La filosofía básica.

Prieto (1988, p.39) señala la importancia de adquirir previamente de la realidad los conocimientos necesarios sobre el problema y este viene a constituir el diagnóstico. También puntualiza la diferencia entre el sentido del diagnóstico que es más amplio que el adquirir solamente la información. Por ello, es relevante conocer las causas que fundamentan los problemas y el planteamiento de las acciones, partiendo de un análisis más profundo sobre lo que acontece (en Arteaga y González, 2001, p.84).

La investigación aplicada se caracteriza por su interés en la utilización y consecuencias prácticas de los conocimientos que se adquieren. Se puede decir... que busca “conocer para hacer”, para actuar ya sea con el propósito de modificar, mantener, reformar o cambiar radicalmente algún aspecto de la realidad social... Todo diagnóstico se apoya siempre en una investigación aplicada, con el objeto de resolver problemas, satisfacer necesidades, desarrollar

potenciales, o para actuar sobre algún aspecto de la realidad social (Aguilar y Ander-Egg, 1999, p.23).

Pozas (1964), no habla propiamente de diagnóstico sino de estudios previos, investigación directa o participante como opción metodológica dentro de la investigación. Cabe señalar que se pueden hacer estudios sobre problemas sociales, sin que ellos representen un diagnóstico (en Arteaga y González, 2001).

Etimológicamente el término diagnóstico proviene del griego *diagnostikós*, formado por el prefijo *día* a través y *gnosis* conocimiento, apto para conocer. Se trata, pues, de primero conocer (Aguilar y Ander-Egg, 1999, p.13).

De acuerdo con el Diccionario de Trabajo Social (1995), el diagnóstico se trata de “un procedimiento de sistematización de los datos e información relacionada con la situación problema de una realidad, determinando la naturaleza y magnitud de las necesidades y problemas que afectan a la situación” (p.142). Fernández y Ponce, (2008), recuperan el concepto del Diccionario que data de hace veintitrés años, el cual considera al diagnóstico sólo como un procedimiento para el estudio de la problemática social.

El diagnóstico es un proceso de elaboración y sistematización de información que implica conocer y comprender los problemas y necesidades dentro de un contexto determinado, sus causas y evolución a lo largo del tiempo, así como los factores condicionantes y de riesgo y sus tendencias previsibles; permitiendo una discriminación de los mismos según su importancia, de cara al establecimiento de prioridades y estrategias de intervención, de manera que pueda determinarse de antemano su grado de viabilidad y factibilidad, considerando tanto los medios disponibles como las fuerzas y actores sociales involucrados en las mismas (Aguilar y Ander-Egg, 1999, p.31).

Ottonberger (1982) hace una conceptualización destacando diferentes niveles del significado etimológico del Diagnóstico, señalando que puede interpretarse en dos sentidos: a) conocer a nivel descriptivo y, b) conocer a nivel de explicación. El primero es restringido, pero tiene enormes aplicaciones cuando las causas u orígenes del mal son desconocidas; equivale a una caracterización completa de todos los síntomas que identifican el hecho estudiado. A su juicio, este tipo de diagnóstico satisface sólo una primera aproximación al problema, con una visión limitada sólo a los conflictivo

y presente, sin llegar a una explicación fundamentada teóricamente, que lleve a la comprensión de los hechos descritos (en Quiroz y Peña, 1998, p.30).

En este contexto, Ottonberger opina (Op. Cit.), que la no utilización de un diagnóstico de nivel explicativo es consecuencia de la carencia de marcos conceptuales que arrojen luz sobre los hechos observados. Etimológicamente, diagnóstico significa conocer tanto a nivel descriptivo como explicativo.

La visión de esta autora (Ottonberger) sobre el diagnóstico es integradora. Por una parte, considera el conocimiento y descripción del fenómeno de estudio o problema, además de su fundamentación teórica explicativa. Posteriormente, se revisaron estudios que señalan las diferentes etapas que conforman el diagnóstico, destacando su relevancia.

Aguilar y Ander-Egg (1999), afirman que el diagnóstico no sólo implica cuáles son los problemas, el porqué de los problemas y el contexto, sino que además conlleva a responder preguntas como ¿cuáles son los factores más significativos que influyen, condicionan o determinan la situación, y los actores sociales implicados en la misma?, ¿cuáles son los recursos y medios disponibles para resolver estos problemas?, ¿cuáles son las tendencias previsibles en el futuro y cómo se prevé que puede ir evolucionando la situación?, ¿qué decisiones hay que adoptar acerca de las prioridades y estrategias de intervención? y ¿cuáles son los factores contingentes que condicionan la viabilidad y factibilidad de una intervención social? (p.45).

De los diferentes autores revisados y su concepto de diagnóstico relacionado con la investigación para la práctica del trabajo social, se considera que el propuesto por Aguilar y Ander-Egg (1999), es el más integrado por su visión holística del estudio de la realidad social. Considera el diagnóstico social y el diagnóstico situacional. El primero, involucra todos los factores del proceso de identificación y conocimiento de la realidad y el segundo, considera desde el principio el estudio de la problemática, hasta la prospectiva a donde se quiere llegar.

Siguiendo la misma línea de análisis, se presenta una tipología y etapas del diagnóstico social desde el enfoque de autores estudiosos del campo del trabajo social.

Tabla No. 1
Posturas de diversos autores sobre tipología y etapas del diagnóstico social, generada a partir de la revisión documental.

| Marie c. Castellanos | | Nidia Alywin de Barrios y Mónica Jiménez de Barrios Margarita Quesada de Grepll | Ezequiel Ander-Egg | Natalio Kisnerman | Aguilar Idáñez y Ezequiel Ander-Egg | |
|---|---|---|--|--|---|--|
| Inicial | Posterior | General 1 | Específico | Preliminar y Resultante de estudio sistemático | Grupo | Diagnóstico Social |
| 1.El principal problema que presenta el caso | 1.La actuación del cliente desde que se inició el tratamiento anterior hasta el momento actual | 1.Caracterízala con base a acuerdo a ciertas variables relevantes | 1. Identificar y analizar el problema. | 1. Sistematización de la información y datos sobre la situación-problema de una determinada realidad (como se ha llegado a ella y cuáles son sus tendencias) | 1. Sus objetivos y la naturaleza de los problemas que plantea para sus miembros. | 1. Identificación de las necesidades, problemas, centros de interés y oportunidades de mejora. |
| 2.Los factores causales del mismo | 2. Sus reacciones al medio. | 2. Relacionar la unidad de trabajo con el contexto global | 2. Estudio del problema (definición conceptual del problema) | 2. Se intenta establecer la naturaleza de las necesidades y problemas, jerarquización de los mismos. | 2. Naturaleza de sus miembros: qué son, quienes experimentan el problema (Su situación y funcionamiento psicosocial) y quienes necesitan ayuda para resolverlo en relación | 2. Identificación de los factores causales o determinantes, condicionantes y de riesgo. |
| 3. El variado efecto de las causas en el comportamiento del cliente. | 3. Los efectos del tratamiento anterior (cambio en sus intereses, actitudes, etc.), así como las nuevas sugerencias y motivos a que obedecen. | 3. Precisar los problemas secundarios que surjan. | 3. Aclarar que se entenderá por cada elemento de la definición explicitada (elementos que son las variables que se deberán investigar en el terreno para estudiar el problema. | 3. Conocimiento de los factores más relevantes de la actividad o aspectos que interesar considerar. Factores que actúan de manera favorable para alcanzar los objetivos o finalidad propuesta. | 3. El tipo de ayuda que podemos ofrecer (Conocer como el grupo se ve a sí mismo y que medio utiliza para resolver los problemas y relacionarlo con nuestra forma de interpretarlo y tratarlo. | 3. Pronóstico de la situación |
| 4. La personalidad del usuario (aspecto o presencia, iniciativa o determinación, intereses primordiales flexibilidad, capacidad intelectual, etc. | | 4. Jerarquizar los problemas de acuerdo con determinados criterios. | 4. Investigación del comportamiento de estas variables en la situación concreta. | 4. Determinación de recursos e instrumentos disponibles en función de la resolución de problemas y/o satisfacción necesidades detectadas. | | 4. Identificación de recursos y medios de acción. |
| | | 5. Identificar los recursos existentes con relación a los problemas. | 5. Análisis de los datos recogidos (explicar cuáles de las variables indicadas interviene en él, las nuevas variables y la relación | 5. Servir de base para acciones concretas de un plan, programa o proyecto. | | 5. Determinación de prioridades, en relación con los problemas detectados. |

| | | | | | | |
|--|--|--|------------------------|---|--|--|
| | | | existente entre ellas) | | | |
| | | | | 6. Fundamentar las estrategias que se han de expresar en una práctica concreta, conforme a las necesidades y aspiraciones de los propios interesados (pueblo, comunidad, grupo, organización, etc.) | | 6. Establecimiento de estrategias de acción. |
| | | | | | | 7. Análisis de contingencias |

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión documental.

Señalar las diversas perspectivas que aportan los teóricos para el diagnóstico social resulta complejo en su formulación, de ahí la importancia de describir la utilidad del diagnóstico, desde su conceptualización hasta su estructura metodológica en los diferentes niveles de intervención: caso, grupo y comunidad principalmente.

A partir de la tabla construida se puede decir que Castellanos (1979) señala un diagnóstico inicial y un diagnóstico posterior, centrado en el problema y sus efectos en el comportamiento del “cliente”. De Barros et al., (1999) señalan un diagnóstico general y un diagnóstico específico; donde destacan su relación con el contexto global, variables relevantes y su comportamiento.

Ander-Egg (1999) lo divide en diagnóstico preliminar y un diagnóstico resultante; prioriza la sistematización y jerarquización del problema para el logro de objetivos, lo que sirve de base para fundamentar estrategias en un plan, programa o proyecto, ya sea individual o de comunidad (en Arteaga y González, 2001). Kisnerman (1969), habla de un diagnóstico en grupo, sus características y aspecto psicosocial, y Aguilar y Ander-Egg (1999) hacen ya referencia a un diagnóstico social, considerando todo el proceso desde su inicio hasta el establecimiento de estrategias de acción.

Además, la tabla presenta los diferentes elementos que implica realizar un diagnóstico; sin embargo, todas estas posturas señalan que, ya sea se trate de un caso, grupo, familia o comunidad es preciso distinguir y diferenciar las necesidades de los problemas, jerarquizándolos, identificar factores causales y efectos que caractericen el objeto de intervención así como aquellos elementos conceptuales de la definición del mismo, los recursos disponibles que

permitan formular un pronóstico y establecer la estrategias que definan la actuación social para su atención.

El hecho de que existan diferentes posturas de autores en materia de diagnóstico en Trabajo Social, no implica limitaciones para su elaboración y aplicación puesto que, dependiendo en cada caso de la perspectiva, se debe informar su procedimiento, aun cuando se le llame fenómeno de estudio, sea parte de una metodología o de un modelo de intervención; el diagnóstico social siempre será fundamental para identificar la problemática de intervención y establecer las estrategias de atención al mismo.

Cury y Arias (2016), hacen una propuesta sobre el concepto de diagnóstico social que reúne y confirma sus características, destacando la competencia y responsabilidad del trabajador social, quien emite un juicio después de conocer e interpretar una situación social, lo que servirá como fundamento de su intervención. Por ello, considera que un buen diagnóstico social debe contemplar dificultades y fortalezas personales y el contexto familiar, social e institucional (p.19).

El diagnóstico social se ha considerado, por una parte, «seña de identidad del trabajo social» (Colom, 2009a, p. 139); por otra, una «debilidad» profesional que ha de ser superada y que puede ser comprendida, precisamente por constituir la fase de mayor complejidad del método en trabajo social Gobierno Vasco, (en Cury y Arias, 2016, p.11). No obstante, los estudiantes de las prácticas escolares identifican al diagnóstico social como parte fundamental del proceso para llegar a la intervención; sin embargo, en la metodología utilizada en la elaboración de sus reportes, no alcanzan a precisar la importancia de éste, quedando solamente en una descripción.

El objetivo general fue describir los elementos que integran el diagnóstico social de las prácticas escolares que permitan mejorar su aplicación para intervenciones más pertinentes. Y los objetivos específicos fueron identificar los elementos que utilizan los estudiantes para la elaboración del diagnóstico social de los informes de las prácticas y contrastar el concepto del diagnóstico social de acuerdo con los elementos aplicados en la elaboración de este, según la literatura revisada.

Se partió del supuesto que la diversidad de propuestas teóricas de autores sobre el diagnóstico social emitidas por los docentes de las

asignaturas dificulta en el estudiante la claridad para identificar y fundamentar los elementos en el desarrollo de éste.

En la medida que los estudiantes cuenten con una adecuada formación teórico-metodológica sobre el diagnóstico social, se verá reflejado tanto en la calidad del reporte de este y en el éxito de la intervención social.

Se trata de un trabajo exploratorio-descriptivo basada en la revisión de Diagnósticos contenidos en reportes de prácticas de alumnos de licenciatura en Trabajo Social para el caso de estudio de la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano (UATSCDH) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), producto de la asignatura cursada. Además, la investigación de tipo transversal para el periodo escolar 2018-3.

Para detectar la presencia y manejo de los elementos teórico-metodológicos en cuanto a estructura, metodología y resultados desarrollados en el planteamiento y elaboración de diagnóstico (de acuerdo con formato establecido de reporte de prácticas).

En la importancia de los elementos que integró el contenido del trabajo, se consideró la introducción, análisis de la información, identificación de necesidades, recursos internos y externos, establecimientos de las estrategias de acción, análisis de las contingencias y anexos.

Respecto a la metodología, se consideró importante identificar las aportaciones de autores para describir los elementos teórico-metodológicos recuperados en la elaboración del diagnóstico social. Por último, el reporte del trabajo que integró la metodología aplicada, la cual identificó elementos como el problema o necesidades, causas, efectos, recursos y estrategias de acción.

El alcance de este trabajo permitió identificar y describir la forma en que construyen y aplican el diagnóstico los estudiantes en los reportes de prácticas escolares.

Para la realización de este estudio se consideró como universo el diagnóstico social contenido en el reporte de la práctica escolar realizada por los estudiantes involucrados en el curso de titulación 2019 de la Licenciatura en Trabajo Social, siendo un total de 40 trabajos.

Como criterios de inclusión se consideraron los siguientes:

- Alumnos(as) del curso de titulación 2019

- Reportes de las asignaturas de la práctica del período 2018-3, requisito importante.
- Trabajos realizados por equipos de cuatro integrantes.

La selección de la muestra (10 informes del reporte de la práctica escolar donde está incluido el diagnóstico escolar) fue realizada bajo los criterios de inclusión ya mencionados y de manera aleatoria.

Las técnicas o medios son un “conjunto de procedimientos intangibles que se apoyan en los instrumentos para el análisis societal integral y holístico” (Ávila, 2017, p.1). En el caso particular de este estudio se utilizó la técnica de análisis y sondeo, la primera es un “examen detallado y a profundidad de una cosa/persona/contexto/situación para conocer sus características y cualidades”, la segunda, siendo una técnica para el trabajo social comunitario y familiar, permitió la exploración de la elaboración del diagnóstico mediante los documentos consultados y conocer más sobre el mismo (pp.35 y 37).

Se utilizaron los informes del diagnóstico social contenidos en reportes de práctica, además de textos impresos y de internet acerca de los referentes teóricos-conceptuales del diagnóstico social.

Este trabajo representa un análisis de la forma como los estudiantes construyen y aplican la metodología del diagnóstico en sus prácticas escolares, lo que implicó solamente considerar una indagación de tipo transversal. Al respecto, Hernández Sampieri, et al (2014) indican que en este diseño sólo se estudian los fenómenos en su ambiente natural sin manipular variables, es decir, aplicaron el diagnóstico en situaciones sociales concretas no provocadas intencionalmente por la investigación realizada.

Es transversal porque solo se consideró para este estudio los trabajos realizados por los estudiantes durante el período escolar 2018-3, permitiendo analizar y describir la incidencia de los aspectos teóricos metodológicos del diagnóstico en los reportes de las prácticas escolares. La clasificación y organización de la información como parte del procesamiento de los datos obtenidos de los trabajos de diagnóstico analizados, se realizó bajo el empleo de la técnica de análisis de contenido, la cual permitió clasificar, abrir el texto, analizar y deconstruir los datos recabados.

Ruiz (2012), señala que “el análisis de contenido se basa en la lectura como instrumento de recogida de información, lectura que debe realizarse de modo científico, es decir de manera sistemática, objetiva, replicable y válida” citado por la Escuela Judicial del Estado de México, (2014, p.16) Es una técnica de investigación utilizada para formular inducciones de los datos analizados y que sean válidos y aplicables al contexto en el cual surgieron.

Se clasificaron cada una de las categorías y conceptos utilizados que permitieron detectar la presencia y manejo de los elementos teórico-metodológicos en cuanto a estructura, metodología y resultados desarrollados en la elaboración del diagnóstico (de acuerdo con el formato establecido del reporte de práctica) que, mediante la lectura de estos de manera sistemática, empleando fichas de construcción de categorías y formulando inducciones de los datos analizados.

Resultados

Cabe señalar que en relación a la estructura de los reportes de prácticas de los estudiantes, el contenido presenta diferencias en el desarrollo de cada uno de los puntos que lo componen, pues se identifica la omisión o en su caso la integración implícita de elementos de la metodología aplicada; es decir, algunos trabajos señalan puntos diversos como fenómeno de estudio, separación de la identificación de necesidades, problemas, centros de interés y oportunidades de mejora; en otros trabajos están integrados en uno solo, lo que denota falta de claridad en la identificación de los elementos en que se fundamenta la práctica de la intervención.

El problema que se ha detectado en el proceso de elaboración de los reportes de prácticas es que los estudiantes no tienen claras las diferentes propuestas teóricas en este campo, aspecto importante que fundamenta su desarrollo. Esto es relevante, porque ante la ausencia de la elaboración adecuada de un diagnóstico pertinente, impactará en todo el plan de intervención,

Otro aspecto revisado en los reportes de prácticas de los alumnos es el planteamiento del estudio diagnóstico, que como tal no se identifica el rubro del diagnóstico social en algunos trabajos. Es importante también considerar el orden en que aparecen cada uno de los aspectos que integra el mismo.

En cuanto a la metodología aplicada, no se señala a qué autor corresponde; sin embargo, notoriamente existen en los reportes elementos teórico-metodológicos recuperados de Ander-Egg y Aguilar Idáñez (1999), lo que puede ser reflejo de la metodología que prioritariamente han revisado con sus profesores de prácticas.

A partir del análisis de los datos de Diagnóstico Social contenidos en reportes de prácticas de los estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social de la UATSCDH de la UAT, producto de las asignaturas cursadas; aun cuando fueron realizados bajo el mismo plan y programa de estudio, se observan diferencias en su estructura, planteamiento, metodología y constructos teóricos, de aquí la importancia de describir los elementos que integran el diagnóstico social de las prácticas escolares que permitan mejorar su aplicación para intervenciones más pertinentes (objetivo general).

La teoría desarrollada en ellos como fundamento de su práctica son construcciones intelectuales que pretenden reproducir conceptualmente las estructuras de los hechos, no representa una verdad absoluta y está definida temporalmente. Si se olvida esta condición, deja de ser teoría para transformarse en doctrina. Por lo tanto, la teoría como el método deben considerar las características específicas que tiene la práctica social (De Barros, et al, 1999, p. 16).

Los resultados muestran la aplicación del diagnóstico social y se concluye que la metodología utilizada, independiente de las aportaciones de cualquier autor, siempre conlleva a la identificación de los problemas y/o necesidades sociales, o en su caso, como algunas teóricos señalan, al denominarlas demandas y oportunidades de mejora, que se presentan a nivel individual, grupal, comunitario e institucional; siempre y cuando presenten una determinada estructura de diagnóstico, considerando los aportes teóricos-metodológicos para su elaboración.

La mayoría de los trabajadores sociales clínicos realizan sus diagnósticos en forma intuitiva y acelerada, carente de orientaciones metodológicas y teóricas; sin embargo, no es un problema del profesionista, sino que es un problema del que se adolece como profesión. En este mismo contexto, Scaron de Quintero (1985), expresa que “el proceso de disociación entre teoría y la práctica profesional tiene su punto de partida en el diagnóstico” (en Quiroz y Peña, 1998). El diagnóstico, constituye un inmenso vacío entre la indagación de los

orígenes y características de los problemas, y el tratamiento profesional de los mismos.

El diagnóstico utilizado, independiente de las aportaciones de cualquier autor, conlleva a la identificación de los problemas y/o necesidades sociales, como objeto de estudio siempre y cuando se realice en apego a una determinada estructura de diagnóstico adecuada, no obstante que desde hace unos tres años se ha experimentado lo que llamamos un renacimiento epistemológico dado por una fructífera reflexión en torno al binomio sujeto-objeto del Trabajo Social, redefinición de sus principios y bases filosóficas de sustento entre las cuales destaca la “Epistemología” de Humberto Maturana (1995).

En este mismo contexto es relevante la reflexión que se hace en torno a la formación profesional para la obtención del grado de Licenciado en Trabajo Social, dado que para el caso de estudio, existe una escasa sistematización de experiencias y la casi nula productividad teórica, que puede ser reflejo de un problema más amplio propio de las escuelas de formación del país, que no sólo involucra el estudiantado, sino a la planta académica, órgano colegiado, programas y administración, en el caso de la supervisión de la práctica.

Discusión

Partiendo de fundamentos teóricos considerados en el desarrollo del trabajo, es conveniente puntualizar en algunos de ellos en contrastación con lo observado en el proceso de construcción del diagnóstico en las prácticas de los estudiantes.

Lo detectado en el proceso de construcción de los reportes de prácticas escolares de los estudiantes se observa que no tienen claras las diferentes propuestas teóricas de investigadores en este campo, aspecto importante que fundamenta su desarrollo. Esto es relevante porque ante la ausencia de la elaboración adecuada de un diagnóstico pertinente, impactará en todo el plan de intervención.

De tal manera que para que los estudiantes obtengan óptimos resultados en su intervención en las comunidades, es necesario realicen un esfuerzo consciente del proceso con una visión integral del mismo. Sus prácticas no pueden seguir siendo esfuerzos aislados, sino que deben ser analizadas en su conjunto y no sólo a través de las partes que

lo componen, donde la elaboración de un buen diagnóstico es fundamental.

Además, para que las prácticas de los estudiantes sean transformadoras (De Barros, et al, 1999) se requiere conocer la realidad y las necesidades que satisface; para ello los estudiantes deberán realizar diagnósticos sociales donde puedan describir, explicar y predecir los fenómenos que en ella se dan. En los reportes de prácticas de los estudiantes, se comprende que no logran explicar el diagnóstico, lo que refleja debilidad en la incorporación de marcos conceptuales que arrojen luz sobre lo observado.

De ahí la importancia del diagnóstico social siempre, como parte fundamental para identificar la problemática de intervención y establecer las estrategias de acción al mismo.

Conclusiones

Los resultados muestran la aplicación del diagnóstico social y se concluye que la metodología utilizada independiente de las aportaciones de cualquier autor siempre conlleva a la identificación de los problemas y/o necesidades sociales, o en su caso, como algunos teóricos señalan, al denominarlas demandas y oportunidades de mejora que se presentan a nivel individual, grupal, comunitario e institucional, siempre y cuando presenten una determinada estructura de diagnóstico adecuada.

En este mismo contexto, es relevante la formación profesional de licenciado en Trabajo Social para la obtención del grado, dado que se ha observado debilidad en la sistematización de experiencias y escasa productividad teórica, lo que refleja un problema más amplio, propio de las escuelas de formación del país, que involucra a estudiantes, a profesores, órgano colegiado, programas y administración en el caso de la supervisión de la práctica.

En este trabajo entendemos que el diagnóstico social es construir una explicación teórico conceptual de los problemas y necesidades de tipo social, donde la investigación debe ser el punto de partida para una elaboración objetiva y científica. Es por ello, por lo que debe estar bien fundamentado y con una metodología definida, que permita posteriormente una práctica de intervención adecuada.

Dentro de los objetivos del presente artículo está el identificar y describir la forma en que construyen y aplican el diagnóstico los estudiantes en sus reportes de las prácticas escolares. Aporta una reflexión sobre el proceso de construcción del diagnóstico social implementado, así como las recomendaciones y sugerencias para su fortalecimiento en futuros ejercicios que permitan sustentar una intervención social pertinente.

La revisión del concepto de diagnóstico social desde diversas perspectivas teóricas permitió revalorar la percepción de los estudiantes y su concreción en las prácticas que realizan, detectando una visión aislada y no integradora como lo señalan Aguilar y Ander-Egg (1999) en sus aportaciones.

En relación con la relevancia del diagnóstico, este es imprescindible como punto de partida de la práctica social. Sólo con base a un buen diagnóstico es posible un diseño de intervención acertado. Y a partir de éste, es factible la actuación y ejecución exitosa.

Respecto a los argumentos teóricos sobre las etapas o estructura del diagnóstico, se puede señalar que, si bien existen diferentes tipos y etapas, todos ellos son válidos y útiles en función de su adecuada elección en correspondencia con la realidad observada.

El diagnóstico en la práctica de los estudiantes de la UATSCDH es fundamental que se describa o desarrolle con relación al objeto de intervención considerando los argumentos teóricos-metodológicos del autor(es) que implica su elaboración a un nivel explicativo, revisión del formato de diagnóstico social y programas de asignaturas correspondientes a corto plazo y el fortalecimiento del seguimiento al proceso de la práctica de inicio a fin, para la retroalimentación de la elaboración del diagnóstico social.

Referencias

- Aguilar, I.J.& Ander-Egg, E. (1999). *Diagnóstico social, conceptos y metodología*. Segunda edición. Editorial Lumen Humanitas Buenos Aires Argentina.
- Ander-Egg, E. *Diccionario de Trabajo Social* (2012). Recuperado de diccionariodetrabajosocialcolombia.blogspot.com/2012/términos definidos-por-trabajo-social.html

- Arteaga, B. C. y González M. (2001). *Diagnóstico. En desarrollo comunitario*, UNAM, México. Disponible en http://cursobecarios.cuaed.unam.mx/trabajo_social/segundo_semestre/teoria_trabajo_social_comunitario/materia1_3/materiales_ma01.htm
- Ávila, G. Argentina (ISSN 0327-7585. No.97, junio 2020. Disponible en <https://www.margen.org/suscri/margen97/Avila-97.pdf?fbclid=IwAR3Uv0Fr79NC4WIBLLx7E3O0GP7I4zwDZpR9KrpRbSshOpSH7VNmVtwSgCI>
- Ávila, (2017). *Los instrumentos y técnicas como cuestiones indisolubles en el corpus teórico-metodológico del accionar del Trabajador Social*. https://www.margen.org/suscri/margen86/avila_86.pdf
- Castellanos, C. M. (1979). *Manual de Trabajo Social*. México: Científicas de la Prensa Médica.
- Castro G., Reyna C. y Méndez, J. (2017). *Metodología de intervención en Trabajo Social*. Universidad Autónoma de Yucatán. México, D.F. Casa Editora Shaad.
- Cury, S. P. y Arias, A. (2016). *Hacia una definición actual del concepto de «diagnóstico social»*. Breve revisión bibliográfica de su evolución. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 23, pp. 9-24, DOI: 10.14198/ALTERN2016.23.01
- De Barros N., Jiménez de B. M. y Quesada de G. M. (1999). *Un enfoque operativo de la Metodología de Trabajo Social*. Editorial Humanitas. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/130171631/Nidia-Aylwin-de-Barros-Monica-Jimenez-de-Barros-Margarita-Quesada-de-Greppi-Un-enfoque-operativo-de-la-metodologia-de-Trabajo-Social>
- Escuela Judicial del Estado de México, Centro de Investigaciones Judiciales. (2014). *Guía para elaborar un protocolo de investigación*. México. <http://web2.pjedomex.gob.mx/>.
- Fernández, T. y Ponce de León, R. (2008). *Diagnóstico social. En Trabajo Social con Casos*. M www.alianzaeditorial.es. UNED.
- Hernández Sampieri, S. R., Fernández, Collado. C. y Baptista, Lucio. P. (2014). *Metodología de la investigación*, México: Mc Graw Hill.
- Kisnerman (1969). Kisnerman, Natalio: Prólogo de: Mary E. Ríchmond, "Caso Social Individual", Edit. Humanitas, 1977.

- Maturana, H. (1995). La realidad ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad.
<https://cc-catalogo.org/site/pdf/Maturana-Humberto.-La-Realidad-Objetiva-O-Construida.pdf>
- Munuera, G.P. (2002). Mary Richmond. Su libro “Diagnóstico Social, casi un siglo después”. España: Universidad Complutense de Madrid.
https://eprints.ucm.es/5674/1/Revista_T_Social_Hoy_35_M._Richmond.pdf
- Prieto, D. (1988). *El autodiagnóstico comunitario e institucional*, Buenos Aires, Ed. Humanitas.
- Quiroz, M. y Peña I. (1998). *El Socio-diagnóstico*. Universidad de Concepción. Ministerio de Educación, Recuperado de
<https://pdfslide.net/documents/el-socio-diagnostico-mario-quiroz-55cd7fb59d745.html>
- Richmond, M. (1917). *Diagnóstico Social*. Editorial Fundación Russel Sage.
pp.179-200. Doi:0.21158/01208160.n82.2017.1647
- Scaron de Quintero, M. (1985) *El diagnóstico Social*. Ed. Humanitas. Argentina.

El proceso de la práctica institucional: una experiencia docente en la Facultad de Trabajo Social-CLN, UAS

Rosa María Moreno Lugo y
Dulcina Guadalupe Soto Romero²⁴

Resumen

El plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa corresponde a un plan unificado a partir del año 2015 entre las Facultades de Los Mochis, Culiacán y Mazatlán. En este se encuentra como eje rector de segundo grado, la Práctica del Trabajo Social en Institución I y II; donde las y los estudiantes desarrollan una investigación diagnóstica para identificar las principales problemáticas sociales en el que puedan participar posteriormente con una propuesta de intervención. Lo anterior en concordancia con el modelo educativo de la UAS, las prácticas escolares constituyen un espacio de aprendizaje donde los estudiantes interrelacionan sus conocimientos con estrategias de aprendizaje dentro y fuera del aula, de tal forma que favorece el desarrollo de sus competencias para su formación académica y profesional.

De tal forma, que en esta ponencia se tiene como objetivo plasmar la experiencia docente, a partir de una reseña del proceso que se vivió durante el ciclo escolar en las prácticas escolares desde las instituciones, específicamente del grupo 2-1, en el periodo de agosto de 2021 a marzo de 2022. En este se considera el desarrollo metodológico en sus diferentes etapas, desde la investigación diagnóstica, hasta la sistematización de la experiencia; llevadas a cabo en instituciones de

²⁴ Profesoras de Facultad de Trabajo Social Culiacán de la Universidad Autónoma de Sinaloa

diferentes áreas del Trabajo Social, como lo son en lo educativo, la salud y lo jurídico; desde donde se están ejecutando propuestas a partir de proyectos de intervención; lo que conlleva a la reflexión de la experiencia docente en dicho proceso.

Introducción

La formación por competencias es un reto que actualmente se hace visible en las escuelas de educación superior; ya que ésta se enfoca en que las personas no solamente adquieran conocimientos, sino también habilidades y destrezas para la aplicación de esos aprendizajes en la realidad de la vida cotidiana, así como en sus áreas de conocimiento. De tal manera, que las universidades han buscado las estrategias de ser vínculo con la sociedad a partir de las prácticas escolares, profesionales y servicio social, donde las y los estudiantes llevan a cabo acciones de acuerdo a sus perfiles.

En ese sentido Cejas, (2019), menciona que las competencias suponen la alternancia entre trabajo y estudio; de tal forma que permite que las y los estudiantes sean capaces de demostrar su desempeño a través de las competencias adquiridas como el compromiso, ética, valores, toma de decisiones, liderazgo, empatía, creatividad; demostrando así su capacidad de trabajo y capacidad cognitiva en diversas situaciones. Por lo anterior, las prácticas escolares constituyen el espacio donde los estudiantes desarrollan las competencias mediante la aplicación de los conocimientos áulicos, así como también la adquisición de nuevos conocimientos a partir del efecto bidireccional entre la teoría y la práctica, donde la teoría se nutre de la práctica y viceversa, lo cual aporta a su desarrollo profesional.

En este caso, la Universidad Autónoma de Sinaloa apuesta por una educación integral de calidad, buscando desarrollar las diversas dimensiones de la persona: ética, cognitiva, afectiva, comunicativa, corporal, social y cultural; es decir donde los estudiantes aprendan a conocer y transformarse a sí mismos y ser corresponsables en la transformación de su entorno. Implementando un modelo de educación donde profesores y estudiantes participan responsablemente y de modo diverso, en la orientación, planeación, desarrollo y evaluación de los procesos educativos. Lo cual indica un proceso de docencia centrada en

el aprendizaje, donde las y los actores interactúan cooperativamente para gestionar el aprendizaje (UAS, 2017).

Así mismo, orienta por la integración de conocimientos teóricos, prácticos y actitudinales, y bajo estos principios educativos, las Facultades de Trabajo Social campus Mazatlán, Mochis y Culiacán implementan su Plan de Estudios a partir del 2015. En el cual se plantea flexibilizar la formación profesional de diferentes formas, las cuales pueden consistir en la variación de la modalidad: escolarizada, semi-escolarizada y virtual, la inclusión de cursos optativos, actividades de libre elección, realizar semestres en otras instituciones y diversificar el tipo de cursos: módulos, unidades de aprendizaje, seminarios y prácticas profesionales (Comisión Estatal de Diseño Curricular del Plan de Estudios de Licenciatura en Trabajo Social, 2015).

En ese sentido, se resalta que la organización del Plan de Estudios es a partir de cuatro núcleos problemáticos y cuatro líneas de formación. Los núcleos problemáticos se constituyen a partir de los diferentes campos y áreas específicas de la profesión, que permiten identificar los problemas sociales que se atenderán desde el Trabajo Social. En este Plan de Estudios, se disponen verticalmente y se articulan horizontal y transversalmente con las diferentes líneas disciplinares, y con el Eje Rector. Los contenidos y las prácticas del Eje contemplan la esencia de los núcleos problemáticos y se les refuerza con contenidos de todas las líneas.

Los núcleos problemáticos son: la Práctica Profesional, que se atiende en el primero y el segundo semestre; la Política Social y Globalización, se aborda en el tercero y el cuarto semestre; las Necesidades Sociales y Técnicas Básicas del Trabajo Social, durante el quinto y el sexto; y las Alternativas del Trabajo Social, durante el séptimo y el octavo. De tal manera, que el Plan se integra con cuatro líneas de formación que se despliegan verticalmente y establecen articulaciones horizontales en cada nivel semestral, los cuales son: Investigación y Práctica del Trabajo Social, Técnica, Teoría Social, y El Sujeto y su Medio (Tabla 1).

Tabla 1
Núcleos Problemáticos y Líneas disciplinares; a partir
del Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social (2015)

| | Semestres | 1° y 2° | 3° y 4° | 5° y 6° | 7° y 8° |
|--------|--|----------------------|---------------------------------|----------------------|------------------------------|
| | NÚCLEOS | Práctica Profesional | Política Social y Globalización | Necesidades Sociales | Alternativas de Intervención |
| LÍNEAS | <i>Eje Integrador: Investigación y Práctica del Trabajo Social</i> | | | | → |
| | Técnica | ↓ | ↓ | ↓ | → |
| | Teoría social | | | | → |
| | El sujeto y su medio | | | | → |

Fuente: Elaboración propia, 2022

La línea de Trabajo Social e Investigación constituye el Eje Rector, se le atribuye esta denominación porque a través de los cursos y prácticas, que le sirven de base se van conformando las competencias profesionales inherentes a la profesión. Y en el caso específico de esta experiencia docente, se centra en el tercer y cuarto semestre de la Licenciatura, en el núcleo Política Social y Globalización; en el cual, se pretende formar a los y las estudiantes con un conocimiento más profundo acerca de la política social y los efectos de la globalización en ésta, analizando el Plan Nacional de Desarrollo y los distintos programas que se aplican en las instituciones; de tal forma que las y los estudiantes desarrollan sus prácticas escolares en instituciones de diversas áreas, durante ese ciclo escolar.

Sin embargo, en el contexto actual de pandemia por Covid-19 la educación fue uno de los ámbitos más afectados, dado que por los lineamientos de autoridades sanitarias a nivel mundial, nacional, estatal y local, se dio paso al confinamiento para hacer contención del virus, influyendo de manera significativa en la vida cotidiana en los ámbitos de salud, educación, economía y en las relaciones interpersonales y sociales, derivado de las nuevas normalidades que se debieron adoptar al respecto de esta crisis global. En ese sentido, de acuerdo con la UNICEF (2020), al menos uno de cada tres de los escolares del mundo no tuvo acceso a la enseñanza a distancia. Mientras que la UNESCO

(2021), informó que más de 1200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo no recibieron clases presenciales en aulas, de los cuales más de 160 millones eran de la región de América Latina y el Caribe.

De tal manera que, en México las Instituciones de Educación Superior, manifestaron su preocupación por el posible impacto negativo del cierre universitario en los estudiantes, profesores, investigadores, así como en las instituciones y comunidades (Malo-Álvarez, 2021); por lo que se procedió a establecer adecuaciones curriculares para culminar con el programa educativo de manera virtual, llevando a la comunidad estudiantil a trabajar desde casa, donde se hizo necesario hacer uso de las tecnologías para seguir con los procesos de enseñanza y aprendizaje; en ese sentido, en el caso de la Licenciatura en Trabajo Social de la UAS constituyó un reto mantener las prácticas escolares y profesionales en modalidad virtual, por lo que profesores y estudiantes desarrollaron estrategias de comunicación y aprendizaje para la atención de necesidades y problemáticas sociales.

Para el periodo 2021 se trabajó de manera híbrida, es decir dos días por semana con conexión virtual y otros tres días de manera presencial, bajo los protocolos de seguridad e higiene en la universidad. Sin embargo, otra limitación para llevar a cabo las actividades docentes fue la falta de acceso de las y los estudiantes a las tecnologías; ya que de acuerdo con la UNESCO (2021), un 45% en promedio de hogares de América Latina tiene conexión fija a Internet, así mismo informa que en las zonas rurales esta cobertura es más baja; y en el caso del estudiantado de la licenciatura en Trabajo Social, se mantiene una predominancia en la característica de vivir en zonas rurales.

Proceso metodológico de la práctica escolar

De acuerdo con el Plan de Estudios 2015, el eje integrador Investigación y Práctica del Trabajo Social, constituye el Eje Rector; por lo que su sistema de objetivos, contenidos y métodos bien definidos se identifican con los de la carrera como un todo. Desde el Eje integrador se busca construir anclajes a través de los cuales, los aportes disciplinarios se resignifiquen y contribuyan eficientemente a la conformación de competencias profesionales. Dando así, suma importancia a las prácticas profesionales, que se ubican en el Eje Rector

y constituyen una intersección entre el saber teórico, habilidades y atención de núcleos problemáticos concretos (Comisión Estatal de Diseño Curricular del Plan de Estudios de Licenciatura en Trabajo Social, 2015).

Las prácticas profesionales están diseñadas para acrecentar su nivel de complejidad y compromiso profesional, de tal forma que se organiza desde el primer y segundo semestre, donde las y los estudiantes abordan el objeto de intervención y la propia práctica profesional del trabajador social a través de prácticas de laboratorio social, con la finalidad de conocer el quehacer del Trabajo Social en las diferencias áreas y campos de la profesión; en el tercero y cuarto, las prácticas se desarrollan en el contexto institucional, y desde el tercer semestre se comienza a trabajar con la investigación diagnóstica para conocer las necesidades que atiende la institución alineados a la política social del sector que corresponda; buscando que identifiquen las principales problemáticas donde se pueda incidir desde una propuesta de intervención en el cuarto semestre.

En el quinto y sexto semestre las prácticas se encauzan a la atención prioritaria de las necesidades sociales en comunidades o sectores de pobreza y pobreza extrema. En el séptimo y octavo semestre el núcleo problemático se denomina Alternativas del Trabajo Social, donde el alumno o alumna desarrolla los cursos optativos integrados en áreas de acentuación: Educación, Salud, Asistencia Social, Jurídico, Promoción Social y Laboral; por tanto, las alternativas de intervención profesional estarán impactadas por los contenidos de los cursos optativos.

En el caso de las prácticas escolares y profesionales del ciclo escolar 2021-2022, se llevaron a cabo en contexto de pandemia, durante el primer semestre del ciclo se trabajó de manera híbrida, es decir, desde la virtualidad y lo presencial; y para el siguiente, se reanudaron clases y prácticas desde la presencialidad, bajo protocolos de higiene y seguridad por indicaciones de las autoridades universitarias. En el caso del grupo de 2°1, se realizó la práctica del tercer semestre de manera virtual en algunas instituciones, como el caso de las escuelas, ya que aún no se regresaba totalmente a las clases presenciales en el sector educativo; y para el siguiente semestre se trabajó de manera presencial en las diferentes instituciones.

De acuerdo con lo anterior, Evangelista (2014), menciona que los espacios sociales o institucionales constituyen las plataformas donde se

definen y ejecutan iniciativas de acción social, siempre de la mano de metodologías que son indispensables para realizar el Trabajo Social, con la idea de generar bienestar social para todos los actores vinculados a los procesos sociales. De tal manera, que el proceso metodológico para llevar a cabo las prácticas en institución se retoma desde las etapas de Conocimiento, Planeación, e Intervención, propuesta de Mendoza-Rangel (2002); en la primera etapa del Conocimiento, se desarrolla una investigación descriptiva y se recolecta toda la información necesaria para la elaboración diagnóstica.

En ese sentido, en el programa de estudios de la unidad de aprendizaje de la Práctica del Trabajo Social en Institución I, se contempla realizar una investigación diagnóstica de la institución con el propósito de que la o el estudiante desarrolle competencias para la aplicación de la metodología de intervención del Trabajo Social en espacios institucionales; en la que construya una caracterización desde las políticas sociales que se operan mediante programas y proyectos que tienen implícitos los objetos de intervención, y con base a ello se pueda concluir con un análisis de la práctica profesional del Trabajo Social dentro de ese ámbito.

De acuerdo con lo anterior, se retoman los criterios de la guía Cecilia Tobón (1986), donde se indica como primer momento el estudio de la institución: observación de la dinámica institucional, la cual tiene como finalidad conocer sus características, su dinámica interna, y la relación entre la institución y la política del sector. En el segundo momento, se busca conocer la actividad profesional del Trabajo Social desde el marco institucional en el que se desempeña, las características de la intervención profesional, las posibilidades, así como limitaciones en el cumplimiento de su quehacer profesional. Y finalmente en un tercer momento, el conocimiento del usuario respecto a la situación social, sus necesidades y participación.

Lo anterior se llevó a cabo a partir de instrumentos aplicados en entrevistas a trabajadores sociales de las instituciones, entrevistas a usuarios, así como búsqueda de información en plataformas institucionales, en planes, programas, manuales de operación y revisión de otros documentos, que permitieron recabar toda la información necesaria; en el caso del trabajo híbrido, se obtuvo mediante las aplicaciones digitales que sirvieron como herramientas para establecer

la comunicación a distancia, tales como Zoom, Correo, WhatsApp, etcétera.

Cabe señalar que dentro del proceso de investigación para el conocimiento de la institución y arribar al diagnóstico, se retoma también la propuesta de Aguilar y Ander-Egg (1999), para la elaboración de un diagnóstico social. En este se incluyen siete etapas, que se desarrollan desde los espacios institucionales; estos son: 1.- la identificación de las necesidades, problemas, centros de interés y oportunidades de mejora; en el que se considera la magnitud de la problemática detectada o estudiada desde su propia naturaleza, contemplando los centros de interés, la necesidad de cambio y oportunidad de mejora; 2.- identificación de los factores causales o determinantes, factores condicionantes y factores de riesgo; de tal manera que es importante obtener información que facilite posteriormente la toma de decisiones, en el sentido de averiguar qué tipo de acciones pueden ser más convenientes, habida cuenta de los factores que positiva o negativamente tienen alguna influencia hacia el problema en cuestión.

En la etapa 3.- pronóstico de la situación, permite prever el futuro sobre si se mantiene igual o es modificable algunos de los parámetros definitorios de la situación problema, se trata de ofrecer una apreciación de cómo se pueden configurar otros escenarios en el futuro, ya sea estudiando las tendencias actuales o bien previendo cambios que podrían producirse actuando deliberadamente sobre esas tendencias. Esto se logra haciendo una proyección o llevando a cabo una previsión. 4.- identificación de recursos y medios de acción, haciendo énfasis en el tipo y cantidad de recursos que se podrían requerir.

Posteriormente, en la etapa 5.- determinación de prioridades en relación con las necesidades y/o problemas detectados, se contemplan el establecimiento de las prioridades, ya que los recursos son escasos o no están potencialmente disponibles. 6.- establecimiento de estrategias, bajo la matriz Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades (DAFO). Y por último 7.- análisis de contingencias; desde el análisis de actores sociales interesados, implicados o afectados de manera directa e indirecta por las medidas que se van a adoptar, así como del análisis de los objetivos. De acuerdo con lo anterior, se trabajó bajo los criterios de la guía de Tobón (1986), complementando la información con la propuesta de Aguilar y Ander-Egg (1999), para desarrollar la

investigación diagnóstica de las instituciones, y que a su vez permitió establecer prioridades de atención para contribuir desde las estrategias de intervención.

De tal manera que se identificaron las diferentes necesidades que se atienden en las instituciones, se conceptualizaron a partir de la teoría y se desarrolló el diagnóstico a partir de los resultados del estudio de la institución. Lo cual, permitió que los estudiantes desarrollaran como estrategia la jerarquización de necesidades para establecer su propuesta de intervención, producto del tercer semestre, como parte del proceso metodológico de la etapa de Planeación, para su ejecución en el cuarto semestre en la Práctica del Trabajo Social en Institución II, cuyo propósito consiste en implementar el proyecto que se elaboró a partir del proceso metodológico de intervención acerca de la problemática social identificada y acorde a las políticas sociales donde realiza la práctica institucional, concluyendo con un proceso de reconstrucción basado en la metodología de sistematización.

Principales problemáticas detectadas en la práctica

En el grupo 2-1 se asignaron cinco brigadas a cuatro instituciones de las áreas de la salud, jurídico, y educación. Estas son, Unidad de Especialidades Médicas Centro de Atención Primaria en Adicciones (UNEME CAPA), Procuraduría de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes de DIF, USAER 171 y el Departamento de Tutorías de la Facultad de Trabajo Social. Desarrollando la propuesta metodológica para la investigación diagnóstica en el tercer semestre, resaltando las siguientes problemáticas detectadas (Tabla 2):

Tabla 2
Principales problemáticas detectadas en las instituciones

| Área | Institución | Problemáticas detectadas |
|----------|--|---|
| Salud | Unidad de Especialidades Médicas Centro de Atención Primaria en Adicciones. (UNEME CAPA) | Adicción a la marihuana, con predominancia en jóvenes de 12 a 17 años Afectaciones de la salud mental en la población infantil, a partir del confinamiento por covid-19. |
| Jurídico | DIF Procuraduría de Protección de niñas, niños y adolescentes. | Alto índice de maltrato y omisión de cuidados hacia las |

| | | |
|-----------|---|--|
| | | niñas, niños y adolescentes, durante el confinamiento. |
| Educación | USAER 171 | Rezago escolar, ausentismo, abandono o maltrato infantil, omisión de cuidados, violencia familiar, gestión de recursos de apoyo adicionales, entre otros relacionados con la contingencia por COVID-19 lo que requiere de apoyos adicionales para facilitar el desarrollo educativo de las y los niños atendidos por la USAER. |
| Educación | Departamento de Tutorías de la Facultad de Trabajo Social | Falta de información en la población estudiantil sobre los alumnos NEAE. |

Fuente: Elaboración propia, 2022

Las problemáticas que se detectaron en las instituciones mencionadas fueron de manera general sobre las implicaciones y afectaciones de la pandemia en lo social, como la salud mental, la familia, y la educación; así como de adicciones y de exclusión escolar, con población de niños, adolescentes y jóvenes.

Propuestas de intervención en las diferentes áreas

Para cerrar el semestre los estudiantes concluyeron con sus propuestas para atender esas problemáticas antes mencionadas, plasmadas en proyectos bajo la guía que proponen Ander-Egg y Aguilar (2005), donde mencionan que éstos son la ordenación de un conjunto de actividades que, combinando recursos humanos, materiales, financieros y técnicos, se realizan con el propósito de conseguir un determinado objetivo o resultado; de tal manera que esas actividades deben estar articuladas e interrelacionadas entre sí. Es así como se presentaron las siguientes propuestas, plasmadas en seis proyectos (Tabla 3):

Tabla 3
Propuestas de intervención

| Institución | Propuesta | Proyecto |
|--|---|--------------------------------|
| Unidad de Especialidades Médicas Centro de Atención Primaria | Sensibilizar sobre las causas y consecuencias del consumo de marihuana; a los jóvenes | “Chaviza segura sin marihuana” |

| | | |
|---|--|---|
| en Adicciones. (UNEME CAPA) | adolescentes de 12 a 17 años, en la Secundaria Técnica 64. Promover en los niños de primaria Benemérito de las Américas, la importancia del saber identificar sus emociones. | “Identificando nuestras emociones” |
| Procuraduría de Protección de niñas, niños y adolescentes de DIF. | Orientar a la población estudiantil, a través de la información con el fin de evitar el maltrato y omisión de cuidados hacia niños, niñas y adolescentes. | “Di no al maltrato y omisión de cuidados hacia niños, niñas y adolescentes” |
| USAER 171 | Promover la importancia de los valores en los jardines de niños Alejandro Hernández Tyler, Alejandro Hernández Tyler, Antonio Nakayama, Juan de Dios Bátiz, Ramón Corona Madrigal Colaborar con los maestros especialistas, equipo de apoyo y de aula regular en el diagnóstico, tratamiento y acompañamiento de situaciones que incluyen factores relacionados con el contexto y la familia. | “Promoviendo y aplaudiendo los valores” “Gestión socioeducativa y participación del TS para la USAER 171” |
| Departamento de Tutorías de la Facultad de Trabajo Social | Sensibilizar a los alumnos de la Facultad de Trabajo Social sobre las distintas necesidades de los estudiantes NEAE | “La búsqueda de hacer conciencia e informar ante las necesidades educativas especiales específicas de los alumnos NEAE” |

Fuente: Elaboración propia, 2022

En la institución Unidad de Especialidades Médicas Centro de Atención Primaria en Adicciones (UNEME CAPA) se asignaron dos brigadas, la primera de ellas, bajo su estudio se detectó que la población que asiste a la institución como usuarios son predominantemente adolescentes y jóvenes entre 12 y 17 años de edad, con adicciones a la marihuana y otras sustancias psicotrópicas; de tal manera que se presentó la propuesta de trabajar con población de la Secundaria Técnica 64, como parte de la población en riesgo, sensibilizando sobre las causas y consecuencias del consumo de sustancias adictivas, a través de talleres,

charlas, y difusión de material visual, con el proyecto “chaviza segura sin marihuana”, con la finalidad de prevenir las adicciones en este grupo etario.

Cabe mencionar que, como parte de la inducción a la práctica en la institución, las estudiantes recibieron capacitaciones por parte de UNEME CAPA, en la que se les indicó la vinculación que existe entre ésta y otras instituciones, principalmente educativas, para promover sus programas de prevención; en el que la siguiente brigada trabajó la temática de las emociones en los niños. Lo anterior, debido a que detectaron afectaciones a la salud mental en la población infantil a partir del confinamiento por covid-19; ellas presentaron la propuesta de promover la importancia del reconocimiento e identificación de las emociones con niños de primaria Benemérito de las Américas a través de estrategias audiovisuales y técnicas grupales, bajo el proyecto “identificando nuestras emociones” con la finalidad de integrar a los alumnos a su grupo, dentro del panorama del regreso a la nueva normalidad.

En el caso de la Procuraduría de Protección de niñas, niños y adolescentes de DIF, se asignó una brigada, en el que se detectó que aumentaron los índices de maltrato y omisión de cuidados hacia la población infantil durante el periodo de confinamiento, de tal manera que se presentó la propuesta de orientar a la población estudiantil de la Primaria Gral. Ramón F. Iturbe, con respecto a los tipos de violencia y qué hacer en caso de ser víctima, así como también prevenirla, dando información respecto a los servicios institucionales de la Procuraduría, bajo el proyecto “Di no al maltrato y omisión de cuidados hacia niños, niñas y adolescentes”, a través técnicas grupales.

Así mismo, en la USAER #171 se asignó una brigada en la que se detectaron problemáticas como el rezago escolar, ausentismo, abandono o maltrato infantil, omisión de cuidados, violencia familiar, entre otros que se relacionan con la contingencia por Covid-19, y a partir de ello se presentaron dos propuestas, la primera es con respecto a la colaboración con los maestros especialistas, equipo de apoyo y de aula regular en el diagnóstico, tratamiento y acompañamiento relacionados con el contexto y la familia; y así como promover la importancia de los valores en los jardines de niños Alejandro Hernández Tyler, Antonio Nakayama, Juan de Dios Bátiz, Ramón Corona Madrigal, con los proyectos “Gestión socioeducativa y

participación del TS para la USAER 171” y “Promoviendo y aplaudiendo los valores”, a través de estrategias lúdicas con los niños.

Finalmente, en el Departamento de Tutorías de la Facultad de Trabajo Social, las estudiantes detectaron la falta de información en la población estudiantil sobre los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), por lo cual presentaron la propuesta de sensibilizar a los alumnos de la Facultad sobre las distintas necesidades de los estudiantes NEAE, con el proyecto “La búsqueda de hacer conciencia e informar de las necesidades educativas específicas de los alumnos NEAE”, mediante estrategias de comunicación visuales, charlas, técnicas grupales.

Reflexión docente y conclusión

Es necesario hacer una reflexión desde la docencia, respecto al proceso vivido en el periodo de prácticas en el contexto de pandemia; es decir desde las diferentes aristas que intervinieron en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes en su formación profesional. Primeramente, hay que destacar que la enseñanza se renovó respecto a las nuevas herramientas que permitieron que la educación no se detuviera desde casa; la tecnología ha tenido un papel muy importante en este momento histórico que fueron parte esencial en la comunicación entre estudiantes y docentes. Por otra parte, la tecnología también sumó a ser parte de las prácticas de trabajo social de las estudiantes, debido a que algunas instituciones no pudieron recibir al estudiantado de manera presencial, pasando a mantener relación comunicacional desde las diferentes plataformas digitales que permitieron la investigación diagnóstica.

Por otra parte, considerar que de las principales implicaciones de la pandemia en el proceso de prácticas fue el acompañamiento en el aprendizaje, ya que dadas las características de las estudiantes en la Facultad de Trabajo Social, donde mayormente son de zonas rurales, y específicamente en el grupo 2°1 a partir del diagnóstico grupal, se pudo reconocer que hay estudiantes de municipios pequeños del estado de Sinaloa, como Navolato, Cosalá, San Ignacio, Elota y de comunidades como Quilá, Pueblos Unidos, Las Bateas, Villa Juárez; por lo cual se dificulta el traslado a la ciudad de Culiacán, a realizar su práctica; así

como en modalidad virtual se dificultó debido al acceso a la estabilidad del internet.

Al respecto Gómez, (2021), menciona que uno de los principales desafíos de las universidades fue sostener la continuidad de los procesos de enseñanza, establecer y conservar vínculos y acompañar las trayectorias académicas de los estudiantes, a partir del conocimiento de las realidades individuales. Así mismo, Morales (2021), considera que en este contexto se ha demostrado que la brecha digital es parte constitutiva de la desigualdad educativa, donde la pandemia expone las diferentes formas de desigualdad, exclusión e inequidad de la población menos favorecida, y confirma que el ejercicio de derechos como estudiar y trabajar está definido por la capacidad de costear el acceso a internet de una forma particular.

Por otra parte, las estudiantes que asistieron a las instituciones antes mencionadas respetando todas las medidas y protocolos ante el COVID 19, manifestaron tener emociones de alegría y expectativas por asistir de manera presencial a las prácticas institucionales asignadas, ya que se tenía más de un año de manera virtual solamente, pero también preocupación por el contagio que seguía latente. Así mismo, cabe mencionar que las practicantes de USAER #171, durante su tercer semestre no tuvieron contacto con sus sujetos porque en ese momento los niños no asistían a clases presenciales por la contingencia, así que realizaron la investigación para el conocimiento de la institución mediante reuniones virtuales con directivos del kínder y la directora de la USAER. Durante el cuarto semestre cada una de las brigadas asistieron de manera presencial a sus prácticas, para llevar a cabo la siguiente etapa del proceso metodológico de la Intervención, donde se ejecutan, se evalúan los proyectos, y se sistematiza la experiencia del proceso de prácticas.

Un aspecto interesante, en el ejercicio docente es la evaluación de competencia desde una postura constructivista, en el que se orienta a una relación horizontal profesor-alumno, es decir el aprendizaje basado en el aprendizaje significativo, donde la evaluación es holística e integral (Vázquez-Minero, 2021), en el que la pandemia puso de frente como un reto para los docentes la tarea de la evaluación. En el caso de las prácticas institucionales se orienta a evaluar los aprendizajes adquiridos desde el desarrollo de las investigaciones, la aplicación de los proyectos y la socialización de los resultados, así como otros

aspectos inherentes al desempeño académico, en trabajo colaborativo y estudio independiente.

Otra línea de reflexión corresponde a la capacitación docente, ya que de acuerdo con González (2021), menciona que uno de los retos detectados durante la pandemia es la necesidad de consolidar las estrategias de formación y profesionalización docente en competencias tecnopedagógicas; en este caso, la Universidad Autónoma de Sinaloa ofertó diversos cursos para habilitar la planta docente con respecto a las diferentes herramientas tecnológicas que permitieron establecer contacto y comunicación constante con las y los estudiantes, por lo que se establecieron adecuaciones en plataformas Moodle y Google Classroom para trabajar de manera asincrónica los contenidos del programa. Que, aunque en el ciclo que se hace mención en este trabajo, se trabajó de manera híbrida en un semestre, y de manera presencial en el siguiente, el seguimiento se realizó en plataforma por cuestiones de protocolos de higiene.

A partir del abordaje de esta reflexión, se puede concluir que tanto estudiantes como profesores enfrentaron retos y desafíos para hacer frente a las implicaciones de la pandemia en los procesos de enseñanza y aprendizaje; un momento inédito en la historia de nuestras generaciones, vino a exponer aquellas situaciones individuales del estudiantado, por un lado, y las deficiencias pedagógicas y tecnológicas por otro. Así mismo, hay que destacar que el acercamiento de los trabajadores sociales en formación, no se detuvo por la sana distancia, sino que se buscaron los medios para llegar a los sujetos sociales que demandan atención de las instituciones correspondientes. También, la necesidad de generar espacios donde se compartan las experiencias y los aprendizajes con respecto a la praxis en estos escenarios, desde los modelos y métodos de acción profesional.

Referencias

- Aguilar, M. Ander-Egg, E. (1999). *Diagnóstico social: concepto y metodología*. Buenos Aires-México: Hvmanitas.
- Cejas, M., Rueda, M., Cayo, L., Villa, L. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*. 25(1). Universidad del Zulia.

<https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/html/#:~:text=La%20formaci%C3%B3n%20por%20competencia%20es,la%20organizaci%C3%B3n%20y%20la%20instituci%C3%B3n.>

Comisión Estatal de Diseño Curricular del Plan de Estudios de Licenciatura en Trabajo Social (2015). Diseño Curricular del Programa Educativo: Licenciatura en Trabajo Social 2015. Universidad Autónoma de Sinaloa.

Evangelista, E. (2014). *Fundamentos Metodológicos para el Trabajo Social*. Ed. Entorno.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021). <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/al-menos-una-tercera-parte-de-los-ni%C3%B1os-en-edad-escolar-de-todo-el-mundo-no-tuvieron-acceso-a-la-escuela-o-al-educador>

Gómez, S., y Leigh, C. (2021). Repensando las prácticas de formación pedagógica y su evaluación: reflexiones en tiempos de pandemia. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*. 12(2), pp. 22-34. ISSN 0718-9230 www.revistaestudioshemisfericosypolares.c

González, M. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 81-102. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.614>

Malo-Álvarez, S., Maldonado-Maldonado, A., Gacel, J., Marmolejo, F., (2021). Impacto del Covid-19 en la Educación Superior de México. *Revista de Educación Superior en América Latina ESAL*. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13402/214421444830>

Mendoza- Rangel, M. (2002). *Una opción metodológica para los trabajadores sociales*. Ed. DEBORA. Tercera edición.

Morales, Y., y Bustamante, K. (2021). Retos de la enseñanza en la pandemia por COVID 19 en México. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 8(21). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2772>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020). Informe CEPAL, OREALC y UNESCO: “La educación en tiempos de la pandemia de covid-19”. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/25/informe-cepal-y-unesco-la-educacion-en-tiempos-de-la-pandemia-de-covid-19/>

19/#:~:text=Seg%C3%BAn%20datos%20de%20la%20Organizaci%C3%B3n,clases%20presenciales%20en%20la%20escuela.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021). Covid-19: Su impacto en la Educación Superior y en los ODS. <https://www.iesalc.unesco.org/2021/06/01/covid-19-su-impacto-en-la-educacion-superior-y-en-los-ods/#:~:text=En%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el,esta%20cobertura%20es%20m%C3%A1s%20baja>.

Tobón, C. (1986). La práctica profesional del Trabajador Social. *CELATS*. Buenos Aires, pp.1-65.

Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS, 2017). Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Acuerdo N° 49 del H. Consejo Universitario.

Vázquez-Minero, J., Villalba-Calderón, M., Chávez-Tinoco, A. (2021). Evaluación educativa en tiempo de pandemia de COVID-19. ¿Cómo cambió en los ámbitos hospitalarios? Una propuesta. *Neumología y Cirugía de Tórax*. 80 (3): 204-207. <https://dx.doi.org/10.35366/102481>

Caracterización de la práctica docente en la Facultad de Trabajo Social en sus dimensiones personal y pedagógica

Nora Hilda Fuentes León,
Dulce María de Jesús Mateos Martínez,
Noemí Macedonio Toledo²⁵

Resumen

La práctica docente ha cambiado con el tiempo de acuerdo con los procesos sociales, históricos, culturales, de los avances científicos y tecnológicos. Sin embargo -durante los dos últimos años, en el marco de la contingencia sanitaria por Covid-19 el trabajo en las aulas escolares se ha transformado al adoptar la modalidad a distancia y utilizar como medio de enseñanza-aprendizaje sesiones sincrónicas y/o asincrónicas. Dicha modalidad se dio en todos los niveles de enseñanza, incluidas las universidades. El objetivo de esta investigación es un acercamiento a las prácticas de los docentes de la Facultad de Trabajo Social, campus Minatitlán de la Universidad Veracruzana a consideración de observar dos dimensiones de interés académico y profesional: la personal y pedagógica. Así, el presente trabajo aborda no solo una indagación teórica y empírica sino, centra la atención en la descripción de las prácticas docentes en el contexto universitario durante la etapa de aislamiento social a través de un proceso metodológico cuantitativo, descriptivo y transversal utilizando como herramienta la aplicación de un cuestionario que facilitó conocer las dos dimensiones mencionadas.

²⁵ Profesoras investigadoras de la Universidad Veracruzana, región Coatzacoalcos – Minatitlán.

Introducción

A lo largo de la historia, la práctica docente se ha caracterizado por ser flexible y moldeable ante los cambios del contexto social donde se desarrolla. Tiempo y espacio son aspectos que determinan algunas particularidades como el caso que se atiende con esta investigación misma que centra su atención en la Facultad de Trabajo Social, campus Minatitlán de la Universidad Veracruzana. En este sentido y a consideración de la práctica docente en las universidades de México, se retoma lo escrito por Sacristán y Pérez, (1998) cuando señalan que “La práctica docente está condicionada por la estructura social, institucional y por opciones de valor, de carácter ético-moral, donde el significado de los intercambios que en ella se producen define el sentido y la calidad de su desarrollo” (p.104), por tanto, en la figura docente está la libertad de generar procesos de cambio propios no solo, junto a las características institucionales, de los programas de estudio y de los estudiantes sino, también junto aquellas competencias que en ellos se desean desarrollar, utilizando en el proceso de sus prácticas diversos medios y recursos teóricos, heurísticos y axiológicos que permiten la adquisición o adaptación de nuevas prácticas docentes ante alguna afectación del entorno social no prevista, caso del reciente aislamiento social por la pandemia de Covid-19 y ante, lo cual se anticipaba un evento de efectos a la salud de acuerdo con información de la CEPAL (2020):

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha planteado que, incluso antes de enfrentar la pandemia, la situación social en la región se estaba deteriorando, debido al aumento de los índices de pobreza y de pobreza extrema, la persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social. En este contexto, la crisis tendrá importantes efectos negativos en los distintos sectores sociales, incluidos particularmente la salud y la educación, así como en el empleo y la evolución de la pobreza. (2020)

Siguiendo esta idea de efectos negativos en el que se incluye la salud y la educación, se destacan los efectos producidos en el contexto de la pandemia donde se observa la transformación de las prácticas docentes universitarias de conformidad a las indicaciones adoptadas por el gobierno mexicano en conjunto con la Secretaría de Salud (SSA) y de Educación Pública (SEP) en torno a las estrategias protocolarias

dirigidas a evitar el contagio masivo por Coronavirus (Covid-19). Al respecto, una de las medidas sanitarias -que impactó de manera directa, fue la suspensión de clases en todos los niveles educativos del país, por lo que, sin excepción profesores y estudiantes se remitieron a un aislamiento necesario que, implicó que el trabajo de las aulas se trasladará a los domicilios particulares.

Ante la situación de emergencia sanitaria y la adaptación de un nuevo espacio educativo para el proceso enseñanza-aprendizaje, se implementó el uso necesario de diversos medios digitales. Para el caso de la Universidad Veracruzana, ésta ya contaba con una plataforma académica institucional denominada Sistema de Educación Distribuida EMINUS versiones 3 y 4, dicho sistema administra ambientes flexibles para el aprendizaje con relación a cursos en línea para su distribución en internet o redes internas. De esta manera, los profesores tienen la oportunidad de compartir con los estudiantes actividades escolares de forma sincrónica o asincrónica, así mismo, el espacio digital es factible en tanto, ofrece otras opciones informáticas dirigidas al proceso educativo como foros y aulas, así como, la integración de rubros complementarios relacionados con la organización de las tareas académico-administrativas como evaluaciones, exámenes, materiales bibliográficos y electrónicos, por mencionar algunos.

Sin embargo, es importante señalar que antes de la pandemia, dicho sistema de educación a distancia no era utilizada al 100% incluidos el personal docente y estudiantes en tanto, la mayoría de las actividades escolares se atendían de manera presencial. En atención a los protocolos sanitarios derivados de la pandemia, la Universidad Veracruzana (2020), dictó lineamientos internos propios a salvaguarda de la salud de la comunidad universitaria y mantener los procesos educativos iniciados, para ello, dispuso de los servicios electrónicos de la plataforma *UV Zoom* para el desarrollo de las clases sincrónicas y a la par, algunos docentes de la Facultad, optaron por utilizar otras plataformas como: *Teams* y/o *Google Meet* sin menoscabo de utilizar otros medios de comunicación complementarios como el WhatsApp, éste último, fue dejando de lado la privacidad de los profesores cuando los números telefónicos del profesor quedan sujetos al dominio de los estudiantes. La situación descrita no es privativa de nuestro país dada la complejidad y, el alcance sanitario y educativo emergente también

contemplado en los documentos de la CEPAL (2020), en los que refiere que:

En el ámbito educativo, gran parte de las medidas que los países de la región han adoptado ante la crisis se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo que ha dado origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes.

Las situaciones expresadas forman parte de lo vivido en y por la pandemia de manera tal que, han transformado la práctica de los docentes, sin olvidar lo que menciona Porlán (1993) cuando se refiere al docente como un profesional activo: “... deja de ser un mediador pasivo entre teoría-práctica, para convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría, y participa, así, en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional” (p. 132). Claro ejemplo de lo escrito es la postura de los profesores ante los cambios y las modificaciones respecto a la práctica docente en la medida fueron experimentando e implementando estrategias pedagógicas y personales en el ejercicio de su labor para poder cumplir con el objetivo de los programas de estudio y seguir contribuyendo a través de la práctica docente en la formación de las competencias de formación para los nuevos profesionales de Trabajo Social, durante los últimos dos años.

Dentro de los cambios principales de la práctica docente, está lo escrito por De Lella (1999) cuando concibe la práctica docente como “...la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente” (p. 4). Por ello este estudio abona al objetivo de describir las dimensiones personal y pedagógica que caracterizan la práctica de los docentes de la Facultad de Trabajo Social durante el periodo de la pandemia por Covid-19.

Metodología

Contexto

La presente investigación se llevó a cabo en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Veracruzana en la Región Coatzacoalcos-Minatitlán. El contexto no puede estar completo sin el referente histórico de la Unidad Multidisciplinaria de Ciencias de la Salud y Trabajo Social (UMCSyTS), cuyo origen refiere el 22 de agosto de 1975, cuando el ciudadano gobernador del estado el Licenciado Rafael Hernández Ochoa colocó la primera piedra para su edificación. En ese año inicia labores la Facultad de Enfermería, al año siguiente en el mes de mayo la Facultad de Medicina, como parte complementaria de los servicios de salud y a partir de donde se considera, hacía falta una disciplina que atendiera aspectos particulares de las demandas de una población carente de los servicios básicos elementales y que contribuyera a través de su intervención profesional en el mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos, es así como se funda la Facultad de Trabajo Social en el año de 1977 con tan solo una matrícula de 11 estudiantes. Actualmente la entidad académica cuenta con una población de aproximadamente 255 estudiantes inscritos.

Con base al Plan de Estudios 2015 vigente, históricamente, la Facultad de Trabajo Social ha tenido en su haber cinco Planes de Estudio: el primero, el *Plan de Estudios 1970-1977* cuya característica principal es el apego completo al Programa de Estudios de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); el segundo, el *Plan de Estudios 1976-1990* basado -principalmente, en la Metodología de Intervención de María Angélica Gallardo Clarck; el tercer *Plan de Estudios es de 1990-1999*, este plan guarda como elemento clave una sólida fundamentación científica respecto a las principales vertientes teórico-metodológicas presentes en las Ciencias Sociales Contemporáneas del momento. Posteriormente, se implementa el *Plan 1999* en cuyos contenidos asume el compromiso de estructurar un Curriculum Flexible considerando los cambios sociales e institucionales que tiene el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de la Universidad Veracruzana en cuya base, promovía la formación de competencias dirigidas a formar estudiantes responsables

con capacidad para el autoaprendizaje y capaces de responder a las exigencias del contexto social, institucional y personal.

Por último, se comprende la elaboración del *Plan de Estudios 2015* vigente -después de 16 años, en cuyo fin es dar respuesta a las necesidades y problemas sociales actuales y emergentes. Durante este año 2022, se inician los trabajos con pares de la sede Poza Rica para elaborar un rediseño de contenidos académico-profesionales que respondan a las necesidades del entorno actual que atiendan aquellas áreas emergentes sin menoscabo, de los últimos acontecimientos internacionales en materia del desarrollo global.

Alcance de la investigación

Se trata de un estudio con un enfoque cuantitativo, a partir del análisis descriptivo vinculado a las dimensiones personal y pedagógica que caracterizan la práctica de docente dentro de la Facultad de Trabajo Social durante el periodo de pandemia. El alcance del estudio es descriptivo y toma como referencia de estudio lo asentado por Hernández et al (2014) en cuanto a estudios descriptivos

Se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas (p.92).

En términos del tiempo, el orden de la investigación es de tipo transversal en virtud de que, las variables de estudio fueron medidas en una sola ocasión.

Población y tipo de muestra

La población objeto de estudio en esta investigación son el personal docente de la Universidad Veracruzana, en particular de la Facultad de Trabajo Social de la Región Minatitlán-Coatzacoalcos. En la actualidad, la Facultad cuenta con un total de 35 docentes, 9 profesores de tiempo completo, 11 maestros de base y 15 profesores de asignatura. La muestra se conforma por participantes voluntarios que -como menciona Battaglia citado por Hernández (2014) “En estos casos, la

elección de los participantes depende de circunstancias muy variadas. A esta clase de muestra también se le puede llamar autoseleccionada, ya que las personas se proponen como participantes en el estudio o responden a una invitación” (p.387), para el caso del estudio, se diseñó el instrumento y se socializó a través del grupo de WhatsApp con los docentes, a quienes, de manera simultánea se les solicitó contestar voluntariamente el formato anexo. Se obtuvo un registro de 17 docentes participantes.

Técnica utilizada

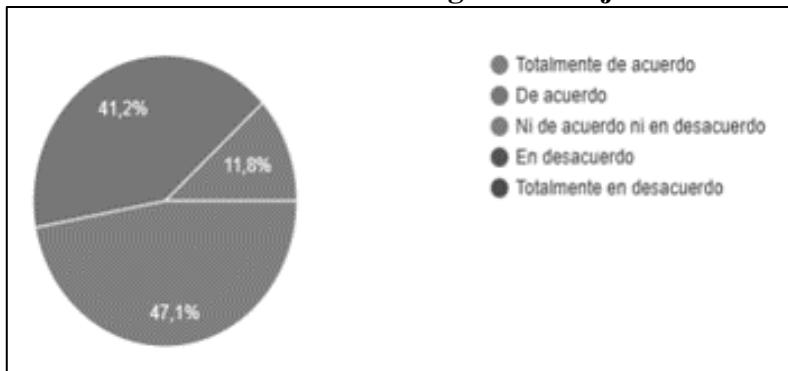
El instrumento utilizado para la recolección de información fue un cuestionario elaborado en formato de *Google Forms*. El contenido de la estructura se distribuyó en 15 ítems, de los cuales 10 preguntas fueron cerradas; en este grupo, 9 de ellas buscaba identificar si los docentes estaban Totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo con la situación planteada. En otro apartado, se observa una sola pregunta, cuya respuesta se planteó en formato de abanico y daba oportunidad al consultado para seleccionar más de una respuesta. Un rubro más comprendió plantear 5 interrogantes de preguntas abiertas -es importante resaltar que solo una de estas preguntas abiertas, era de corte cualitativo y buscaba tener un acercamiento al saber de los sentimientos/pensamientos que prevalentes con relación al regreso a clases presenciales. Dicho lo anterior, el instrumento quedó orientado a explorar las dimensiones personal y pedagógica que caracteriza la práctica de los docentes de la Facultad de Trabajo Social, campus Minatitlán.

Resultados

Desde octubre de 2020 en el estudio “Impacto del Covid-19 en trabajadores mexicanos” dirigido por la Coordinación de Psicología Organizacional de la Facultad de Psicología (FP) de la UNAM publicado en Boletín UNAM-DGCS-959 dejaba ver las posibles afectaciones de la pandemia: “Estrés crónico, postraumático y económico; síndrome de desgaste ocupacional, trastornos de ansiedad e incremento en la depresión, serán las principales afectaciones en la

población que trabaja mediante home office, al menos durante dos años derivado de la emergencia sanitaria” (Villavicencio, 2020, parr.1). Lo publicado fortalece los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento a los docentes de la Facultad de Trabajo Social.

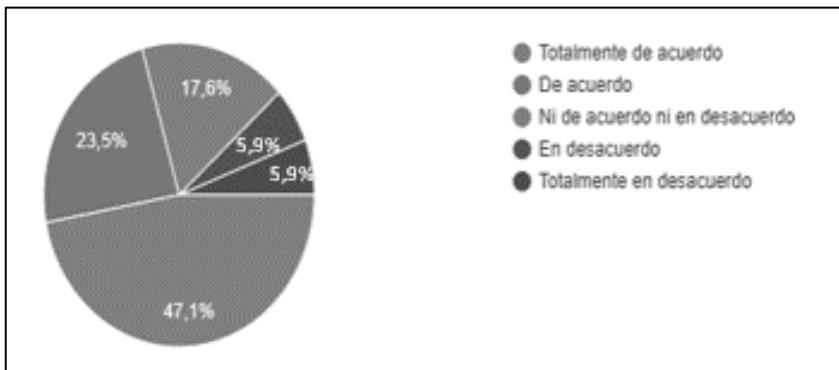
Gráfica 01 Sobrecarga de trabajo



Fuente: Elaboración propia, 2022

En relación con la dimensión pedagógica, en cuanto a la pregunta ¿la pandemia sobrecargó mi trabajo como docente? El 47.1% está totalmente de acuerdo que hubo una sobrecarga de trabajo debido a la pandemia, mientras un 41.2% está de acuerdo, por lo que, se puede identificar que al hacer la sumatoria de los porcentajes este es, muy elevado y, solo un 11.8% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo que haya tenido un aumento en la carga de trabajo.

Gráfica 2 Concentración

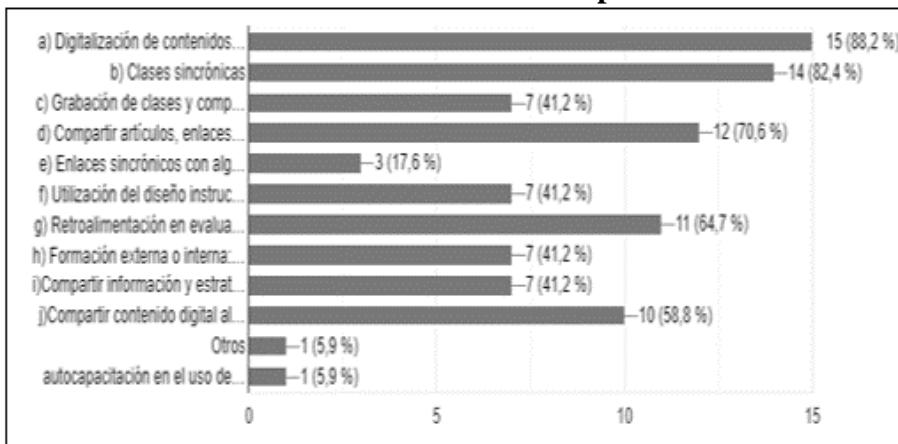


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la interrogante: ¿la concentración o atención en el trabajo fueron alterados por la pandemia? Se tiene que el 47.1% está totalmente de acuerdo que su concentración y atención fueron alteradas por la pandemia, 23.5% de acuerdo, 17.6 ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Con relación a la pregunta de respuesta en abanico donde los docentes podían seleccionar más de una respuesta a la pregunta ¿Cuáles fueron las actividades que realizaste en la adaptación a las clases virtuales? Entre las respuestas más utilizadas fueron: la digitalización de contenidos a datos, texto, video, imágenes, voz, así como, el implementar las clases sincrónicas con el apoyo de alguna plataforma. Además, de compartir artículos académicos, enlaces de internet, la retroalimentación en la evaluación de actividades o el compartir contenido digital al grupo: Lo mencionado se puede visualizar en la *Gráfica 3* de este apartado.

Gráfica 3 actividades de adaptación



Fuente: Elaboración propia, 2022

Ante una pregunta abierta dirigida -solo a los docentes que imparten Experiencias Educativas (EE) prácticas, para conocer las estrategias que utilizaron durante la pandemia, las respuestas fueron las siguientes:

- Aplicación de métodos en contextos inmediatos de los alumnos (casa, barrio o colonia).

- Lectura comentada, e impartir todas las horas asignadas.
- Contenido diverso: infografías, juegos, videos, podcasts.
- Prácticas virtuales
- Solo seguir los lineamientos de acuerdo con la academia.
- Trabaje de manera virtual con pequeños grupos.

Sin duda, uno de los mayores impactos que ha tenido la pandemia se ve reflejado en las prácticas escolares que llevan a cabo los estudiantes de las diversas licenciaturas y que son supervisadas por los docentes, pues muchos de los espacios para realizar las prácticas escolares, se cerraron. En el caso particular de la Licenciatura en Trabajo Social, una de las principales áreas de intervención es la dirigida a los servicios de salud -que ante los efectos de la pandemia y como parte de los protocolos sanitarios, se dejó de recibir a universitarios en función de practicantes por varias razones y entre ellas, se destaca: el temor al contagio por la COVID y/o la falta de insumos institucionales adecuados para la protección contra la adquisición del virus. Ante las circunstancias descritas, los docentes no estaban en posición de poder exigir al estudiante que acudieran a alguna institución y al mismo tiempo, cumplir con los lineamientos escolares dictados por la propia Universidad. Por ejemplo, en caso de contagio se podría generar un problema de cuidado a la salud tanto, para el profesor como, para la institución, por ello, los docentes dedicados a impartir las Experiencias Educativas prácticas tuvieron que reformular las estrategias académicas cotidianas dirigidas a la construcción y el fortalecimiento de los saberes en tanto, la formación académica-profesional de los estudiantes.

Otro de los aspectos a comprender en este trabajo, es con relación a los obstáculos de orden administrativo, pedagógico y/o personal, etc., que han tenido que superar los docentes durante la pandemia para realizar la práctica docente. Entre las respuestas externadas a una pregunta abierta, se encuentran las siguientes:

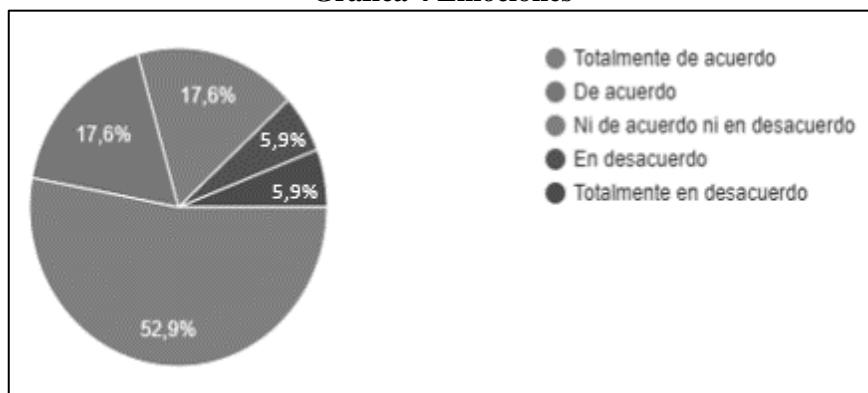
- “mala conexión a internet”
- “participación en actividades de gestión delegadas por la institución”
- “que en algunas instituciones asignaron muchos cursos de capacitación”
- “la falta de experiencia”
- “el No dominar al 100% las plataformas digitales”

- “falta de equipo necesario para realizar actividades (impresora, espacio físico)”
- “al inicio acoso laboral a través de mensajes exagerados por las autoridades, ahora ya disminuyo sin embargo los pares no respetan los horarios de trabajo”
- “la gran cantidad de trabajo que generó el tener que las actividades al entorno virtual, consumió mucho tiempo”
- “el tiempo que se requiere para atender las clases sincrónicas, la revisión de actividades y documentos y combinar con las actividades familiares”

Cabe hacer mención que los obstáculos registrados por los docentes de la Facultad, éstos son afrontados para poder cumplir con su trabajo en la medida que, no han sido exclusivo de ellos o del nivel universitario. Al respecto, se retoma la información que emite la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en cuanto señala:

Desde su comienzo hace dos años, la pandemia de COVID-19 ha interrumpido los sistemas educativos en todo el mundo, afectando más a los estudiantes más vulnerables. Ha aumentado las desigualdades y ha exacerbado una crisis educativa preexistente. Los cierres de escuelas han variado desde ningún cierre en un puñado de países hasta más de un año escolar completo. La falta de conectividad y dispositivos excluyó al menos a un tercio de los estudiantes de seguir aprendiendo de forma remota.

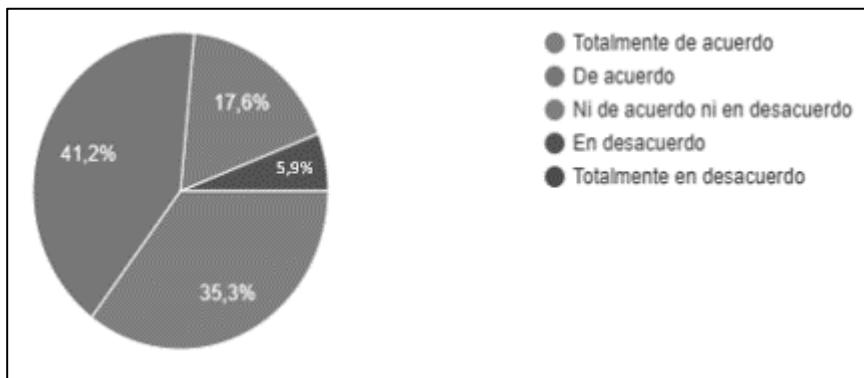
Gráfica 4 Emociones



Fuente: Elaboración propia, 2022

En lo que concerniente a la dimensión personal, la *Gráfica 4* permite identificar si los docentes están de acuerdo o en total desacuerdo respecto a sus emociones, si estas fueron alteradas por la pandemia. Siguiendo la idea, se destaca que las emociones son las respuestas orgánicas que siente una persona cuando reacciona ante algunos estímulos externos que le facilitan adaptarse a una circunstancia con relación a un individuo, lugar, objeto, entre otros. Tener presente que la pandemia por COVID 19 tienen efectos a nivel mundial y -a dos años de manifestar por primera vez, se visualiza en la complejidad de repercusiones a la salud física y emocional, esta última con la perturbación del estado de ánimo de los individuos. En el análisis de resultados se obtiene que un 52.9% de los encuestados refieren estar totalmente de acuerdo en que sus emociones se alteraron a consecuencia de la pandemia mientras, solo un 5.9% está en desacuerdo y, en un mismo porcentaje (5.9%) reconoce estar en total desacuerdo.

Gráfica 5 cuidado de la salud



Fuente: Elaboración propia, 2022

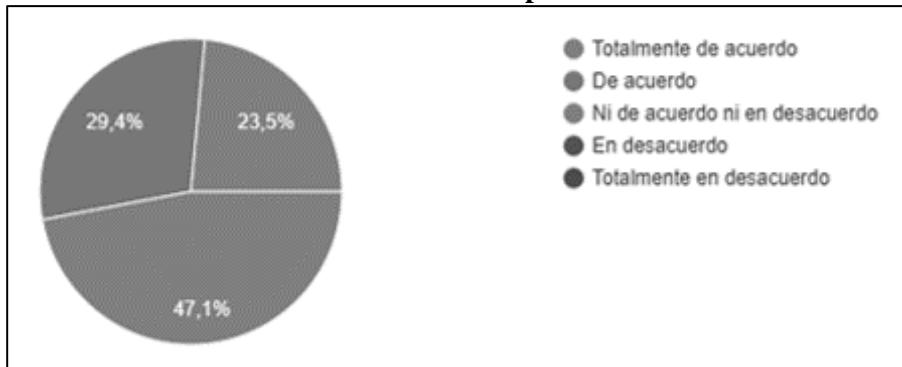
Así mismo, al cuestionarle a los docentes si en algún momento durante el periodo de aislamiento social, dio prioridad a su práctica docente anteponiendo el cuidado de su salud emocional o física, se encontró que el 35.3 % estuvo totalmente de acuerdo con el cuestionamiento y el 41.2% de acuerdo. Con base a estos dos porcentajes se puede observar que los docentes en algunos momentos han dado mayor prioridad a su práctica docente. Ante este resultado se enfatiza el concepto de salud de conformidad a lo que define la Organización Mundial de la Salud (OMS) como “...un estado de completo bienestar físico, mental y

social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” con lo cual se busca profundizar en otros aspectos vinculados a la dimensión personal.

En atención a lo antes mencionado, es posible observar la *Gráfica 6* donde se identifica la alteración a la salud de los docentes durante las clases en línea consecuencia de la pandemia; por ejemplo, en términos de los hábitos alimenticio, así como, del cuidado personal, descanso y sueño, los docentes de la Facultad de Trabajo Social, manifestaron estar totalmente de acuerdo con un 47.1% mientras que, un 29.4% dijo estar de acuerdo y solo, el 23.5% ni de acuerdo ni en desacuerdo. Retomando la definición de salud se considera que, para gozar de esta, uno de los elementos principales, es la estabilidad social, por lo que, los resultados permiten comprender la realidad que han vivido los docentes durante este periodo de pandemia.

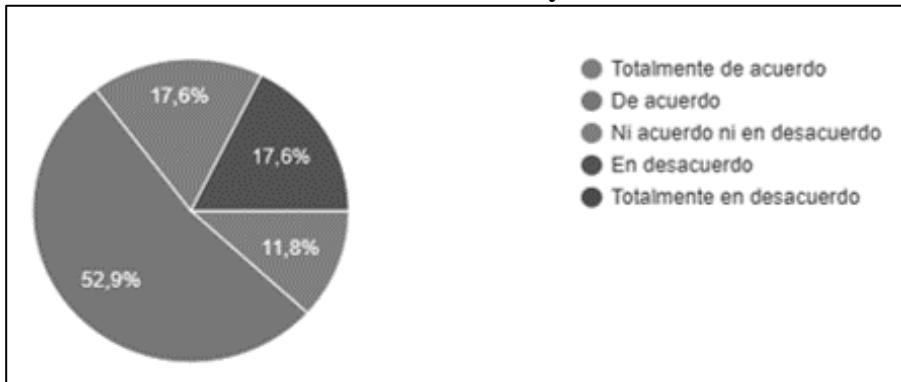
Siguiendo las gráficas, se contemplan los resultados de la *Gráfica 7* en la que se coloca la mayor dificultad para conciliar su vida familiar y laboral. Lo encontrado indica como un alto 52.9% estuvo de acuerdo, 11.8 % totalmente de acuerdo y, solo un 17.6% estuvo en desacuerdo.

Gráfica 6 Cuidado personal



Fuente: Elaboración propia, 2022

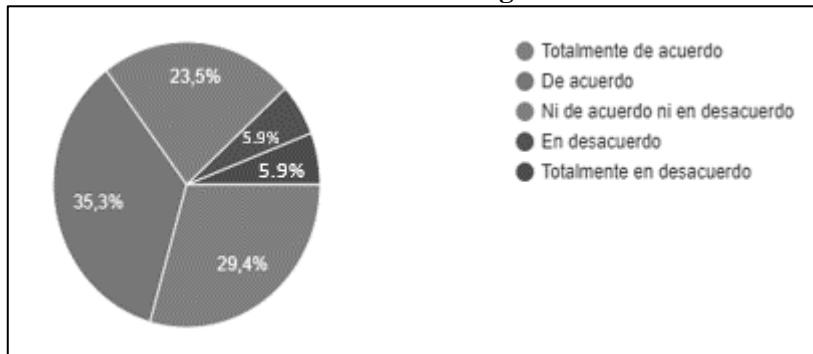
Gráfica 7 vida familiar y laboral



Fuente: Elaboración propia, 2022

Los cambios en las actividades cotidianas y el aislamiento que han padecido los docentes y toda la humanidad por la pandemia representan un factor de riesgo psicosocial, situación que en algunas personas pueden desencadenar daños a la salud mental como algunos trastornos de ansiedad o estrés, por ello, la importancia de atender este aspecto utilizando variadas estrategias. La *Gráfica 8* permite identificar si los docentes lograron utilizar algunas estrategias complementarias para armonizar la salud mental como: meditación, actividad física, etc. En este apartado se identificó que gran parte de los encuestados sí han utilizado alguna estrategia; por lo que, el 29.4% expresó estar totalmente de acuerdo, un 35.3% de acuerdo y solo un 5.9% en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Gráfica 8 Estrategias



Fuente: Elaboración propia, 2022

Como complemento a la interrogante, se realizó una pregunta abierta para conocer las estrategias de autocuidado implementadas por los docentes de la Facultad quienes, mencionaron acciones enfocadas a la relajación entre las que se destacan: algunas actividades físicas como el correr o nadar; prácticas de meditación o yoga o en su defecto, escuchar música o establecer rutinas de descanso los fines de semana.

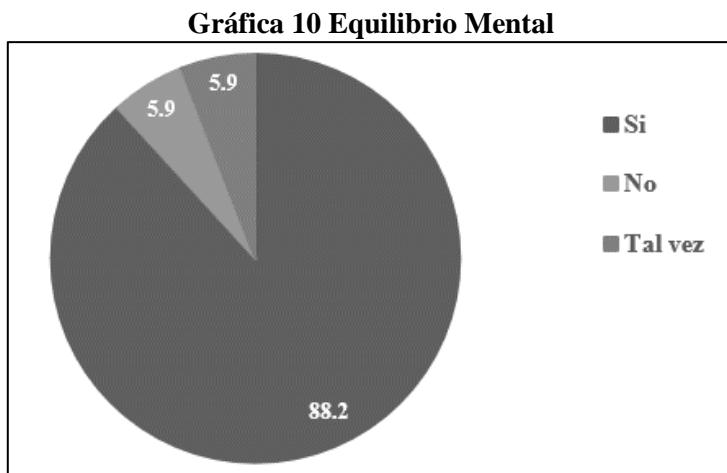
Otro aspecto que se consideró importante fue explorar en la investigación es conocer si los docentes -que lograron identificar haber tenido alguna alteración en la salud mental durante la pandemia, hablaron del tema con sus pares o superiores. Los resultados son visibles en la *Gráfica 9*, donde el 66.7% consideró que sí tuvo alguna alteración mental, pero, no compartió esa situación con nadie; mientras, solo un 33.3% compartió lo vivido con sus pares. Como complemento a la interrogante anterior, se planteó una pregunta abierta más: en caso de haber compartido con sus pares o superiores ¿recibió ayuda? ¿de qué tipo? Algunos encuestados mencionaron que no recibieron ningún tipo de ayuda, mientras que, otro dejó en claro que no requería ayuda solo necesitaba compartir su experiencia. En este mismo orden, para otros lo importante era solo sentirse escuchados, y una persona mencionó que la persona a la que le contó cómo se sentía le facilitó material para el manejo de las emociones.

Gráfica 9 Alteración mental



Fuente: Elaboración propia, 2022

Así también el 88.2% de los docentes consideran que el equilibrio mental sí contribuye en el rendimiento académico y solo un 5.9% no está de acuerdo como se refleja en la *Gráfica 10*.



Fuente: Elaboración propia, 2022

Considerando el informe de las Naciones Unidas (2020) donde se conceptualiza a la salud mental como “un estado de bienestar en el que la persona es capaz de hacer frente a los numerosos factores de estrés de la vida, desplegar todo su potencial, funcionar de forma productiva y fructífera y contribuir a su comunidad”. Este es uno de los factores que a nivel personal los docentes no deben descuidar, pues, es uno de los componentes fundamentales en torno a la procuración de la salud. En este marco, mantener una buena salud también es salvaguarda de algunos programas sociales implementados desde las instituciones correspondientes, así como, del gobierno federal y que, responden a brindar apoyo a las personas que así lo requieran de forma garante y permanente “Mantener y fortalecer los servicios y programas de salud mental debe ser una prioridad para responder a las necesidades actuales y futuras en materia de salud mental y ayudar a prevenir un aumento de la mala salud mental en el futuro.”

En el contexto sanitario, el gobierno federal mexicano puso en marcha -a través de las coordinaciones del sector salud y educativo, diversas estrategias para atender a la ciudadanía, entre ellas las siguientes:

- Reforzó la atención a la salud mental durante la pandemia por COVID-19, a través de los servicios de apoyo como la Línea de la Vida en el teléfono 800-911-2000, para brindar todo el apoyo psicológico y orientación que requieren las personas.
- Existen 442 establecimientos de salud mental y adicciones de la Secretaría de Salud Federal y estatales en el país, de los cuales 341, son Centros de Atención Primaria de las Adicciones; 66, Centros Integrales de Salud Mental y 35 hospitales psiquiátricos.
- También fueron habilitados otros servicios como la línea de atención de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Instituto Nacional de Psiquiatría “Ramón de la Fuente”; Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia y de Organizaciones de la Sociedad Civil, para canalizar a quienes lo requieran con personas expertas en la materia.
- Igualmente, fue creado el apartado “Salud Mental” en el sitio coronavirus.gob.mx/salud-mental/ que contiene material audiovisual y didáctico para entender problemas de salud mental y facilitar herramientas básicas ante una crisis. Además, incluye datos de contacto de una red interinstitucional para atender este tipo de afectaciones.
- Algunos problemas psicológicos como miedo, incertidumbre y angustia se acentuaron como consecuencia de la pandemia de Covid-19, sobre todo en personas que ya presentaban esos síntomas. No obstante, el temor a la discriminación y la pena las inhiben para solicitar ayuda de una persona profesional. (2021)

A consideración de que, muchas personas tienen dificultades para solicitar se les brinde ayuda de manera directa, se conocen algunos medios federales enfocados a brindar atención a las personas que lo requieran con la creación de espacios o redes sociales de atención ciudadana en línea, mismas que buscan contribuir al bienestar mental de las personas promoviendo y creando grupos de apoyo en línea, así como, comunidades sociales para combatir la soledad y el aburrimiento, reforzar la conexión social, difundir mensajes positivos de esperanza y unidad. En el caso particular de la Universidad Veracruzana, esta ofrece servicios de atención psicológica a estudiantes y público general, a través de la Facultad de Psicología mediante una cuenta de Facebook.

Asimismo, no se omite señalar que la Universidad Veracruzana (2010), instaló el primer Centro Centinela, Coordinado por el Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios CEnDHIU, se trata de un sitio que realiza vigilancia epidemiológica, capacitación y asesoría para profesores y estudiantes a través de programas encaminados a promover medidas preventivas para el cuidado a la salud y, entre ellas está la salud mental, de manera que, institucionalmente se contribuye a la mejora del bienestar académico. Sin embargo, no se descarta la información que genera en los espacios internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS), que estima que para el año 2030, los problemas de salud mental serán la principal causa de discapacidad en el mundo.

Considerando que los docentes fueron los directamente responsables de continuar el proceso educativo en medio de la pandemia, es importante destacar los aspectos que les permitieron afrontar de manera assertiva el cambio al que se vieron expuestos, por lo que, se le cuestionó con relación a las competencias que han tenido que desarrollar para solucionar los obstáculos del presente contexto, las respuestas que externaron fueron las siguientes:

- “fortalecer la enseñanza digital”
- “competencias personales de comunicación y adaptativas a los entornos virtuales”
- “manejo de plataformas, administración de aplicaciones para video llamadas”
- “capacitación en el uso de herramientas tecnológicas”
- “fortalecer el manejo de medios de comunicación e información necesarios para cumplir con el trabajo docente”
- “Creación de materia digital”
- “capacitación de observación y escucha, habilidad para la problematización y búsqueda de soluciones”
- “habilidades axiológicas paciencia, tolerancia y respeto a la diversidad de situaciones adversas”

Como plantea Delors (1997) “la extensión de las tecnologías y de las redes informáticas favorecen la comunicación con los demás a escala planetaria... y multiplicación de actividades de esparcimiento que aíslan a los individuos frente a una pantalla de computadora” (p.63), sin duda esta situación se replicó en los hogares de los docentes de la

Facultad de Trabajo Social, al buscar mantenerse conexión a distancia con los estudiantes en el cumplimiento de su labor docente, se aislaron del resto de su grupo familiar.

En cuanto a la interrogante que busca describir los sentimientos/pensamientos que prevalecen en relación al regreso a clases presenciales, los docentes manifiestan algunos sentimientos y pensamientos negativos tales como: “Incertidumbre”, “temor”, “preocupación”, sin embargo, la mayoría de ellos denotan aspectos positivos entre ellos: “esperanza”, “entusiasmo”, “sentirse positivo”, “resiliencia”, “emocionado”, “felicidad” y uno de ellos menciona “sentimientos encontrados feliz por retomar actividades presenciales / socialización de la actividad académica y preocupación ante la insuficiencia de la infraestructura institucional para hacer efectivo el protocolo sanitario para salvaguardar a la comunidad universitaria” .

Como puede identificarse, la mayoría de los pensamientos expresados por los docentes cuya participación fue voluntaria, se orientan a aspectos positivos. En este sentido se puede concluir que sí hubo cambios en cuanto a las dimensiones personal y académica de los docentes: en lo académico, les generó enormes retos, sin embargo, los docentes tuvieron a bien implementar diversas estrategias útiles en la creación de entornos virtuales para la enseñanza y estar en condiciones de solucionar los problemas que estos representaban. En lo personal, al igual que todas las personas que les ha tocado vivir la pandemia, los docentes también se han visto afectado principalmente en lo emocional, se puede interpretar que después de dos años en casa hay disponibilidad por parte de los docentes para el retorno a clase en modalidad presencial.

Referencias

- CEPAL (2020) La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Delors, J. (1997) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*, México: Dower

- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. : <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Gobierno de México (2021) *Coordina Salud servicios de atención psicológica ante pandemia por COVID-19* <https://www.gob.mx/salud/es/articulos/coordina-salud-servicios-de-atencion-psicologica-ante-pandemia-por-covid-19?idiom=es>
- Hernández S.R., Fernández C. C. y Baptista L.M. (2014), *Metodología de la Investigación*, México D.F. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V
- Naciones unidas (2020) *Informe de políticas: La COVID-19 y la necesidad de actuar en relación con la salud mental* https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_covid_and_mental_health_spanish.pdf
- Naciones unidas. COVID-19 y educación superior: Educación y ciencia como vacuna contra la pandemia <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/covid-19-y-educaci%C3%B3n-superior-el-camino-seguir-despu%C3%A9s-de-la-pandemia-0>
- Organización Mundial de la Salud. (s.f.) Constitución <https://www.who.int/es/about/governance/constitution>
- Organización Internacional del Trabajo. (OIT) , La OIT rebaja las previsiones de recuperación del mercado laboral para 2022, https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_834129/lang--es/index.htm
- Porlán, F. (1993). Constructivismo y escuela. Sevilla: Diada.
- Sacristán, J., Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- UNESCO (s.f.) Interrupción y respuesta educativa <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Universidad Veracruzana (2010) Centros Centinela Cendhiu. Recuperado el 14 de junio de 2022, en <https://www.uv.mx/cendhiu/general/centros-centinelas/>
- Universidad Veracruzana. (2020, marzo). *Plan de Contingencia*. Recuperado 14 de Junio de 2022, de <https://www.uv.mx/plandecontingencia/>
- Universidad Veracruzana. (2020, agosto). *Lineamientos generales para el retorno seguro a las actividades universitarias presenciales*. Recuperado 14 de Junio de 2022,

de <https://www.uv.mx/plandecontingencia/files/2020/07/Lineamientos-generales-para-el-retorno-seguro-17-de-agosto-de-2020.pdf>

Villavicencio, A, E. (2020, 06 de octubre). Boletín UNAM-DGCS-959.

Residentes Trabajadores Consecuencias Del Home Office
https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_959.html

Trabajo Social y las prácticas de rutina, resultado de un proceso metodológico no visible: caso Secundaria técnica Núm. 50, en Culiacán, Sinaloa

Martha Elena Velázquez Escobar²⁶

Resumen

Trabajo Social, en tanto actor implicado en el proceso educativo, implementa como metodología las prácticas de rutina, donde cumple con lo que autoridades educativas establecen como actividades mínimas y no muestra el que hacer metodológico profesional en su intervención. Los expedientes de los alumnos son materia prima para el análisis de la problemática escolar de los mismos y que trabajo social cumple cotidianamente, en ellos se registran las acciones reportadas por profesores, compañeros u otros actores escolares que ante ese departamento denuncian.

Lo anterior resulta en la ausencia de manejo metodológico ante su intervención cotidiana, donde Boaventura, (2022) “refiere lo cotidiano como amplias capas y etapas de directrices, decisiones, prácticas, relaciones, acciones y procesos sociales conocidos históricamente y vivencias contextualmente por distinto actores sociales” los cuales, son sustituido por el uso de las rutinas permanentes que funcionan ante lo que acontece en cada momento, lo aprendido durante la formación profesional, metodológicamente hablando, no es visible, ya que no responde a un proceso ordenado ante los problemas que se plantean en la interacción con el resto de los implicados, quedando ausente

²⁶ Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma de Sinaloa

metodología y técnicas profesionales para mejores resultados en su desempeño.

En esta colaboración, se pretende analizar la labor que realizan los profesionales del trabajo social en la escuela secundaria ante las rutinas de la profesión en el nivel educativo básico. Teniendo como objetivo general expresar cómo se muestran los elementos constitutivos de una práctica de intervención del Trabajo Social de corte funcionalista en el espacio escolar. Además, de buscar identificar los mecanismos de rutina que los actores dirigentes escolares realizan como relaciones de autoridad.

La presente investigación es de enfoque cualitativo, utilizando la técnica de entrevista con preguntas guía, aplicada a 6 trabajadoras sociales de la institución con lo que se hace un análisis metodológico sobre la intervención del trabajo social en espacios educativos.

Introducción

Los aspectos importantes que deben ser atendidos desde la escuela, por parte de Trabajo Social, es la participación de los padres de familia que demandan el servicio y exigen, atención profesional y buen trato para sus hijos, atención a los problemas educativos de los alumnos presentan en lo individual y grupal , sea de aprendizajes o de interacción cotidiana, lo cual nos lleva a procurar una relación estrecha con alumnos y padres compartiendo responsabilidades para el desarrollo armónico de la población estudiantil, que refleje una buena atención profesional, en la cual el trabajo social está implicado por ser parte importante del personal educativo.

A nivel Estado se encuentra como referencia que las escuelas secundarias técnicas cuentan con una trabajadora social de base por turno, contratadas como apoyo escolar, mismas que realizan actividades que se establecen en el plan anual de trabajo, que guía su desempeño y son supervisadas mensualmente por la instancia correspondiente, si que ello implique acción metodológica alguna, más bien responde al cumplimiento de un programa que comprende actividades: socioculturales individuales y de grupo, estudios socioeconómicos, escuela para padres, enlace con instituciones que favorezcan los objetivo institucionales. Por otra parte, los trabajadores sociales contratados por la SEP llevan a cabo funciones en equipos

multidisciplinarios al interior de los planteles con actividades específicas como: a) Colaborar en la identificación de factores de riesgo presentes en los educandos, b) Proponiendo estrategias preventivas de problemáticas recurrentes relacionadas con los procesos de desarrollo personal y de aprendizaje de los educandos, c) Participar en la elaboración, ejecución, y evaluación del programa preventivo, d) Promover la salud de los educandos, e) Sensibilizar y concientizar a los padres de familia, f) Establecer convenios con Instituciones del sector salud g) Canalizar educandos a las Instituciones del Sector Salud, h) Proporcionar atención médica de urgencia a la comunidad escolar, Colaborar en la evaluación permanente. SEPDES (1998 P. 24)

Sin embargo, Trabajo Social se ve abrumado y llevado a lo rutinario de su intervención en tanto, toma las actividades que oficialmente se le demandan y no establece una metodología de intervención, a pesar de contar con dichos conocimientos, mismo que adquiere durante su formación profesional, o bien al no tenerlos claros, se limita al ejercicio de las ya mencionadas rutinas. Esto se muestra en entrevistas realizadas a las trabajadoras sociales que expresan la falta de conocimiento metodológico necesario para su intervención.

Ahora bien, tomando en cuenta a Ander-Egg (1995) que define trabajo social en una de sus acepciones, como: “un corpus conceptual y metodológico (métodos, técnicas y procedimientos operativos) que se aplican en determinadas formas de intervención social” es referenciado para señalar la importancia de un análisis al quehacer cotidiano de trabajo social en el ámbito educativo y asuma la responsabilidad de visibilizar la acción metodológica de la intervención.

Para el cumplimiento de lo anterior, en el espacio educativo, es importante que los y las trabajadoras sociales reciban una formación, mismas que se cumplen en el plan de estudios de nivel licenciatura que contempla entre sus materias la pedagogía, psicología educativa, psicología social y ecología humana, antropología, técnicas de investigación social entre otras. Así como el complemento práctico en centros escolares. Así se configura el perfil profesional del trabajador social específico para el campo educativo. Con las materias afines a la educación el trabajador social, adquiere las herramientas teóricas y prácticas generales, para identificar los problemas que obstaculizan el proceso enseñanza-aprendizaje, así como, auxiliar en el diagnóstico del origen o causa del problema; dar tratamiento inicial o canalizar a otras

especialidades o instituciones según el caso; e implementar medidas asistenciales si se requieren. Sintetizando las acciones generales que realizan en el área educativa, los trabajadores (as) sociales son: Investigar, programar y dar orientación social con la finalidad de modificar conductas individuales o colectivas y mejorar la calidad de vida con apoyo de los programas de bienestar social gubernamental, privada y de organizaciones civiles. Dicha formación debiera ser en todo momento retomada por los trabajadores sociales en ejercicio.

En tanto, algunos de los problemas que se manifiestan entre la población estudiantil de secundaria y producto de ciertas relaciones interpersonales son: baja autoestima, no- aceptación de sí mismos, aprender pautas de conducta social y ser aprobados por la autoridad. De ahí surge la pregunta: ¿Por qué considerar al alumno como único responsable de los problemas que se presentan?

Moreno y Sastre, (2003) aluden al papel del profesorado respecto a la resolución de conflictos o problemas como los señalados, planteando que su misión será la de regular el análisis de la situación conflictiva, velando por que se establezcan claramente los término del problema...el profesor debe procurar que las soluciones que se adopten tengan en cuenta las causas del conflicto y no se limite a contemplar los motivos aparentes que lo ocasionaron, (P.68) lo cual nos lleva a analizar la intervención del trabajador social, considerando que una de sus funciones es la atención de conflictos, en contradicción al cumplimiento desde trabajo social, es al profesor, a quien se reconoce. Es entonces en la investigación científica que da respuestas a las interrogantes de la participación del trabajador social porque es parte de su responsabilidad profesional en el campo de la educación.

La atención e identificación de las señales emitidas por el alumno a través de su conducta interpersonal es básico para comprender sus necesidades, intereses, habilidades entre otras o dicho de otra manera; tomar en cuenta los efectos de una obstrucción individual o de grupo de la enseñanza- aprendizaje desde el campo del trabajador social es digno de considerarse, si tomamos en cuenta que son profesionales del área social con especificidad en la disfunción social tomando como base los fines y objetivos de la educación. ¿Cuál es la razón que impide a los trabajadores sociales aplicar el ejercicio metodológico adecuado en el campo educativo?

Por otra parte, cabe preguntarse ¿Se enseñan, se registran y se evalúan los valores y modelos educativos, en las conductas de los alumnos? ¿Por qué la administración escolar solo se centra en la comprobación de los aprendizajes cognitivos del alumno y descuida el uso de metodologías que respondan en realidad a la atención de los problemas de los educandos? Son algunas de las interrogantes que reclaman una respuesta científica para lograr la productividad educativa de calidad, cantidad y calidez humana y la consideración del ejercicio profesional de trabajo social en la aplicabilidad de procesos metodológicos que den cuenta de su desempeño y no en la rutina y cotidianidad de sus actividades.

Los profesionales del trabajo social que atienden al proceso de formación que la escuela formula, mediante discusiones en grupos de colectivos de maestros, la escuela tomando en cuenta contenidos y enfoques necesarios para la creación de un profesional con destrezas, habilidades, métodos y enfoques de trabajo que arrojan un perfil deseado, según las necesidades y el contexto que la época demanda, son sustituidos por el ejercicio rutinario de acciones que dejan de lado la implementación metodológica correspondiente en la intervención profesional de trabajo social.

Pero resulta que el ser y deber ser de la profesión no siempre se corresponden con la realidad, Castro, Reyna y Méndez C. (2017) señalan que, trabajo social se ha ocupado de la ayuda al necesitado a través de acciones de carácter asistencialista donde la práctica fue el eje fundamental de intervención y en un segundo plano a través de procesos más profundos por la teoría y el método científico, donde la praxis científica es el eje central de su intervención. Lo cual muestra un contraste del profesionista, una vez que, egresados del espacio áulico donde eso se aprende, la demanda es otra y la intervención se limita a la primera parte de esta propuesta, con lo que se observa una acción deficiente, o pobre metodológicamente hablando. Al incumplir con lo científica de la praxis señalada. Cumplir solo como intermediario entre alumnos y profesores, padres y profesores y de igual forma entre otras figuras escolares, limitando la intervención al acatamiento de reglas establecidas formal o informalmente obstruye la toma de decisiones del trabajo social.

Dicho entonces, la función que se ejerce en el espacio educativo, donde los actores escolares no establecen reglas claras en su relación

para el logro de objetivos que el propio quehacer exige de cada parte, sobre todo del trabajo social, como actor protagónico para la resolución de problemas que este debiera de atender o acciones que proponer para el fin establecido, requiere del reconocimiento social de la profesión, tal como lo señalan Castro, Reyna y Méndez (P. 6)

La intervención metodológica del trabajo social

La intervención del trabajo social en el área educativa es una experiencia que se ha venido desarrollando desde hace muchísimo tiempo, pues el trabajo social surge de las necesidades sociales de los sujetos, que para este estudio tratamos.

En el proceso educativo intervienen diferentes actores y la relación entre ellos genera una serie de problemas que deben ser atendidos por el trabajo social, entre los de mayor preocupación son los referidos a problemas conductuales y de reprobación escolar, por cierto, los de mayor pertinencia para el trabajo social, donde la profesión ha definido el uso y aplicación de métodos que le permitan detectar, dar seguimiento y hacer valoraciones para el mejoramiento de su intervención; sin embargo, existen fuertes obstáculos que modifican la práctica profesional al verse rebasada por las acciones de rutina, que desde el Diccionario de la R.A.E. (2014) se define como “costumbre o hábito adquirido de hacer las cosas por mera práctica y de manera más o menos automática” convirtiéndolas en su acción metodológica sin serlo, cuando para intervenir en el área educativa, es necesaria la aplicación metodológica de casos y grupos, pero la forma de seguir un problema hasta la solución del mismo no es siempre la más adecuada, ya que con lo anterior se puede señalar que el método de caso o individualizado se trabaja de manera arbitraria o inadecuada, ya que no se sigue el procedimiento completo para la obtención de un resultado metodológicamente bien empleado.

El trabajo social pudo intervenir en la investigación de las causas que originan el problema, así como intervenir en el proceso de atención del mismo, pero es necesario que maneje de manera adecuada y eficiente el método que le permita el logro de óptimos resultados con los sujetos a los que atiende, en este caso jóvenes adolescentes en espacio educativo o bien crear su propia metodología para efectos favorables en su desempeño profesional.

De tal manera que el presente trabajo tiene como objetivo el abordar la investigación del problema de la aplicación metodológica del trabajo social, mediante la investigación al desarrollo de atención de seguimiento de caso de grupos, en el área educativa, aplicación del método cualitativo seleccionado después de considerar la importancia de realizar una serie de valoraciones expresadas por autores como; Hernández (2002).

Se recurre a la etnografía para registro y descripción de comportamientos culturalmente significativos para la identificación de problemas, para la apreciación metodológica del trabajo social con los actores escolares.

Se realiza observación participante, para diagnóstico situaciones y se retoma la hermenéutica para la revisión de documentos que permita el análisis racional para la construcción del conocimiento a partir de la revisión de documentos que la escuela maneja para el concentrado de datos.

En un segundo momento se procede al diseño de los instrumentos que son el cuestionario, aplicado en primer término a los alumnos, profesores, padres de familia, trabajo social, así como entrevista elaborada y aplicada a directivo, trabajo social y un representante de sociedad de padres de familia. En el caso de aplicación de encuestas a padres se recurrió a la visita domiciliaria para la aplicación del instrumento y en el caso de entrevistas, se agendaron con anticipación para su aplicación.

Elementos teórico conceptuales del tema

Las escuelas secundarias técnicas forman parte de uno de los subsistemas educativos de la S.E.P. (secretaría de educación pública) mismas que son creadas con el propósito principal de atender a una demanda en el sistema básico de atención a una población con necesidades de atención educativa para la capacitación técnica que garantizará a los egresados ocuparse en algún empleo propio del lugar donde viven o bien contratarse como ayudantes en algún lugar, esto con el fin de obtener ingresos que les permitiese continuar sus estudios.

Los talleres que se mencionan son prácticamente la capacitación en algunos oficios como son: soldadura, electrónica, mecánica, corte

y confección y secretariado, originalmente en el caso de las escuelas industriales ya es importante señalar que los talleres que se imparten dependen del lugar donde se encuentre ubicada la escuela ya son de tipo agropecuario, pesquera e industriales.

Sin embargo, en los últimos diez años se ha reducido el tiempo horario dedicado a la capacitación, pasando de cinco a tres horas semanales, afectando el objetivo del subsistema.

Por otra parte, se debe señalar que, para el desempeño armónico de la escuela, se cuenta con la figura de Trabajo Social, mismo que cumple con funciones que la propia Secretaría establece y que son reguladas a través de un departamento que aglutina a otro personal.

El trabajador social es considerado como un elemento integrador del adolescente a la institución y es en él en quien recae la función de adaptador del sujeto social al medio escolar, lo cual realiza en forma por demás rutinaria, ya que no establece procesos metodológicos adecuados que permitan observar resultados congruentes entre lo que institucionalmente se establece y lo que en realidad se lleva a la práctica.

Los métodos que más se aproximan al desempeño laboral del trabajador social en el espacio educativo de secundaria es el de casos o individualizado y el de grupos, pero estos en realidad se limitan a la integración de un expediente en el cual se registran reportes de los alumnos que incumplen con el reglamento establecido para los alumnos y de manera mínima algunos aciertos y visitas de los padres que asisten al plantel solicitando información sobre la conducta de sus hijos.

Otra de las actividades establecidas para el seguimiento de un caso, es el de la visita domiciliaria, pero solo en casos muy necesarios, sin embargo, se establece que en todo caso atendido se improvisa y no se siguen los pasos del método.

En cuanto al método de grupo, se relaciona por la existencia de grupos integrados para el desarrollo de clases y es con ello que se trabaja todo lo que tenga referencia a grupos, en pocas ocasiones se realizan integraciones de otra forma o procedimiento, exceptuando aquellos con problemas serios de reprobación escolar.

El Trabajo social comparte una serie de actividades con otras profesiones para el trabajo con adolescentes, entre ellos la figura de la prefectura, con la que se suele confundir al trabajo social. Estas

dos profesiones en diversas ocasiones cumplen con las mismas actividades, lo cual provoca confusión en los alumnos y padres de familia en cuanto a la labor que cada uno desempeña. Un ejemplo de lo anterior son las profesiones que tienen presencia en la Coordinación de Servicios Educativos Complementarios, entre ellas se encuentran medicina escolar y los bibliotecarios.

La Coordinación de Servicios Educativos Complementarios tuvo su nombre como Asistencia y Extensión Educativa. Este cambio tuvo que ver con las diversas discusiones que se daban entre maestros y el personal del departamento señalado alrededor de cómo estos daban la atención a los alumnos en el caso de ausencia del profesor al aula. Entre las opciones que acordaron fue el de impulsar eventos complementarios tales como conferencias, trabajos para mejorar la lectura la escritura, detección de problema individuales, etc. pero no impartiendo clases de materias de los académicos, siendo también parte del quehacer diario del trabajador social.

Lo anterior recae principalmente en trabajo social, prefectura y medicina escolar, pero es importante mencionar que aún con dicho cambio en el nombre, no es posible decir que tal cambio se logra en los hechos ya que cada departamento cumple con funciones mínimas que en la mayoría de las ocasiones absorbe el tiempo y deja de lado otras acciones que debieran de cumplirse.

La dependencia responsable de los puestos y la actividades para cada uno de ellos es la secretaría de educación pública, para Sinaloa es SEPYC quien en el caso de las formas de contratación para trabajo social y demás profesiones en las escuelas solicita documentos oficiales comprobatorios como certificado o título, certificado médico, R.F.C., afiliación a la secretaría y una vez cumplida la entrega de documentos las autoridades responsables asignan el lugar de trabajo, a últimas fechas se realiza un examen de conocimiento pero solo como requisito ya que no establece perfiles de preparación para asignar el puesto. Una vez empleado, el trabajador social habrá de informar del cumplimiento de su labor, primero al coordinador de servicios educativos de su plantel, mismo que reporta a una instancia superior que es la supervisión de zona, que dará seguimiento de su desempeño, pero que no va más allá de recomendaciones para mejorar el trabajo, cuando es necesario.

Una vez contratado el trabajador social deberá poner en práctica sus conocimientos, pero la práctica, empíricamente hablando nos dice que los adolescentes presentan una serie de problemáticas que van desde lo académico como reprobación o deserción hasta problemas emocionales, familiares, psicológicas, etc., mismos que no pueden ser atendidos por el trabajador social con el grado que se requiere por la ausencia de especialización para ello y por otra parte la gran cantidad de actividades que le son asignadas de manera rutinaria que impiden el desempeño metodológico necesario o bien por la escasa participación que la familia muestra ante los problemas que aquejan a los adolescentes y la desvinculación de la familia y el personal tanto docente como de trabajo social de la escuela, dejando trabajos inconclusos en cuanto al seguimiento de problemas y por otra parte las acciones que la escuela emplea reglamentariamente para minimizar o resolver (supuestamente) los problemas de los adolescentes.

El trabajador social tiene entre sus funciones el de la elaboración de expedientes personales de los alumnos, mismos que son llenados con una encuesta socioeconómica que se realiza cuando el alumno ingresa por primera vez y que además de esto contendrá todos aquello reporte que los docentes o personal del plantel hagan llegar por diversos motivos basándose en el incumplimiento del reglamento escolar que en la propia escuela se elabora, esto con la participación de alumnos, maestros y autoridades del plantel, mismo que es utilizado cada vez que se considera necesario sobre todo cuando se expulsa a un alumno, pero el problema no estriba en esto sino en la forma que el alumno debe de conducirse y el cómo Trabajo Social debe intervenir para modificar acciones que beneficien al alumno y la profesión como tal, ya que en las escuelas no todos conocen la funciones con las que el Trabajo Social debe de cumplir y suelen confundirse con la de prefectura.

En el manual de funciones emitido por la dirección general de educación secundaria técnica, lineamiento para la organización y funcionamiento de servicios educativos complementarios Trabajo Social debe cumplir con:

- Colaborar en la detección de necesidades de atención preventiva (identificación de factores de riesgo) presentes en

los educandos, relacionadas con los procesos de desarrollo social y cultura, para integrar el diagnóstico del área.

- Participar en la planeación anual de la escuela, proponiendo estrategias preventivas de problemáticas relacionadas con los procesos de desarrollo social y cultural de los educandos.
- Participar en y para la elaboración, ejecución y evaluación de programas preventivos, así como, propiciar la participación de otras instancias de las escuelas en dichas acciones.
- Propiciar el desarrollo de acciones de participación de la comunidad escolar y del conjunto social en el que se ubica la escuela a fin de prevenir problemas que obstaculicen el desarrollo del proceso educativo.

Sin embargo, en el manual esas actividades suenan ambiciosas, pero en la realidad no se llevan a cabo, o no como debiera ser, en los programas de formación en las escuelas de trabajo social durante el tiempo de preparación de nuestros profesionistas, encontramos una serie de materias como psicología, procesos educativos, metodología y otras que son de gran utilidad para el Trabajo Social en el área educativa, que para el presente caso podemos decir, que le permiten abordar los problemas que con los adolescentes se presentan, pero que en lo real se implementan de manera empírica, por lo que los resultados no garantizan una eficaz evolución, tomando en cuenta que a pesar de contar con conocimiento de los contenidos antes mencionados faltaría destacar la de preparación metodológica, indispensables en la atención individual o grupal requerida en los espacios educativos.

El adolescente tiende a comportarse en el espacio escolar con incumplimiento de reglamentos. El proceso de la adolescencia es conflictivo tanto para los padres como para el adolescente, que empieza a manifestar su deseo de ser considerado como adulto y es en este periodo que se identifican con figuras representativas para ellos, que de alguna manera reflejan su deseo de ser como los otros son. Esto les permite conformar o reafirmar su la personalidad, entre tales figuras encontraremos al profesor, al amigo, al trabajador social o simplemente a un personaje ficticio o de televisión.

La adolescencia como tema en secundarias es atendida además en los propios procesos educativos, que los programas incluyen, como

parte de la asignatura de formación cívica y ética, por lo que los padres de familia consideran que todo lo referente a problemas de adolescencia de sus hijos será atendido por los profesores en la escuela, pero resulta que las inquietudes de los jóvenes no siempre pueden ser atendidos de tal forma, ya que rebasan esos espacios y cuando eso sucede, regularmente llegan al departamento de Trabajo Social pero como problema.

Un adolescente puede ser considerado como un caso o problemas por utilizar vocabulario soez, portar uniforme inadecuadamente y en el caso de la mujeres el portar falda corta, maquillarse, teñirse el cabello, en los varones usar pantalón de mezclilla, camiseta el lugar de camisa, corte de cabello moderno; en otros casos pelear dentro o fuera de la escuela, contestar altaneramente a un profesor, abusar de sus compañero más pequeños obligándoles asumir la responsabilidad de daños que ellos ocasionaron, no entrar a clases, reprobar más de tres materias, etc., pero todo lo que realmente implica el ser adolescente no es atendido.

En el mejor de los casos, Trabajo Social solo realiza acciones que le permitan mantener al adolescente tranquilo y como alumno del plantel, dicho de otra forma, procura evitar las expulsiones y para ello cita constantemente a los padres de alumnos implicados en los problemas, quienes muchas de las veces, no acuden al llamado.

El adolescente de este plantel a pesar de los problemas que se puedan occasionar asume riesgos expresándose directa o indirectamente, recurriendo a otros medios como rayar paredes, destruir mobiliario, mentir, agruparse con otros para protegerse en caso de violencia con otros compañeros o personas ajenas al plantel, pero mantiene el porte de clase, ya que en su apariencia personal no refleja nada de lo dicho.

Es entonces donde se da la aplicación del método de casos (García, 2006) pero de manera parcializada, sin un estricto seguimiento del mismo, regularmente se deja para cumplir con otras actividades que en ocasiones de manera improvisada la institución solicita del departamento de trabajo social, concediéndole menor importancia de la que merece el cumplimiento de lo planeado, ganando espacio el trabajo improvisado o rutinario y entonces no podemos hablar de una metodología determinada o específica y es aquí donde este quizá la carencia o falla del desempeño del trabajo social en este espacio.

La investigación, tuvo como objetivo general explicar como se muestran los elementos constitutivos de una práctica de intervención del trabajador social de corte funcionalista en el espacio escolar; y como objetivos específicos:

- Identificar los obstáculos para el desarrollo de la metodología de trabajo social con jóvenes en educación básica.
- Explicar el proceso de ruptura entre el ser y deber ser de la profesión y sus sujetos de intervención.
- Identificar los mecanismos de rutina que los actores dirigentes escolares realizan como relaciones de autoridad.

Como parte de los objetivos, se plantearon los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuáles son los costos de desvalorización y revalorización profesionales para el trabajo social en la formación escolar, cuando se presenta el ejercicio rutinario y superficial para la interacción educativa?
- ¿Cuáles son los problemas que obstruyen la implementación del método de grupos en la atención de alumnos en secundaria?

En respuesta a las preguntas de investigación, se formuló la siguiente hipótesis: La dominante intervención del trabajador social en el espacio escolar, es de corte funcionalista, y su práctica metodológica, en la atención a los alumnos en conflicto, es de carácter rutinario, sustentado en las relaciones de autoridad y orden, teniendo como reacción la pasividad y la apatía hacia los actores escolares.

La hipótesis parte de que el ejercicio profesional del trabajador social en el campo escolar, en el espacio estudiado, el manejo de la metodología de intervención es de corte funcionalista, que es resultado de una práctica de intervención para la atención a la problemática que presentan los alumnos en situación de conflicto, las cuales están acotadas por las relaciones de autoridad y orden, la pasividad y la apatía de los actores escolares, prolongando el conflicto.

Nuestros núcleos conceptuales, es decir nuestras variables del cuerpo hipotético los identificamos en el escenario y contexto en que se desarrolla nuestro problema, y estos son: La práctica profesional del trabajo social, ha sido necesario considerar, en primer término, la argumentación al funcionalismo que nos lleva a considerar la postura

de algunos autores como Durkheim, (2001) quien considera “la función en analogía al organismo biológico” misma que en el caso del sistema educativo, el trabajo social cumple en virtud de la necesidad de atención de aquellos alumnos que involucrados en una serie de conflictos requieren de atención para el mejoramiento de sus relaciones interpersonales que les permitan su estancia en el plantel, es por ellos que destacamos una serie de indicadores surgidos del contexto socioeducativo, que nos ayude a explicar y entender la práctica funcional del trabajo social en el espacio escolar en cuestión.

De los casos revisados, la totalidad de ellos presentan una serie de reacciones, producto del acto de autoridad al que se ven sometidos por parte de los maestros y que durante el conflicto, trabajo social se limita a la elaboración de documentos mediante los cuales notifica a los padres de familia la situación que se presenta, mero procedimiento que se establece en función de lo que otros sujetos escolares demandan de ellos, vía solicitud de atención que el reporte presentado por los por situaciones que escapan al control docente se extiende a trabajo social, no existe un procedimiento metodológico para detección de problemas por parte del departamento, sino que según se presenten los hechos se actúa sobre ello.

El principal problema detectado en el trabajo realizado y considerado como planteamiento básico, es la falta de comunicación entre los actores escolares, principalmente entre el trabajo social y los padres de familia, que se consideran los más alejados en la interacción requerida para el manejo adecuado en los problemas que sus hijos presentan en el plantel.

Otro resultado, es la pérdida de los espacios vitales de intervención escolar: aula -escuela- domicilio, en estos espacios se localiza a los alumnos en su relación educativa con docente y trabajo social, el docente por su parte en el contexto áulico es considerado el responsable del grupo, no de un alumno en particular,

Es aquí donde el trabajo social, entra en relación con el docente y el alumno en el aula, espacio desde donde se generan la mayor parte de los conflictos que el alumno debe enfrentar.

El procedimiento de la recepción de reporte en trabajo social es el proceso metodológico que este sigue en la atención de los casos que se le presentan, lo cual va seguido de la notificación o citatorio al padre para hacer llegar con los propios alumnos, ya que no se realizan visitas

domiciliarias, se sustituyen por la llamada telefónica para informar de las citas o cualquier otro suceso. Las actitudes y manifestaciones de violencia, destrucción o pleitos en las escuelas resultan en ocasiones producto de pautas de comportamientos familiares no detectados, por el desconocimiento de esos espacios, lo que en el núcleo familiar se produce no se deja en el para asistir a la escuela, es parte integral de la personalidad de los sujetos, en este caso los alumnos problema que trabajo social tiene como propósito ayudar.

Lo que nos lleva a mencionar la inadecuada comunicación en el proceso de atención a los conflictos y que forman parte de las prácticas de rutina de trabajo social.

Para los profesores como para las autoridades escolares el problema más importante por atender es la reprobación escolar, que aunado a los conflictos escolares hace más grave el problema de los jóvenes en la escuela.

El proceso de formación del alumno en la escuela no es otra cosa que, el establecimiento de reglas disciplinarias, tales como portar uniforme, guardar silencio en clases, respetar a los compañeros, cumplir con tareas, etc. y que al mismo tiempo forma parte de la imagen exterior del plantel.

El aula es un lugar en el cual, el alumno además del trabajo de la clase tiene un espacio de convivencia colectiva con otros compañeros, que a diferencia de lo que la homogenización pretende, siguen siendo individuales, los acompaña su historia personal y familiar que se manifiesta en cada uno de los actos que realizan, y en ocasiones choca con todo lo que normativamente se encuentra estipulado en un reglamento, que está lejos de cumplirse al pie de la letra.

Se solicita guardar la debida compostura. Aquí el trabajo social habrá de intervenir para mediar o salvar la situación, pero dado que no todo los profesores consideran que trabajo social deba o pueda participar esta tendrá que esperar a conocer los hechos y tratar de diluir el problema, el trabajo que con el grupo se hace por parte del departamento no maneja métodos que logren una cohesión grupal o que organice trabajo desde la detección de líderes que logren incidir en el resto del alumnado para la superación de problemas, además de que no resulta conveniente que los alumnos sepan organizarse para demandar lo que necesitan, en estos aspectos la opinión del alumno no tiene validez .

Conclusiones

La intervención metodológica del trabajo social en el área educativa, ha sido resultado del interés por conocer la dinámica cotidiana que se establece entre los actores escolares que concurren en el espacio escolar, donde el actor principal es el alumno, en quien recae la acción que centra el desempeño profesional de trabajo social, desde una metodología que responda al mejoramiento o disolución de los problemas que presenta principalmente en la escuela, la reprobación, deserción, conductuales, agresividad o violencia, etc. son algunos de los problemas que destacado en esta investigación, mismos que trabajo social centra en la intervención, pero, que es producto del quehacer sin planeación, respondiendo a las actividades de rutina que la misma cotidianidad le lleva a resolver según se vayan presentando las necesidades, sin haber planteado una metodología para ello, solo en espera que todo se mantenga según las costumbres del orden deseado.

Cuando la interacción entre los actores escolares se rompe, genera conflictos y la función institucional se altera según las normas, la rutina lleva al trabajo social a procurar soluciones con la aplicación del reglamento que se constituye mediante el reporte y la sanción, lo que indica una obligación para el alumno con la vigilancia de los padres.

La rutina, en una segunda connotación, se define como “Secuencia invariable de instrucciones que forman parte de un programa y se puede utilizar repetidamente” Diccionario (2014. RAE., p.1948). Lo que nos lleva a la conclusión de que, trabajo social al lograr soluciones momentáneas y cumplimiento de actividades mínimas profesionales en la repetición de una planeación sin metodología clara, mantiene la rutina y solamente cuando deja de funcionar recurre a otras actividades que le permitan el mantenimiento del orden institucional, cambia para repetir en la cotidianidad del proceso educativo.

Referencias

- Ader-Egg, (1995), Diccionario del trabajo social, Lumen, Argentina.
Boaventura, (2022), Del Trabajo Social contemporáneo al trabajo social
del nuevo vivir, Celats, México <http://www.celats.org/20->

- publicaciones/nuevas-accion-critica-8/261-del-trabajo-social-contemporaneos-al-trabajo-social-del-nuevo-vivir
- Castro, C.; Reyna T., y Méndez Cano. (2017), Metodología de la intervención en trabajo social, Casa editora Shaad, México.
- Diccionario RAE. (2014), Real academia española, vigesimotercera edición, editorial planeta mexica, S.A. de C.V., Mèxico, D.F.
- Durkheim (2001), Las reglas del método sociológico, Fondo de cultura económica Mexico, D.F.
- Dialnet.unirioja.es. 2001. [en línea] Disponible en:
<<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/304246.pdf>>
[Consultado el 14 de abril de 2022].
- García, S. (2006), El proceso de intervención trabajo social con casos: una enseñanza teórica práctica para las escuelas de Trabajo Social, UNED
- Dialnet.unirioja.es. 2016. [en línea] Disponible en:
<<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2002376.pdf>>
[Consultado el 11 de junio de 2022].
- Hernández, R (2002), Metodología de la investigación, México, Edit. Mc Graw Hill.
- Hernández, H. (2006), Análisis de funciones de trabajo social en el campo educativo, Universidad La Laguna.
- Moreno,M; Sastre Vilarraza G. (2003), Conflictos y emociones: un aprendizaje necesario, Aprender del conflicto, Graó. España.
- Revista cuadernos de trabajo social N.15 (2012), Trabajo social y educación formal e informal, Departamento de trabajo Social UTEM, Chile.
- Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (1998) lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios educativos complementarios en las escuelas técnicas. Dirección de Educación Secundaria Técnica. Dirección Técnica. Subdirección Académica. SEP. México.

Cuarto eje temático:

Identidad profesional

Propuesta teórico - metodológica para fomentar conductas sustentables y bienestar psicológico en el emergente escenario del trabajo social organizacional

Elizabeth Lopetey Castillo,
Víctor Corral Verdugo²⁷

Resumen

La ponencia presenta una propuesta teórico-metodológica interdisciplinaria, desde la Psicología y el Trabajo Social, en respuesta a la necesidad de disminuir el impacto negativo de la conducta humana en el agravamiento de las problemáticas medioambientales. Se muestra así, como una oportunidad de contribuir a la solución de una demanda social que amerita la atención de todas las áreas de desempeño de los profesionales del Trabajo Social, en tanto responde a la promoción de conductas favorecedoras de calidad ambiental en el orden físico y social. El estudio tiene el objetivo de confirmar la pertinencia de un Modelo de Ambientes Organizacionales Positivos para el desarrollo de conductas sustentables y bienestar psicológico en colaboradores de empresas cotizadas en la Bolsa Mexicana de Valores ubicadas al norte de México, en el marco del emergente escenario del Trabajo Social Organizacional, resultado de la pandemia por COVID 19. La investigación responde a la metodología cuantitativa. Sus resultados desde la línea de generación del conocimiento servirán como herramienta para enriquecer y perfeccionar la labor de los trabajadores sociales, atemperada a las exigencias de la nueva normalidad empresarial y en beneficio del sector productivo mexicano.

²⁷ Profesores de Tiempo Completo de la Universidad de Sonora.

Introducción

El ser humano en su continua relación con el medio ambiente ha aprendido a transformarlo en la medida que ha empleado, mayormente de forma abusiva, los recursos que este le proporciona. La Psicología Ambiental (PA), es el área de la Psicología que de forma particular estudia la comprensión de las causas y soluciones de los problemas ambientales y el análisis de las interacciones que ocurren entre el comportamiento humano y los componentes sociofísicos de su medio ambiente, Pérez et al. (2020). De igual forma, el Trabajo Social interviene en los aspectos mediante los cuales las personas interactúan con su entorno a través de la aplicación de teorías sobre comportamiento humano y sistemas sociales (Martín, 2019). En ambos casos, estas interacciones señalan una afectación bilateral, activa y constante entre los entornos físicos y las conductas humanas.

A pesar de las acciones paliativas para disminuir los impactos negativos del comportamiento humano sobre el medio ambiente, su deterioro es cada vez más notable. En consecuencia, a decir de Schmuck y Schultz (2002) se precisa estudiar y comprender cómo los procesos cognitivos, emocionales y motivacionales propician la aparición de conductas sustentables (CS). En respuesta, se han desarrollado modelos explicativos que relacionan los constructos que conforman la CS e incorporan factores contextuales y grupales (Castro et al., 2006). Desde la visión tradicional de la positividad ambiental el ambiente se percibe como fuente inagotable de recursos que satisfacen las necesidades humanas, Corral y Frías (2016). Sin embargo, un ambiente positivo comprende un contexto cuyas condiciones estimulantes ofrecen los recursos que permiten a las personas y colectivos satisfacer sus necesidades, a la vez que los motiva a preservar dichos recursos, (Corral et al., 2015).

Estudios previos indican que la práctica de comportamientos altruistas y pro-ecológicos otorga mayores niveles de felicidad, Durón et al. (2019), pues en países más equitativos las personas parecen ser más felices (Corral et al., 2011), al mismo tiempo que el consumo frugal propicia estados de motivación intrínseca y satisfacción. Aun así, persiste la necesidad de profundizar en investigaciones sobre la relación de los ambientes positivos y las CS por insuficiencias en el abordaje desde el punto de vista correlacional de dichas variables. Asimismo,

Poblete y López (2019) refieren que los conocimientos, valores, juicios, creencias, comportamientos y normas sociales relacionados con las prácticas que procuran la conservación del medio ambiente se adquieren, regulan y modifican en múltiples contextos. Siguiendo esta idea, y en respuesta a la interrogante de ¿cómo un ambiente positivo favorece que las personas muestren y mantengan conductas sustentables? Se ha abordado esta relación bidireccional mayormente en ámbitos familiares, jurídicos y escolares, pero resulta necesaria su profundización desde el entorno organizacional como espacio de realización y desarrollo humano, cuyas prácticas económicas son potencialmente dañinas para el medioambiente.

Las organizaciones constituyen un factor sustancial para el desarrollo de las sociedades modernas; en estas se establecen relaciones interpersonales a partir del intercambio continuo entre sus integrantes y en dependencia de su calidad, pueden ser fuente de satisfacción o de frustración de necesidades humanas. Por tanto, considerar este contexto resulta oportuno desde estudios correspondientes a las ciencias sociales y de la conducta. En este sentido, resulta vital el accionar de los trabajadores sociales en las empresas, con el propósito de suscitar la resolución de aquellos conflictos inherentes a las relaciones humanas, el cambio social organizacional, el empoderamiento de sus integrantes a través del ejercicio de sus derechos, su liberación y, en consecuencia, el florecimiento de la sociedad (Arbeláez, 2008). Lo anterior, otorga al Trabajo Social el rol de facilitador del bienestar social y laboral, promotor del sentido de pertinencia y el compromiso de los colaboradores con su compañía, a la vez que incrementa el nivel de satisfacción laboral y conlleva a un clima organizacional propicio para la productividad y calidad de los servicios que brinda a la sociedad.

Su máxima radica en que el trabajo sea no solo una fuente de generación de ingresos que satisfaga necesidades económicas básicas, sino la creación del ambiente idóneo para la autorrealización, la potenciación y el desarrollo de capacidades. De ahí su convergencia con la Psicología Organizacional Positiva (POP), cuya finalidad es el funcionamiento óptimo de sus integrantes y la generación de entornos organizacionales saludables, (Salanova, 2016). Para lograrlo, se reconocen las adversidades que surgen en el entorno como posibles fuentes de superación personal en tanto promueve el desarrollo de características resilientes y capacidades humanas (Linley y Joseph,

2004). Por tanto, un entorno positivo debe incluir también estos aspectos negativos (Corral y Frías, 2015).

A propósito, la irrupción del coronavirus SARS-CoV-2 ha alterado profundamente todos los ambientes de realización humana, poniendo en evidencia debilidades de los sistemas de protección social, Pastor (2021), no siendo excepción los entornos organizacionales. Sin dudas, la contingencia provocada por el Covid-19 representa un reto sin precedentes para las organizaciones, convirtiéndolas en un ambiente de incertidumbre y volatilidad que exige de sus actores la misma rapidez en su capacidad de acción. Los despidos y paros parciales han sido una de las medidas adoptadas que han impactado de forma negativa en el bienestar de los trabajadores afectados. Además, ha impuesto un nuevo estilo de dirección que privilegia la confianza en las personas y sus habilidades, siendo cruciales los procesos de formación y retención. De igual forma, el aumento de la dependencia de las herramientas digitales deviene en amenaza para las organizaciones por el aumento de los ciberataques y el fraude de datos.

Un ambiente organizacional positivo en tiempos de pandemia implica que las empresas superen el reto de la adaptación a su nueva realidad de interacción con su entorno micro y macro. Su enfrentamiento requiere que desde la organización se asuma como una oportunidad de potenciar el liderazgo empresarial y el crecimiento personal de sus integrantes. Lo anterior requiere del análisis y la generación de conocimientos y propuestas novedosas a tono con las actuales exigencias ambientales, desde un enfoque interdisciplinario entre el Trabajo Social Organizacional, la Psicología Organizacional Positiva y la Psicología Ambiental y de la Sustentabilidad.

Antecedentes

Estudios previos sobre Ambientes Positivos y Conductas Sustentables

Los comportamientos de protección ambiental y social generan calidad ambiental mientras estimulan comportamientos conservacionistas, Jenks y Jones (2010). Por tanto, son estimuladas de forma simultánea la positividad ambiental, el bienestar humano y la conservación del medio ambiente. Un estudio empírico con 238 ciudadanos sonorenses comprobó la correlación significativa entre conductas sustentables,

calidad ambiental y bienestar, como elementos de un modelo teórico de ambiente espiritual positivo, Barrera (2017). De igual forma, otro estudio con 949 participantes mexicanos sugiere que los ambientes positivos no solo amortiguan el impacto negativo de la pandemia de Covid-19, sino que pueden estimular respuestas efectivas contra una amenaza mientras mantienen el bienestar individual (Corral et al., 2021).

Estudios previos sobre ambientes organizacionales, bienestar y conductas sustentables.

Las organizaciones actuales se inclinan cada vez más hacia la positividad organizacional a fin de lograr la proactividad de sus trabajadores, la cooperación entre compañeros, el compromiso con la excelencia y la responsabilidad social (Salanova, Llorens y Martínez, 2016). En este sentido, las empresas han incluido de forma progresiva y voluntaria aspectos sociales y ambientales en las operaciones productivas y comerciales con sus grupos de interés (De la Rosa, 2014). Se precisa desarrollar estrategias que consideran las dimensiones de sustentabilidad como ejes inherentes a la cultura empresarial e incorporar sus principios dentro de la gestión corporativa de las empresas mexicanas, (Carro et al. 2017; Ovejero, 2017). Además, se ha comprobado que, si las empresas tratan a las sociedades de manera justa, entonces las sociedades son más propensas a tener una impresión positiva de las empresas (Singh y Misra, 2020), como resultado de un proceso de reciprocidad. Sin embargo, los estudios revisados enfatizan en la sustentabilidad empresarial exclusivamente como catalizador de mejoras en los resultados económicos (rentabilidad) y reputación corporativa, sin contemplar el comportamiento humano y su génesis dentro de la organización.

En México, la RSC se ha establecido como un indicador de liderazgo empresarial y desde el 2012 se declaró oficialmente vigente la norma ISO 26000 como guía global para que las organizaciones de todo tipo operen de una manera socialmente responsable, por tanto, influye directamente en el comportamiento organizacional de las empresas líderes, Arredondo et al. (2018). Sus preceptos económicos, medio ambientales y sociales confluyen con los objetivos del Trabajo Social pues incentiva el papel activo del capital humano y fomenta su

participación social desde la implicación individual y grupal con temáticas como la perspectiva de género, inclusión social y conservación medioambiental (Vicente y Arredondo, 2020).

Indicadores de conductas sustentables (autocuidado físico en la empresa, conductas prosociales y conductas proambientales)

Acerca del autocuidado físico en la empresa Bedoya, Henao, Toalongo y Villegas (2020) plantearon que, en México, como parte del Sistema de Seguridad y Salud en el Trabajo (SST) se implementan programas de promoción que aplican las guías de la Organizaciones Internacionales del Trabajo (OIT) para mitigar accidentalidad y enfermedades laborales. Según los autores se aboga por que existan las condiciones de bienestar físico y mental apropiadas mediante el acceso de los trabajadores a servicios básicos de seguridad social, contacto social por las redes de apoyo, salarios legales, acceso a prestaciones laborales para una vejez digna y contribución a la productividad de bienes y servicios que aporten a la comunidad. También se contribuye a la gestión ambiental cuando ocurre el apoyo mutuo entre el personal de la empresa (Paillé & Boiral, 2013), como una de las expresiones del comportamiento prosocial.

Planteamiento del problema

Como se refirió en líneas previas, es preciso atender los comportamientos anti-ambientales desde el estudio de sus determinantes para hallar alternativas de conductas que minimicen el impacto humano en el entorno natural. La idea de sustentabilidad como opción de vida que permite el desarrollo humano en equilibrio con la integridad de su medio natural constituye uno de los marcos de referencia para el estudio. En su mayoría los modelos explicativos del comportamiento pro-ambiental incluyen como determinantes las creencias, normas e intenciones, que constituyen variables cognitivas, y mediante las cuales se infiere que la conducta es sólo función de procesos racionales. Esta inexistencia de los aspectos afectivo-motivacionales limita el poder explicativo de los modelos predictivos de la conducta pro-ambiental.

A partir de la necesidad de más modelos explicativos se incluye el constructo Ambiente Positivo como contexto, condición, o conjunto de estímulos que permite la satisfacción de las necesidades humanas, al mismo tiempo que las motiva a cuidar de los recursos que les brinda, se sostiene a través del tiempo y estimula simultáneamente el bienestar humano y la práctica de conductas sustentables. Esta idea supone reciprocidad e interdependencia pues las conductas sustentables influyen y son influenciadas por un ambiente conservado y por el bienestar percibido, (Barrera, 2017). Siendo así, el estudio pretende responder a las siguientes *preguntas de investigación*: ¿Existe correlación entre los indicadores de ambiente positivo, las conductas sustentables y el bienestar psicológico en el ámbito organizacional? ¿Cuáles de los indicadores de ambiente organizacional positivo tiene mayor incidencia en el desarrollo de CS en las organizaciones?

El *objetivo* del estudio es confirmar la pertinencia de un Modelo de Ambientes Organizacionales Positivos para el desarrollo de conductas sustentables y bienestar psicológico en colaboradores de empresas cotizadas en la Bolsa Mexicana de Valores ubicadas al norte de México, en el marco del emergente escenario del Trabajo Social Organizacional, resultado de la pandemia por COVID 19. Es pertinente, pues responde a la demanda de generalizar el conocimiento sobre las asociaciones entre las variables referidas en el contexto empresarial, escasamente abordado. Su valor teórico y metodológico radica en que corrobora estudios previos pues somete a prueba un modelo de ambientes positivos de reciente propuesta. De esta forma ampliará el conocimiento sobre la relación entre sus variables.

La investigación permite confirmar si la positividad empresarial puede contribuir a la solución de problemáticas medioambientales como temática vigente y de vital importancia para el pleno desarrollo de generaciones actuales y futuras. Su implicación práctica radica en que enriquece el análisis sobre las explicaciones del origen y la promoción de las CS como demanda de actual relevancia social, y ante la inminencia del desarrollo de propuestas que ayuden a disminuir los impactos negativos de las acciones humanas sobre el medioambiente, desde una perspectiva ecológica y social, y contextualizada al emergente escenario provocado por el COVID 19.

En el ámbito organizacional la sustentabilidad se asocia a los impactos económicos, sin embargo, promover CS desde la positividad

del ambiente empresarial y el bienestar de sus colaboradores propicia mejores resultados en el cumplimiento de los objetivos estratégicos de las empresas modernas y de los propósitos del Trabajo Social Organizacional, la Psicología Organizacional Positiva y la Psicología Ambiental y de la Sustentabilidad.

Antecedentes Teóricos

Enfoque Ecosistémico del Trabajo Social

Este enfoque concibe a los organismos en desarrollo continuo, ontogenéticamente relacionados, y en constante adaptación y retroalimentación, de forma organizada, abierta y sistemática (Vílchez, Martínez y Martínez, 2018). Por tanto, constituye un marco referencial en la comprensión de fenómenos interrelacionados, cuya interdependencia depende del grado de relación con los distintos ambientes. Una intervención social desde esta perspectiva supone la integración de métodos y un abordaje no lineal de los procesos, fenómenos y comportamientos sociales.

Modelos socio-laborales del Trabajo Social

El axioma de los modelos sociolaborales en Trabajo Social enfatiza en el conocimiento y el adecuado uso de los instrumentos económicos, así como en la comprensión y la actuación en una realidad del mercado laboral que demanda responder al menos a las necesidades básicas de los usuarios, sus familias y sus comunidades (Chaves, Monzón y Zaragoza, 2013).

Trabajo Social y problemáticas medioambientales

En el ámbito socioambiental debe visibilizarse el rol desempeñado por los trabajadores sociales de movilizar y gestar las acciones pertinentes para la sensibilización y la educación de las comunidades impactadas por las diversas actividades económicas que se desarrollan en su territorio. En el emergente contexto provocado por la contingencia sanitaria, así como la demanda de soluciones a problemáticas medioambientales, el Trabajo Social Organizacional requiere un

carácter innovador, proactivo cuyas propuestas impacten en las relaciones con las comunidades y a su vez genere alternativas de solución sustentables en el ambiente, (Castrillón y Posada, 2021).

El Trabajo Social Ambiental y sus términos asociados describen el enfoque del Trabajo Social de acuerdo con los principios de justicia ecológica (Millán, 2020). De acuerdo con la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible, la Agenda Global de Trabajo y Desarrollo Social, enfatiza especialmente en las intervenciones, implicaciones y compromisos del Trabajo Social para la Justicia Ambiental (Rambaree, Bald & Backlund Rambaree, 2020). Como disciplina, el Trabajo Social ha contribuido a la comprensión de los problemas ambientales, cuya transversalidad y complejidad demandan nuevas formas de entender, abordar y proceder para hacer frente a la crisis ambiental actual en todas sus dimensiones (Liévano Latorre, 2013).

Conductas sustentables

Las conductas sustentables constituyen el conjunto de acciones efectivas, deliberadas y anticipadas que resultan en la preservación de los recursos naturales, a la vez que incluyen la integridad de todas las especies, y garantizan el bienestar personal y social de las generaciones actuales y venideras, Corral y Pinheiro (2004). Para Tapia et al. (2013), el comportamiento sostenible abarca las acciones destinadas a proteger los ambientes físicos y sociales, por lo que supone la expresión de conductas pro-ecológicas, frugales, altruistas y equitativas, siendo uno de los objetivos de la psicología ambiental el de investigar las consecuencias psicológicas de dichas acciones. A estas características Corral et al. (2021) añaden las conductas de autocuidado como parte del conjunto de comportamientos sustentables.

Ambientes organizacionales positivos

El logro de los objetivos organizacionales y la potenciación de sus recursos humanos requiere que se contemple como un ambiente de desarrollo en sí mismo, en continua interacción con su grupo de interés interno (consejo de directores, empleados y accionistas) y el de interés externo (clientes, proveedores, uniones de interés especial,

competidores, oficinas de gobierno y medios de comunicación). En la actualidad, en estas interacciones impacta de forma significativa la variable ambiental-ecológica como una de las más influyentes pues dinamiza el intercambio y encamina las acciones de las organizaciones en respuesta a las demandas del cambio climático, (Medina et al., 2014).

Desde la Psicología Positiva, Peterson y Seligman (2005) enfatizaron en la necesidad de entender lo que hace al ser humano capaz, fuerte y adaptable a las condiciones del entorno a fin de buscar las condiciones que permitan vivir una vida más plena, satisfactoria y feliz. En este orden de ideas, la POP surge de combinar el concepto de salud integral al contexto específico del trabajo y se define como el estudio del funcionamiento óptimo de la salud de las personas en las organizaciones, así como de la gestión efectiva del bienestar psicosocial en el trabajo y del desarrollo de organizaciones para que sean más saludables. En tal sentido, su propósito final es describir, explicar y predecir el funcionamiento óptimo, potenciar el bienestar psicológico y la calidad de vida organizacional (Salanova et al., 2014), y la promoción de organizaciones más saludables, Salanova et al. (2016). La visión positiva de los ambientes organizacionales aprecia la relevancia de los recursos laborales, el ambiente físico y social positivo de las organizaciones y su capacidad para incentivar a sus integrantes, resultando de su actual cometido la gestión de la felicidad de las personas en su organización.

Recursos físicos, organizacionales y sociales

Toda organización se compone de bienes tangibles e intangibles (Riquelme y Galiano, 2014); los primeros pueden contabilizarse en sus estados de cuenta y contempla todos los elementos que conforman el mobiliario organizacional, es decir, su infraestructura, y cuyas condiciones pueden afectar positiva o negativamente la experiencia del empleado dentro de la organización. Los segundos agregan un valor cualitativo a las organizaciones (De Dovitiis, 2005). Barney (1991) puntualiza que los recursos son los activos, capacidades, procesos organizativos, atributos internos, información y conocimientos, bajo el control de la empresa, y que permiten mejorar la eficiencia y eficacia de ésta. Se definen entonces, como el conjunto de activos o factores de

los que dispone una empresa para llevar a cabo su estrategia (Navas & Guerras, 2002).

Líder Organizacional Positivo

El liderazgo influye en el bienestar empresarial en general y en la salud de sus trabajadores en particular (Peiró & Rodríguez, 2008). Omar (2011) identifica el liderazgo como elemento clave en la percepción de satisfacción laboral de los colaboradores, y en su bienestar dentro de la organización. El enfoque responsable de los líderes cumple con la finalidad de que la empresa se beneficie de la puesta en práctica de las políticas de RSC, con acciones alineadas con las estrategias empresariales de estimular la innovación, disminuir el uso de recursos, mejorar la eficiencia, reducir costes, extender el ciclo de los productos, y mejorar la competitividad y el desempeño corporativos a partir de que los trabajadores incorporen buenas prácticas (Bong, Ebrahim & Jun, 2015).

El liderazgo positivo se refiere a la aplicación de principios positivos que surgen de los campos emergentes de la erudición organizacional positiva (Cameron, 2008), la psicología y el cambio positivos. En consecuencia, hace referencia a la promoción de rendimientos extraordinariamente positivos, cuyos resultados superan notablemente el rendimiento. Su objetivo principal es ayudar a las personas y las organizaciones a alcanzar niveles espectaculares de logros; se enfoca en las fortalezas y capacidades en la afirmación del potencial humano y su orientación es hacia la prosperidad en lugar de detenerse en los obstáculos (Cameron, 2008). El liderazgo positivo no ignora los eventos negativos, pero se basa en ellos para desarrollar resultados positivos. Trasciende las características de amabilidad, carisma de líder servicial y complementa estos atributos con un enfoque en estrategias que brindan energía positiva basada en fortalezas a individuos y organizaciones. Por último, el liderazgo organizacional positivo facilita lo mejor de la condición humana y fomenta la virtuosidad. En resumen, liderazgo positivo significa promover prosperidad en el trabajo, florecimiento interpersonal, comportamientos virtuosos, emociones positivas y redes energizantes.

Trabajo en Equipo

El trabajo en equipo es uno de los recursos y prácticas que caracteriza a las organizaciones saludables (Acosta et al., 2019). Se entiende así, como el trabajo entre personas que comparten objetivos y cuyas tareas son interdependientes. Su desarrollo amerita la comprensión de los objetivos, así como de la claridad en la identificación de roles, procesos comunicativos y de toma de decisiones en la realización de tareas colectivas que requieren cooperación, aprendizaje y coordinación. El trabajo en equipo exitoso requiere del desarrollo de la confianza entre sus miembros, pues se asume un riesgo interpersonal, de mutua dependencia y la continua adaptación de necesidades propias, por las del resto de los integrantes (Gil et al., 2008).

Retos organizacionales: Resistencia al cambio

El cambio es una prioridad establecida para las organizaciones. Lewin (1943) lo definió como la modificación de las fuerzas que conservan la estabilidad del comportamiento del sistema. A decir de Barroso y Delgado (2007) el cambio organizacional constituye el conjunto de transformaciones que sufren las organizaciones debido a fuerzas externas que bien amenazan su supervivencia o pueden transformarse en nuevas oportunidades, y se hallan en estrecho vínculo con las fuerzas internas que permiten la adaptación al cambio. Es un suceso donde son abandonadas antiguas estructuras y prácticas habituales para asumir las que permitan el ajuste a las necesidades actuales según el contexto actual de la organización (Escudero et al., 2014); pueden ser previamente planificados o de súbita emergencia (Morales y González, 2020). En ambos casos constituye un estímulo inicial que motiva a las organizaciones a cambiar de un estado a otro, y su adecuado manejo puede favorecer la consecución de ventajas competitivas (Vallejo et al, 2017).

La resistencia al cambio se define como una reacción de todo sistema que se halla en equilibrio al percibir una influencia del medio ambiente (interno o externo) que compromete su estabilidad, Escudero et al (2014). Puede expresarse de forma explícita o implícita, siendo el manejo de esta última la más desafiante para el personal administrativo al manifestarse de forma sutil en la pérdida de la lealtad, la motivación,

el compromiso laboral y en consecuencia el incremento de los errores o el ausentismo. Cardeña (2019) refiere que si la resistencia a una propuesta administrativa o demanda externa no se canaliza de manera proactiva puede provocar una serie de condiciones negativas que entorpecen la dinámica organizacional y va en detrimento del adecuado funcionamiento y la productividad, y llegar a comprometer la salud física, el bienestar psicológico, familiar y social de los colaboradores.

Conocimiento sobre Normas ISO 26000 para el Modelo de Responsabilidad Social Corporativa

Los principios de la Norma ISO 26000 son establecidos para equilibrar las relaciones internas y externas de las organizaciones, por medio de su observancia. Estos son universales y pretenden garantizar la eficiencia de las acciones implementadas considerando como factor principal el respeto a la dignidad de la persona: Empleo digno, Subsidiariedad, Solidaridad, Corresponsabilidad, Contribución al bien común, Confianza, Prevención de negocios ilícitos, Ética en los negocios, Vinculación con la comunidad, Transparencia, Justicia y equidad, Honestidad y legalidad, Empresarialidad y Desarrollo social. La Norma define los alcances y la responsabilidad social de las organizaciones a través de las siguientes materias, Lozano (2012): Gobernanza de la Organización, Derechos Humanos, Prácticas laborales, El medio ambiente, Prácticas justas de operación, Asuntos de los consumidores y Participación y desarrollo de la comunidad.

El cumplimiento del Modelo de RSC en materia de Derechos Humanos, Prácticas laborales y Prácticas justas de operación, remite a la existencia de justicia laboral (JL). Para los trabajadores contemporáneos, la JL alude al reconocimiento pleno y absoluto de gozar de las mismas oportunidades que el resto de los ciudadanos protegidos por las leyes constitucionales; que sus derechos sean reconocidos y se les garantice un trato y vida dignos como persona, la subsistencia de su familia, el disfrute de todos los privilegios de su organización, la estabilidad laboral, educación para sus hijos, un salario equitativo y las condiciones laborales satisfactorias que garanticen una vida organizacional saludable, Saldaña (2016).

La percepción de justicia organizacional por parte de los colaboradores se correlaciona de forma positiva con la satisfacción, la

productividad laboral (Espinoza y Muñoz, 2018) y el compromiso organizacional, (Cohen & Spector, 2001). Por tanto, resulta oportuno el desarrollo de prácticas laborales más equitativas y justas en el entorno empresarial. Conocerla, proporciona una valiosa información sobre el diseño de procedimientos de trabajo para un mayor compromiso organizacional, el clima organizacional y la calidad de vida y salud laboral, González (2017).

En el marco de las relaciones laborales, la discriminación por edad, raza, embarazo y género constituyen posibles causales de la disminución de la motivación y productividad organizacional, Flores et al (2020). En tal sentido se ha incorporado la Responsabilidad Social de Género que focaliza la responsabilidad empresarial en las cuestiones de género, Medina (2017), e integra esta perspectiva en las operaciones comerciales de las empresas que conlleva al desarrollo de políticas de género compatibles con las estrategias empresariales de búsqueda de productividad y eficiencia y rendimiento económico, Navarro (2018). Se define como “el conjunto de medidas dirigidas a eliminar la discriminación de la mujer, que la empresa de manera voluntaria adopta en su seno, con el propósito de promover condiciones de igualdad entre mujeres y hombres” Kahale (2013, p. 84 como se citó en Medina, 2018). Implica la inclusión y el compromiso ético de la empresa con la igualdad de género como parte de su gestión de RSC, Velasco (2013), que abarca las relaciones laborales entre colaboradores y las relaciones establecidas con el grupo de interés externo.

Legitimidad de líderes

La legitimidad se define como la creencia de que existe una autoridad apropiada y justa, (Tyler, 2006). Es la propiedad que conlleva a las personas a sentir que la autoridad tiene el derecho de obediencia. El grado de aprobación o desaprobación de las autoridades es influido por la existencia o no de legitimidad. Por tanto, se consideran algunos indicadores de legitimidad la percepción de los miembros de un grupo respecto a la pertinencia de un directivo para ocupar su cargo dentro de la organización, en dependencia de sus habilidades administrativas y de liderazgo.

En suma, la legitimidad es un constructo que ofrece una mayor comprensión del significado de la figura líder en la organización a partir

de la validación que conceden sus seguidores a las pautas de comportamiento, su grado de influencia sobre el grupo y la aceptación mutua de las normas establecidas entre colaboradores y la persona que ejerce la dominación. De esta forma, se establece una relación recíproca entre derecho y aceptación de mando, Soto (2020).

Conductas de Autocuidado en el contexto organizacional

Poseer algo es premisa para otorgarlo a los demás. No se puede dar lo que no se posee, por tanto, cuidar de los demás y del medio ambiente requiere en un inicio del cuidado personal. El desarrollo de orientaciones prosociales y proambientales ameritan del individuo conductas que le permitan autosostenerse para luego sostener a los demás y a su entorno, (Corral et al., 2021a).

Se entiende el autocuidado como las acciones individuales encaminadas hacia la calidad de vida personal y colectiva; determinada por aspectos propios y externos, que se relacionan con los factores promotores de prácticas favorables y protectoras de la salud, Tobón (2015). Hace referencia a las prácticas habituales de una persona o grupo para preservar su salud y que responden a la capacidad de supervivencia como: mantener una alimentación adecuada, manejar el estrés, establecer relaciones sociales, la resolución de conflictos interpersonales, ejercitarse físicamente, privilegiar conductas de recreación sana y segura, así como el adecuado manejo del tiempo libre, la adaptación favorable a cambios contextuales y durante los procesos mórbidos. Tiene un carácter social; requiere cierto grado de desarrollo personal, que implica el fortalecimiento del autoconcepto, la autoaceptación, la autoestima, el autocontrol y la resiliencia, (Tobón, 2015); y junto a los comportamientos prosociales y proambientales se reconoce como el tercer componente de las conductas sustentables, a partir de la asunción de la tríada persona-sociedad-naturaleza, (Corral Pato y Torres, 2021).

Bienestar psicológico en el ambiente organizacional positivo. Satisfacción laboral

La satisfacción laboral es uno de los constructos fundacionales de la POP (Omar, 2015). Se define como un conjunto de respuestas

cognitivas y afectivas a la situación laboral con importantes implicaciones en el comportamiento de los empleados y los resultados organizacionales (Dalal, 2013). Al mismo tiempo se ha entendido como un estado emocional en relación con los diversos aspectos organizacionales. Yukl (2008) la conceptualiza como el sentimiento positivo que experimenta una persona cuando realiza un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, en el ámbito de una organización que le resulta atractiva y por el que recibe una serie de compensaciones que responden a sus expectativas. Su importancia radica en sus efectos benéficos tanto para los empleados como para la organización.

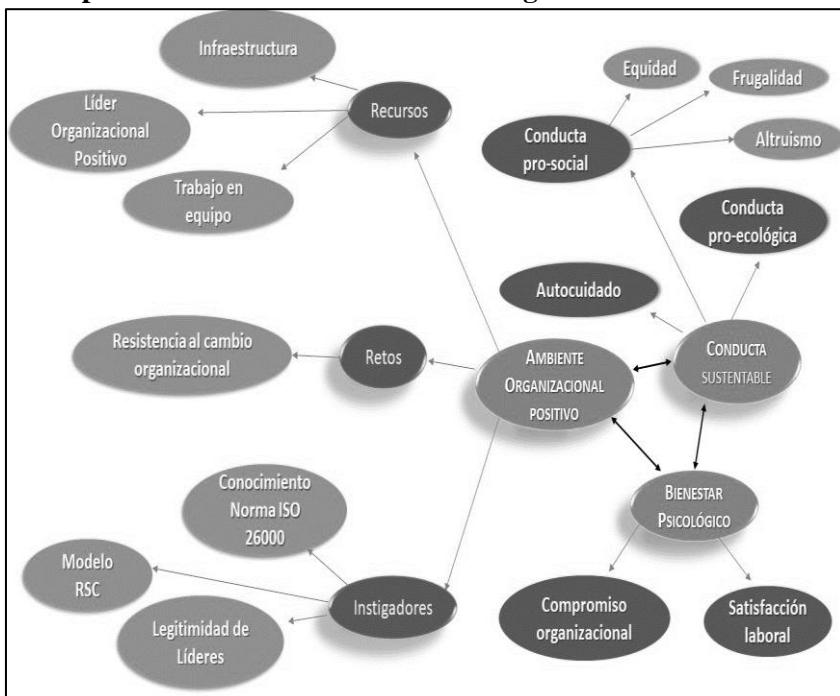
Compromiso empresarial

El compromiso organizacional (CO) constituye el grado en el que las personas se identifican con sus organizaciones, y están dispuestas a permanecer en ella, Dey (2012). En su modelo Meyer y Allen (1991) argumentan que el CO está conformado por tres factores separados: el compromiso afectivo, el compromiso calculativo y el normativo. El primero se define por los vínculos emocionales con la organización; el segundo se atribuye a la concientización del empleado del alto costo que supone abandonar la organización, y el último se corresponde con el sentimiento de deber y la obligación de permanecer en la organización. Estas dimensiones pueden experimentarse en diferentes magnitudes, aunque generalmente prevalece una de las tres.

Propuesta de Modelo Hipotético

En base a los antecedentes empíricos y teóricos se propone un modelo de ambientes organizacionales positivos constituido por los recursos organizacionales, los retos que emergen en este entorno, así como los instigadores que van a facilitar las conductas sustentables por parte de sus actores.

Figura 1
Propuesta de Modelo de Ambientes Organizacionales Positivos



Fuente: Elaboración propia, 2022

Metodología

El estudio responde a la metodología cuantitativa y el diseño es no experimental pues no se pretende provocar variaciones en variables independientes.

Instrumentos

La encuesta fue diseñada mediante Qualtrics. Todos los instrumentos fueron adaptados específicamente para este estudio y validados en México en el idioma español. Se redujeron varias escalas a fin de reducir el tiempo de respuesta de los participantes, resultando un total de 15 instrumentos de tipo Likert, con 142 de 223 reactivos iniciales, para un tiempo estimado de 15-20 min de aplicación.

- Cuestionario sobre Condiciones del Mobiliario (Lozano, 2012): con la finalidad de Identificar y medir existencia o no de los recursos físicos en la organización según sus trabajadores, presenta 6 reactivos empleando una escala de respuesta tipo Likert con 5 opciones de respuesta que va del 0=Totalmente en desacuerdo al 4= Totalmente de acuerdo.
- Cuestionario de Liderazgo Organizacional Positivo (Cameron, 2008): busca identificar y medir existencia o no de liderazgo positivo en los líderes organizacionales según sus trabajadores, presenta 11 reactivos empleando una escala de respuesta tipo Likert con 5 opciones de respuesta que va del 1=Nunca al 5= Siempre
- Cuestionario de Resistencia al Cambio Organizacional (Cardeña, 2019): busca identificar y medir indicadores de resistencia al cambio organizacional, presenta 12 reactivos empleando una escala de respuesta tipo Likert con 5 opciones de respuesta que va del 1=Totalmente en desacuerdo al 5= Totalmente de acuerdo
- Cuestionario sobre Trabajo en Equipo (Denison, 2001): busca identificar y medir indicadores de trabajo en equipo en la organización, presenta 5 reactivos empleando una escala de respuesta tipo Likert con 5 opciones de respuesta que va del 1=Totalmente en desacuerdo al 5= Totalmente de acuerdo
- Cuestionario sobre nivel informativo de la Norma ISO 26000 (Lozano, 2012): busca medir el nivel de conocimiento de la Norma ISO 26000:2010, presenta 2 reactivos empleando una escala de respuesta tipo Likert con 7 opciones de respuesta que va del 7=Cuento totalmente con la información al 1= Desconozco del tema.
- Cuestionario de aplicación del Modelo RSC (Lozano, 2012): con la finalidad de medir los indicadores del Modelo de RSC en la organización según sus trabajadores, presenta 22 reactivos empleando una escala de respuesta tipo Likert con 6 opciones de respuesta que va del 6= Sí al 1= Desconozco del tema
- Escala de Justicia Laboral (Patlán, Flores, Martínez, & Hernández, 2014): con la finalidad de medir la percepción de justicia laboral de los trabajadores, presenta 24 reactivos empleando una escala de respuesta tipo Likert con 5 opciones de

respuesta que va del 1=Totalmente en desacuerdo al 5=Totalmente de acuerdo

- Escala de Legitimidad de Líderes (Cetina, Ortega y Aguilar, 2010): con la finalidad de medir la percepción de legitimidad de los líderes organizacionales por parte de los trabajadores, presenta 3 reactivos empleando una escala de respuesta tipo Likert con 7 opciones de respuesta que va del 1=Totalmente en desacuerdo al 7=Totalmente de acuerdo
- Escala de Altruismo (Tapia et al., 2006): con la finalidad de medir las acciones solidarias específicas de los trabajadores hacia otras personas, presenta 8 reactivos empleando una escala de respuesta tipo Likert con 4 opciones de respuesta que va del 0=Nunca al 3= Siempre
- Escala de Conducta Pro-ecológica (Kaiser, 1998): con el fin de medir la frecuencia con la que los trabajadores realizan acciones dirigidas al cuidado del medio ambiente, presenta 9 reactivos empleando una escala de respuesta tipo Likert con 4 opciones de respuesta que va del 0=Nunca al 3= Siempre
- Escala de Equidad (Frías et al., 2005): con el fin de medir indicadores de conductas equitativas como igualdad de género, edades, condiciones socioeconómicas, razas, presenta 7 reactivos empleando una escala de respuesta tipo Likert con 5 opciones de respuesta que va del 1=Totalmente en desacuerdo al 5=Totalmente de acuerdo
- Escala de Austeridad (Corral y Pinheiro, 2004): con el fin de medir indicadores de conductas frugales, presenta 7 reactivos empleando una escala de respuesta tipo Likert con 5 opciones de respuesta que va del 0=Totalmente en desacuerdo al 4=Totalmente de acuerdo.
- Escala de Autocuidado (Corral, Pato y Torres, 2021): con el fin de medir la frecuencia en la que los trabajadores presentan conductas de autocuidado, presenta 10 reactivos empleando una escala de respuesta tipo Likert con 4 opciones de respuesta que va del 1= Nunca al 4= Todos los días
- Escala de Compromiso Laboral (Hernández et al., 2016): con el fin de medir indicadores de compromiso laboral de los trabajadores, presenta 7 reactivos empleando una escala de

- respuesta tipo Likert con 6 opciones de respuesta que va del 0= Nunca al 5= Siempre
- Cuestionario de Satisfacción Laboral (Aguilar et al., 2011): con el fin de medir el nivel satisfacción laboral de los trabajadores, presenta 9 reactivos empleando una escala de respuesta tipo Likert con 5 opciones de respuesta que va del 1 = No satisfecho al 5 = Extremadamente satisfecho.

Participantes

Entre las principales fuentes de investigación actual respecto a la RSC de las empresas en México se destacan las calificadoras de la Bolsa Mexicana de Valores (BMV) para la conformación del IPC (Índice de Precios y Cotizaciones) Sustentable. Se conforma por empresas mexicanas cotizadas en la BMV que han asumido políticas organizacionales sobre temáticas económicas, de gobernanza corporativa, medioambientales y social, (Cázares, 2019). Dado su impacto y vigencia en el contexto empresarial mexicano moderno, servirán de universo de investigación en el presente estudio las empresas que conforman el IPC Sustentable de la BMV.

Se realizó un *muestreo aleatorio*, y el tipo de muestra probabilística, resultando en 225 Trabajadores de las empresas que conforman el IPC Sustentable de la Bolsa Mexicana de Valores, ubicadas al norte de México.

Criterios de inclusión y exclusión

Fueron elegibles todos los trabajadores (en cualquier modalidad) de ambos sexos y mayores de la edad legal de consentimiento en México (18 años). Previo a la aplicación de los instrumentos se les facilitará un formulario digital que deberán firmar como prueba de consentimiento informado, donde se precisan los objetivos, beneficios y alcances del estudio, así como la posibilidad de no participar o abandonarlo si así lo deciden; seguido de preguntas dirigidas a la recopilación de datos sociodemográficos de los participantes.

Significancia y posible alcance del estudio

Sus resultados desde la línea de generación del conocimiento servirán como herramienta para enriquecer y perfeccionar la labor de los trabajadores sociales, atemperada a las exigencias de la nueva normalidad empresarial marcada por la contingencia sanitaria y en beneficio del sector productivo mexicano. Permitirá comprobar la pertinencia de un Modelo de Ambientes Organizacionales Positivos en el abordaje de las problemáticas medioambientales, a partir de la promoción de conductas sustentables. Sus instrumentos brindarán información complementaria para el abordaje de la sostenibilidad necesariamente desde la igualdad de oportunidades, traducidas en garantía de Derechos Humanos, confianza, libertad, desarrollo humano.

Siendo así, constituiría una herramienta teórica y metodológica que desde la integración de elementos claves del contexto organizacional puede generar alternativas de respuesta a las demandas socioambientales, y desde el trabajo interdisciplinario permitirá la integración de las dimensiones psicológicas y socioeconómicas. En conclusión, ofrece una nueva forma de pensar y hacer desde la positividad de los entornos laborales basado en el respeto de los derechos humanos, la dignidad y el ejercicio de la ciudadanía responsable, en consonancia además con los principios del trabajo social y la consolidación de empresas socialmente responsables.

Referencias

- Acosta, H., Llorens, S., Escaff, R., Díaz, J.P., Troncoso, S., Salanova, M. y Sanhueza, J. (2019). ¿Confiar o no Confiar?: El Rol Mediador de la Confianza entre el Trabajo en Equipo y el Work Engagement. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 38(1), 85-99. DOI: 10.21772/ripo.v38n1a07
- Aguilar, N., Magaña, D.E. y Guzmán, C. (2011). Validez y Confiabilidad de una Adaptación Propia Del Cuestionario de Minnesota para medir Satisfacción Laboral. http://www.acacia.org.mx/busqueda/pdf/12_17_satisfaccion_laboral.pdf

- Arbeláez, B.M. (2008). Intervención del trabajador social en el proceso de gestión humana y la medición del clima organizacional. *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, 24, 82-89.
- Arredondo, F., Vázquez, J.C. y de la Garza, J. (2018). Modelo de análisis estructural del comportamiento ciudadano organizacional: el caso de las empresas industriales del noreste de México. *Estudios Gerenciales*, 34(147), 139-148.
<https://doi.org/10.18046/j.estger.2018.147.2593>
- Barney. J. B. (1991) "Firm resources and sustained competitive advantage", *Journal of Management*, (17)1, 99-120.
- Barrera L.F. (2017) Espiritualidad y elementos físicos que la propician, Conductas sustentables, Conservación ambiental y Bienestar: Un modelo de Ambiente espiritual positivo. *Repositorio Institucional Unison*.
- Barroso, G. y Delgado, M. (2007). La gestión por proyectos y cambio organizacional. *Tecnociencia Universitaria* 5(5), 8-13.
- Bedoya, S., Henao, N.A., Toalongo, M.F. y Villegas Y. (2020). Estrategias de autocuidado en el sector formal e informal implementadas en países de América Latina.
- Bong, S., S. M. Ebrahim y W. Jun, (2015). Ethical leadership and followers' attitudes toward corporate social responsibility: The role of perceived ethical work climate», *Social Behavior and Personality*, 43(3), 353-366.
- Cameron, K. (2008). Positive leadership. Strategies for extraordinary performance. San Francisco, CA: Berret-Koehler Pub.
- Cardeña, C. A. (2019). Cambio organizacional.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2733.pdf>
- Carro J., Sarmiento S. y Rosano G. (2017). La cultura organizacional y su influencia en la sustentabilidad empresarial. La importancia de la cultura en la sustentabilidad empresarial. *Estudios Gerenciales* 33 (2017) 352–365. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2017.11.006>
- Castrillón, N. L., & Posada, E.M. (2021). Trabajo social y ambiente, un escenario para la innovación y la intervención pertinente. *Poiésis*, (41), 191-198. <https://doi.org/10.21501/16920945.4192>
- Castro, A., Díaz, P. (2020). “Comunicación interna y gestión de bienestar y felicidad en la empresa española”. *Profesional de la*

información, v. 29, n. 3, e290324
<https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.24>

- Cázares, J.A. (2019). Responsabilidad social empresarial y desempeño financiero. Un estudio para empresas que cotizan en la bolsa mexicana de valores. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Nuevo León. <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/17648>
- Cetina, T., Ortega, I. y Aguilar., C. (2010). Habilidades directivas desde la percepción de los subordinados: Un enfoque relacional para el estudio del liderazgo. *Psicoperspectivas*, 9 (1), 124-137. <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Chaves, R., Monzón J.L. & Zaragoza, G. (2013), "La economía social: concepto, macromagnitudes y yacimiento de empleo para el Trabajo Social". En Cuadernos de Trabajo social 26/1: 19-29.
- Cohen-Charash, Y., & Spector, P. E. (2001). The Role of Justice in Organizations: A Meta-Analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278–321. doi:10.1006/obhd.2001.2958
- Corral V. (2001). Comportamiento proambiental. Una Introducción al estudio de las conductas protectoras del ambiente. Resma, Santa Cruz de Tenerife, España.
- Corral V. y Frías M. (2016) La sostenibilidad de entornos positivos. *Environment, Development and Sustainability: A Multidisciplinary Approach to the Theory and Practice of Sustainable Development*. 18 (2016), 965-984. DOI 10.1007/s10668-015-9701-7
- Corral V., Corral N., Frías M., Yancy M., Peña E.E. (2021). Positive Environments and Precautionary Behaviors During the Covid-19 Outbreak. *Front. Psychol.*, 11 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624155>
- Corral V., Frías M., Fraijo B., Tapia C., Corral N. y Gaxiola J. (2015) *Ambientes Positivos. Ideando Entornos Sostenibles Para El Bienestar Humano y La Calidad Ambiental*. México: Pearson.
- Corral V., Frías, M. y García, C. (2010). Introducción a las dimensiones psicológicas del sustento sostenibilidad (págs. 3-18). Nueva York: Nova Science Publishers.
- Corral, V. (2006). Teorías explicativas de la interacción persona, cultura y medio ambiente: Análisis y propuestas. *Persona, sociedad y medio ambiente: perspectivas de la investigación social de la*

- sostenibilidad.* Sevilla: Consejería de Medio Ambiente. Junta de Andalucía.
- Corral, V. (2012). Sustentabilidad y psicología positiva. Una visión optimista de las conductas proambientales y prosociales. México: Manual Moderno
- Corral, V. y Pinheiro, J. (2004). Aproximaciones al estudio de la conducta sustentable. Medio ambiente y comportamiento humano. 5 (1 y 2), 1-26.
- Corral, V., Aguilar, M. & Hernández, B. (2019). Bases Teóricas que Guían a la Psicología de la Conservación Ambiental. Papeles Del Psicólogo, 40(3), 174-181.
- Corral, V., Montiel M., Sotomayor M., Frías M., Tapia C., y Fraijo, B. (2011). Psychological wellbeing as correlate of sustainable behaviors. *International Journal of Hispanic psychology*, 4, 31–44.
- Corral, V., Pato, C. & Torres, N. (2021). "Testing a tridimensional model of sustainable behavior: self-care, caring for others, and caring for the planet," Environment, Development and Sustainability: A Multidisciplinary Approach to the Theory and Practice of Sustainable Development, Springer, vol. 23(9), 12867-12882
- Dalal, R.S. (2013). Job attitudes: Cognition and affect. In N.W. Schmitt, S, Highhouse & I. Weiner (Eds.)
- De Castro R., Alonso M., Lafuente R., Berenguer J., Martín R., Moreno M., Corral V., Pardo M., Corraliza J.A., Santiago P., García E., Suárez E., Hernández B., Tábara J.D. y Jiménez M. (2006). *Persona, sociedad y medio ambiente: perspectivas de la investigación social de la sostenibilidad.* Sevilla: Consejería de Medio Ambiente. Junta de Andalucía.
- De Dovitiis. A, (2005). Los Recursos Tangibles e Intangibles.
- De la Rosa M. E., (2014). Gestión ambiental en las organizaciones. *Retos y oportunidades del Desarrollo Sustentable y Responsabilidad Social.* Universidad de Sonora. DOI: 10.13140/2.1.4020.7365
- De Young, R. (2000). Expanding and evaluating motives for environmentally responsible behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 509–526. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00181>
- Denison, D. (2001). Organizational culture: can it be a key lever for driving organizational change? En C. L. Cooper, S. Cartwright y P.

- Ch. Earley (Eds.), The International Handbook of Organizational Culture and Climate (pp. 347-372). Chichester: John Wiley & Sons
- Dey, T. (2012). Predictors of organizational commitment and union commitment: A conceptual study. *The IUP Journal of Organizational Behavior*, 4, 62-75.
<https://ssrn.com/abstract=2185230>
- Durón F., García F. I., Rodríguez J.E y Estrada S.A. (2019). *Bienestar personal y su relación con la conducta sustentable*. Instituto Tecnológico de Sonora.
- Escudero, J., Delfín, L. A., & Arano, R. M. (2014). El desarrollo organizacional y la resistencia al cambio en las organizaciones.
<https://www.uv.mx/iiesca/files/2014/09/01CA201401.pdf>
- Espinoza, D. y Muñoz, A. (2018). Satisfacción laboral y justicia organizacional en una institución de funcionarios públicos de la ciudad de Los Ángeles, Chile
<http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3292344>
- Flores, I.C., Tristán, B.V. y Sánchez, A. (2020). Innovación en investigaciones sociales de posgrado. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, pp. 457.
- Gil, F., Rico, R., Sánchez-Manzanares, M. (2008) Eficacia de equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 29, 25-31.
- González, M.M. (2017). Justicia organizacional, calidad de vida laboral y salud de los trabajadores <http://hdl.handle.net/10272/15224>
- Hernández, C. I., Llorens, S., Rodríguez, A. M. y Dickinson, M. E. (2016). Validación de la escala UWES-9 en profesionales de la salud en México. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 89-100.
<https://www.redalyc.org/journal/801/80146474007/html/>
- Jenks, M. y Jones, C. (Eds.). (2010). Dimensiones de la ciudad sostenible. Nueva York: Springer.
- Liévano Latorre, A. (2014): “Escenarios y perspectivas de Trabajo Social en ambiente”. *Revista Trabajo Social*, 15: 219-233.
- Linley, PA y Joseph, S. (2004). Cambio positivo después del trauma y la adversidad: una revisión. *Diario de Estrés traumático*, 11-21.
- Lozano, M.C. (2012). La Norma ISO 26000:2010 de Responsabilidad Social. Un estudio descriptivo-correlacional de los procesos de aprendizaje informativos y prácticas implementadas, en organizaciones de los sectores comercio y servicio
http://acacia.org.mx/busqueda/pdf/12_PF674_ISO_26000-2010.pdf

- Martín, S. (2019). Responsabilidad Social Corporativa y Trabajo Social Empresarial
<https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/32299>
- Medina, A., Vega, M.Á. y Ortega, A. (2014) El cambio climático en el entorno de las organizaciones. *Retos y oportunidades del Desarrollo Sustentable y Responsabilidad Social*. Universidad de Sonora. DOI: 10.13140/2.1.4020.7365
- Medina, M. (2017). Responsabilidad Social de Género y obligatoriedad moral. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar De Estudios De Género*, 2(1), 30-48. <https://doi.org/10.20318/femeris.2017.3546>
- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Millán, M. (2020). V Congreso Virtual Internacional Desarrollo Económico, Social y Empresarial en Iberoamérica.
<https://www.eumed.net/actas/20/desarrollo-empresarial/5-trabajo-social-medioambiental-y-desarrollo-sostenible.pdf>
- Morales, L. C. y González, A. D. (2020). Diagnóstico de la evaluación de la resistencia y la actitud al cambio en una organización de proyectos de investigación en Colombia.
https://repository.ean.edu.co/bitstream/handle/10882/9986/Morales_Leidy2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Navarro, D. (2018). La perspectiva de género se encuentra en el mainstreaming de Responsabilidad Social Empresarial.
<https://ganar-ganar.mx/2018/03/10/la-responsabilidad-social-de-genero-se-ubica-en-el-mainstream-empresarial/>
- Navas, J.E. y Guerras, L. A. (2002). "La Dirección Estratégica de la Empresa. Teoría y Aplicaciones". Civitas. Madrid, 3^a edición
- Omar, A. (2011). Liderazgo transformador y satisfacción laboral: el rol de la confianza en el supervisor. Liberavit, 17, 129-137.
- Omar, A. (2015). Constructos Fundacionales de la Psicología Organizacional Positiva.
https://www.researchgate.net/profile/Alicia-Omar/publication/273002962_Constructos_fundacionales_de_la_Psicologia_Organizacional_Positiva/links/56a63f9308aec0fdccb4b93/Constructos-fundacionales-de-la-Psicologia-Organizacional-Positiva.pdf

- Ovejero S.E. (2017). Programa de Gestión de la Sustentabilidad en Organizaciones como Estrategia de Valor e Imagen. Repositorio Institucional Unison.
- Paillet, P., Boiral, O. (2013). Pro-environmental behavior at work: construct validity and determinants. *J. Environ. Psychol.* 36, 118-128. DOI: 10.1016/j.jenvp.2013.07.014
- Pastor-Seller, Enrique. (2021). Compromisos, dilemas y desafíos del Trabajo Social con dimensión colectiva en tiempos de pandemia. *Prospectiva*, (32), 1-14. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i32.11397>
- Patlán, J., Flores, R., Martínez, E. & Hernández, R. (2014). Validez y confiabilidad de la escala de justicia organizacional de Niehoff y Moorman en población mexicana. *Contaduría y administración*, 59(2), 97-120. Recuperado en 16 de enero de 2022,
- Peiró, J., & Rodríguez, I. (2008). Estres laboral, liderazgo y salud ocupacional. *Papeles del Psicólogo*, 29, 68-82.
- Pérez E., Tapia C.O., Fraijo B.S., Nieblas N., y Poggio L. (2020) Psychosocial Predispositions Towards Sustainability and Their Relationship with Environmental Identity. *Sustainability*. 12, 7195; doi:10.3390/su12177195 www.mdpi.com/journal/sustainability
- Pérez-Vallejo, L.M., Vilariño, C.M. & Ronda, G.A. (2017). El cambio organizacional como herramienta para coadyuvar con la implementación de la estrategia. *Ingeniería Industrial*, 38(3), 323-332. Recuperado en 10 de enero de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59362017000300010&lng=es&tlang=es
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2005). *Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life*. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 25–41. doi:10.1007/s10902-004-1278-z
- Poblete E. y López E. (2019). La conducta sustentable: un enfoque intergeneracional. *Revista Digital Universitaria*. 20(1).
- Rambaree, K., Båld, M., & Backlund Rambaree, B. (2020): “Worlds apart! Environmental injustices in Mauritius, Peru and Sweden”. *International Social Work*, 1-15. <https://doi.org/10.1177/0020872819889391>
- Riquelme, E.A. y Galiano J.A. (2014) Recursos Tangibles e intangibles para la competitividad de PyMes: Estudio de caso de empresas

- industriales del sector gráfico de la Gran Asunción. *Reportes Científicos de la FACEN*. 5, 5-19
- Salanova, M., Llorens, S. y Martínez, I.M. (2016) Aportaciones desde la Psicología Organizacional Positiva para desarrollar organizaciones saludables y resilientes. Papeles del Psicólogo Vol. 37(3), pp. 177-184.
- Saldaña, H.I. (2016). El Sistema de Justicia Laboral Sistema de Universidad Abierta, Facultad de Derecho, UNAM <http://desal.cejamerica.org:8080/handle/2015/1081>
- Schmuck, P. y Schultz, P.W. (2002). Sustainable development as a challenge for Psychology. En P. Schmuck y P.W. Schultz (Eds.), *Psychology of Sustainable Development*. Norwell, Massachusetts: Kluwer.
- Schulte P. y Vainio H. (2010). Well-being at work - overview and perspective. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*. 36(5), 422-429.
- Singh K. y Misra M. (2020). Linking Corporate Social Responsibility (CSR) and Organizational Performance: the moderating effect of corporate reputation. *European Research on Management and Business Economics*. 27(1). <https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2020.100139>
- Tapia, C., Corral-Verdugo, V., Fraijo-Sing, B., and Durón-Ramos, M. (2013). Assessing sustainable behavior and its correlates: a measure of pro- ecological, frugal, altruistic and equitable actions. *Sustainability* 5, 711–723. doi: 10.3390/su5020711
- Tapia, C., Ortiz, A. y Holguín, L.A. (2016). Los Comportamientos Equitativos, Altruistas, Frugales y Proecológicos en Profesores de Educación Básica De Sonora. <http://www.anea.org.mx/CongresoEAS/Docs/231P-TEOR-TapiaFonllem.pdf>
- Tobón, O. (2015). El Autocuidado, una Habilidad para Vivir. Hacia la Promoción de la Salud, 8(1), 38–50.
- Tyler, T. R. (2006). Psychological Perspectives on Legitimacy and Legitimation. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 375–400. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190038>
- Velasco-Balmaseda, Eva (2013). Guía de buenas prácticas en responsabilidad social de género. Madrid: Pirámide.

https://www.libreriasinopsis.com/libro/guia-de-buenas-practicas-en-responsabilidad-social-de-genero_321252

- Vicente, E. y Arredondo, R. (2020). La contribución del trabajo social en las organizaciones en la actual situación de pandemia. Investigaciones e Informes del Consejo General del Trabajo Social. 149-156 <https://www.cgtrabajosocial.es/publicaciones/actuaciones-del-trabajo-social-ante-el-covid-19/106/view>
- Vílchez R., Martínez, C. y Martínez, C. (2018). Enfoques, Teorías y Perspectivas del Trabajo Social y sus Programas Académicos <https://doi.org/10.21892/9789588557731>
- Yukl, G. (2008). Liderazgo en las organizaciones. España: Pearson Educación. Pp. 331-348, 352-354.

Dimensiones en la construcción de identidad profesional de los estudiantes de la facultad de trabajo social de la Universidad Veracruzana- campus Minatitlán- fase 1

Victoria Colmenares Ríos,
Dulce María de Jesús Mateos Martínez,
Nelly de Jesús Jiménez Calcáneo²⁸

Resumen

El presente trabajo, pretende exponer la generación de conocimiento acerca de la construcción de la identidad profesional del estudiante (matrícula 2021 y 2018) de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Veracruzana campus Minatitlán, con el objetivo de socializar la información (fase 3) entre los docentes, personal administrativo y directivo para tomar acciones conjuntas, que contribuyan al análisis de alternativas, buscando siempre la mejora en la formación y su adecuación pertinente al contexto local y global.

Se ha realizado un proceso metodológico mixto el cual intenta no polarizar la metodología cualitativa de la cuantitativa. En este sentido se buscó, en un primer momento, comprender los significados y el sentido que los estudiantes tienen hacia la profesión del Trabajo Social y de las aportaciones formativas en la profesión. Pero a su vez, también precisar algunos elementos institucionales y contextuales previos, que puedan ser complicados identificar sobre todo en estudiantes de recién ingreso a la universidad. Se utilizaron dos técnicas en la recolección de datos: la entrevista y la encuesta. Los primeros resultados que aquí se presentan, es la primera fase de aplicación de instrumentos bajo un

²⁸ Profesoras de Tiempo Completo de la Universidad Veracruzana, región Coatzacoalcos Minatitlán.

formulario Google a los estudiantes de matrícula de recién ingreso. Paralelamente, aún se está trabajado en la plataforma ZOOM para la aplicación de la entrevista a los estudiantes próximos a egresar.

Los resultados dan cuenta de: el perfil de ingreso de los estudiantes; la seguridad en la elección de la carrera; la influencia familiar en su inclinación por estudiar Trabajo Social, la formación preuniversitaria, y las definiciones que otorgan a la carrera que están iniciando.

Construcción del objeto de estudio

El concepto que dirigió el cauce de esta investigación es el de *Identidad*, como un referente desde su versión existencialista, el cual reflexiona el concepto reconstructivamente y no acabado. Así mismo, el segundo concepto central, es el de “identidad profesional” en un colectivo que ya de por sí ha presentado algunas dificultades en temas identitarios, pero que busca desde lo endógeno, encontrar alternativas para facilitar el ejercicio profesional desde una identidad más cimentada.

Cuando se habla de identidad, como bien se menciona en el párrafo anterior, este trabajo se aleja de aquellas consideraciones que la tratan como un concepto inherente al individuo, tal como fue relevante para los filósofos clásicos cuando exaltaban la esencia del ser y se avocaban a un concepto etimológicamente inherente: “igual a uno mismo” “ser uno mismo”. Esta concepción, no es muy útil al tratar de entender el concepto en un sistema que influye necesariamente en la visión que construye el individuo de sí mismo, mucho menos en la construcción de la identidad profesional, que si bien se ha constituido como una condición implícita, inherente y natural de la formación y no como un proceso consciente y estructurado (Aristizábal, 2017), no deja de incluir una serie de condiciones para que este sea construido:

La identidad no es, sino que se genera lenta e históricamente, y se constituye mediante una red de vínculos medianamente estables y significativos, y relaciones que las sustentan desde estas relaciones y representaciones un sujeto (individual o colectivo) construye su auto imagen y la imagen del otro, o los otros. (Aquin, 2003 citada en Lera, Bugdahi, Joanns, Angeramo, 2015, p. 3-10)

Parafraseando a Aquín (Aquin, 2003 citada en Lera, Bugdahi, Joanns, Angeramo, 2015) las identidades entonces se van construyendo,

identificándose históricamente con el grupo de referencia, permitiendo el sentido de pertenencia, pero al mismo tiempo se fragua con la influencia actual de un contexto que le rodea. Desde esta perspectiva, y profundizando en el concepto de identidad como “proceso” (que las instituciones de educación superior son también responsables de su configuración), es que este trabajo se avocaría en conocer las formas en que se construye la identidad profesional de los estudiantes de una entidad académica en particular, para configurarse como herramienta de reflexión en torno a la claridad y pertenencia que los estudiantes tienen hacia una disciplina en la que se formaran como profesionales, y que a falta de la misma, podría desembocar en serias dificultades durante la formación y después de esta.

Es así que entonces, el mismo trabajo funcionaría no solo como conocimiento de la realidad que implica la identidad profesional, sino además dependiendo de esta, se desarrollarían propuestas de intervención socio educativas que giren en torno a los resultados obtenidos.

Ahora bien, abocándonos a la profesión en cuestión, el Trabajo Social ha sido definido como:

“Una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respalizada por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar (FITS, 2000).

Sin embargo, aunque el concepto anterior es claro, producto de una génesis aún cuestionada, cuando se piensa en Trabajo Social mucho se alude a su carácter asistencialista, y desde esta versión, un trabajador social es aquel que otorga a las personas “lo que necesita” y sobre todo materialmente hablando. Otra cuestión relacionada a la crisis identitaria tiene que ver con el choque con las demandas del ejercicio profesional, pues muchas de las influencias externas (profesionales ejerciendo) pueden mostrar a alguien en formación una versión muy desfragmentada del trabajo social, limitándose únicamente a ciertas funciones. En este mismo orden de ideas, otro factor más tiene que ver

con la relación con otras disciplinas que muchas veces no logra diferenciarse y por último y no menos importante el reconocimiento social de la carrera.

Ahora bien, a lo anterior además se le suma, que se hace una elección de este escenario ya que en el contexto de interacciones cotidianas áulicas y de pasillo (en la facultad de Trabajo Social en mención), se han recibido y percibido en los estudiantes que comienzan el estudio de y en la disciplina, sin saber cuál es el perfil de egreso del mismo y en qué consiste la profesión para la que se están formando, o bien, resulta frecuente encontrar, definiciones de identidades profesionales que atienden a una visión sesgada al asistencialismo, lo cual es parte histórica e indisoluble de la disciplina (que se menciona anteriormente) pero dejan de lado totalmente la evolución que esta ha tenido desde el hecho histórico de reconceptualización.

Algunos autores como Aquin, (2003 citada en Lera, Bugdahí, Joanns, Angeramo, 2015, p. 3-10) sostienen que hay atributos fundamentales de la identidad y tiene que ver precisamente con lo ya descrito. Estos se traducen en pertenencia y certidumbre para los integrantes de un grupo:

- La identidad otorga a los componentes de un grupo permanencia, es decir, puntos más o menos fijos de referencia, a partir de los cuales se puede mantener la expectativa cierta de que se actuará de cierta forma.
- La identidad circunscribe la unidad y cohesión de un grupo, marcando las fronteras de su yo, y le da la certeza de un estado separado -para nuestro caso una profesión específica- que tiene sentido y justificación.
- La identidad proporciona la posibilidad de relacionarnos con otros desde un lugar propio.

Es entonces que conocer y comprender desde donde se está configurando la identidad del estudiante de Trabajo social entre otros, fue el objetivo principal de este proyecto. A partir de estas consideraciones es que se inicia en un proceso por develar y comprender la construcción de la identidad profesional del estudiante que ingresa a la facultad, pero también del estudiante que ya ha pasado por un proceso de formación y del que está próximo a egresar, con el objetivo de analizar también la existencia o no de una evolución

identitaria asociada al medio formativo y experiencias externas en la práctica profesional.

Para ello se fueron configurando las siguientes preguntas de partida:

Pregunta general:

- ¿Bajo qué dimensiones subjetivas y contextuales se construye la identidad profesional del estudiante de primer ingreso y formación terminal de la Facultad de Trabajo Social en la Universidad Veracruzana del campus Minatitlán?

Preguntas específicas:

- ¿Cuál es el sentido personal que el estudiante de primer ingreso y de formación terminal otorga a la profesión de Trabajo Social y cómo construye el concepto de la disciplina?
- ¿Cuáles son los elementos contextuales de identidad profesional que se gestan en los estudiantes de primer ingreso?
- ¿Qué elementos en la formación, están asociados a la construcción de una identidad profesional del estudiante de formación terminal?
- ¿Qué elementos institucionales, son reconocidos por los estudiantes que favorecen o no a la construcción de la identidad profesional?

Objetivo general:

Identificar los elementos generadores de identidad profesional en estudiantes de primer ingreso, de formación media y terminal de la facultad de Trabajo Social de la Universidad Veracruzana campus Minatitlán.

Objetivos específicos:

- Analizar la construcción de la identidad profesional desde la experiencia subjetiva de los estudiantes.
- Conocer los elementos favorecedores o no a la identidad profesional desde la práctica docente y las actividades de la facultad de Trabajo Social.
- Reflexionar sobre el papel que puede tener la institución en la generación de nuevas estrategias capaces de impulsar la construcción de la identidad profesional.

Marco teórico

Elementos generadores de identidad desde la subjetividad y desde el contexto

T

res primeros elementos se han considerado puntuizar como generadores de identidad desde la subjetividad y son indispensables según Revilla (2003, citado en Fuentes, Arzola y González, 2020), estos son: el *cuerpo*, *del nombre propio*, *la autoconciencia y memoria* y *la interacción social*. Y, por otro lado, aquellos que expone Gilberto Giménez que habla de elementos *particularizantes* y *de pertenencia social*. Todos estos, aunque desde la subjetividad, son relacionados de alguna forma con el contexto y lo social en la vida del ser humano.

El cuerpo, a partir del reflejo que nos otorga el espejo, es la forma viva en cómo nos percibimos, es así que de esta manera el ser humano puede dar cuenta de formas corporales femeninos o masculinos, contextura, color de piel y todos aquellos elementos corpóreos particulares y compartidos que pueden diferenciarlo y a su vez asemejarlo con otros;

Lo anterior, crea en el ser humano una autoimagen, donde este tendrá la capacidad de aceptarlo tal cual es y elegir los momentos adecuados de “hacer lo que quiera con su cuerpo”, pero al mismo tiempo, generará la capacidad de transformarse en actor, “sabemos que seremos juzgados de cómo parecemos y por eso utilizamos nuestro cuerpo para convencer a los demás de cómo somos. Otro elemento que configura la noción de identidad, desde la perspectiva de Revilla (2003, citado en Fuentes, Arzola y González, 2020) en esta categoría, es el nombre propio, que además enlaza nuestra historia, valores culturales y sociales con ciertos derechos y obligaciones. Un tercer elemento para tomar en cuenta es la autoconciencia y la memoria. El self como palabra anglosajona para designar en psicología el “sí mismo”, se relaciona con todo aquello que tiene que ver con las creencias, conceptos y representaciones subjetivas que tiene la persona de sí misma. El funcionamiento cognitivo, como lo menciona Wittgenstein (1958, citado en Quintana, 2020), olvida gran información de nuestras experiencias y recuerda selectivamente aquella que mediante nuestra identidad personal queremos “narrar”.

Ya lo decía Ricoeur (citado en Santos, 2017) a quien se acuña el término “identidad narrativa”:

Es la identificación de un sí mismo reflexivo con sus productos más significativos, esto es, sus productos autoidentificadores desde el marco deliberativo de la praxis humana. Esta identificación del sí y la reflexividad práctica es posible por la construcción narrativa de una vida, es decir, relatándose a sí mismo por y en la mediación de la cultura (p.1)

Los seres humanos funcionan mediante el lenguaje y es lo que se externa a la realidad, eso sí, las versiones han de ser necesariamente validadas por los demás. Todas las auto narraciones, irán adquiriendo un significado, que formarán parte de nuestra historia autobiográfica y por ende de nuestra identidad.

Ahora bien, Gilberto Giménez (2000, citado en Pérez, 2019) hace énfasis en dos atributos distintivos que forman nuestra identidad, los de *pertenencia social y los particularizantes*. Los primeros podrían ser la clase social, la etnidad, la territorialidad, condición etaria y de género, mismas que tendrán mayor o menor visibilidad dependiendo del contexto y momento en el que se encuentren, así, por ejemplo, para un extranjero radicado en un país ajeno a él, será más importante hablar de nación que de profesión.

Ciertos atributos no deben tomarse como algo estático, más bien como algo que tarde o temprano cambia según las transformaciones del contexto familiar, institucional y social en el que se comparte. Se evoluciona en edad, se cambia de estatus social o de trabajo, se puede cambiar de residencia e incluso de género o religión, eso sí, no hay una generación identitaria cuando no se comparte mayormente los “modelos culturales de los grupos o colectivos en cuestión” (Giménez, 2000, citado en Pérez, 2019). Los *atributos particulares* de los que habla el mismo autor podrían clasificarse en: caracterológicos, estilos de vida, la red personal de relaciones cercanas, objetos entrañables y la propia biografía persona

En cuanto a los estilos de vida, estos son caracterizados por: hábitos de consumo, red personal de relaciones íntimas, objetos entrañables y la biografía personal. Estos atributos al igual que los anteriores son dinámicos, pero además dialécticos, es decir, se modifica en el encuentro con el otro. Eso que Gilberto Giménez (2000, citado en Pérez, 2019) menciona como *objetos entrañables*, son aquellos que tendrán un significado en su posesión (sentimental, emocional) y pueden ser desde nuestro propio cuerpo como lo menciona Larraín (2001, citado en Fuentes, Arzola y González, 2020), hasta un

automóvil, una casa, un poema o un álbum de fotografías. Estos objetos son parte de nuestra cotidianidad y la forma en que le damos una función, un significado también contendrá esencias o quizá una gran parte de identidad

Así mismo, *la red personal de relaciones cercanas* se convierte como un marcador diferenciador al poder elegir el círculo de amistades y de relaciones que otro no tendrá y que lo identificará “como una extensión de su ser individual” es decir, en un nosotros. No es raro, que al dar una mirada a nuestro alrededor encontramos a unos amigos, pareja, que comparten ideales, gustos, criterios y son semejantes a nuestra forma de ver el mundo, pues en términos psicológicos lo que se hace es una extensión del alter ego. Misma que tendrá una función diferenciadora y la ausencia de este, como lo menciona Edgar Morin (2001, citado en Fuentes, Arzola y González, 2020) generaría en las personas el sentimiento de una soledad insoportable.

Un último atributo particular sería la *propia biografía personal*, todo lo que ha contribuido a la formación de la persona: su historia y las experiencias de vida, los valores adquiridos, que compartidos igualmente en forma relacional van constituyendo una forma de pensar, una cosmovisión que lo identifica con los demás y de los demás.

Identidad profesional

La identidad profesional se ha concebido desde distintos ángulos: puede ser desde lo laboral que tiene que ver con la identidad corporativa; la identidad ocupacional que se relaciona con la actividad de trabajo, y la última que nos atañe, aquella que tiene que ver con el oficio u profesión que se desempeñe: identidad docente, identidad del profesional en antropología, sociología, trabajador social, etc.

Para Julia Evetts (2003, citada en Hirsch, 2013):

...la identidad profesional se asocia con el hecho de tener experiencias, formas de entender y conocimientos técnicos comunes, así como maneras coincidentes de percibir los problemas y sus posibles soluciones. La identidad común es producida y reproducida mediante la socialización ocupacional y profesional a través de trayectorias educativas compartidas y coincidentes, de la formación profesional y las experiencias vocacionales, y de la pertenencia a asociaciones profesionales (locales, regionales, nacionales e internacionales) y sociedades en las que aquellos

que ejercen una misma profesión desarrollan y mantienen una misma cultura de trabajo (p. 67)

Para Bolívar, Fernández, Cruz y Molina (2005, citada en Hirsch, 2013):

La identidad profesional se sitúa entre la identidad "social" y la "personal". La identidad social es un modo de definición social del individuo, que le permite situarse en el sistema social y ser identificado por otros, en una relación de identificación y de diferenciación. Las identidades profesionales se definen como una construcción compuesta, a la vez de la adhesión a unos modelos profesionales, resultado de un proceso biográfico continuo, y de unos procesos relacionales. (p. 66)

Se puede recuperar en las primeras líneas de la definición que ofrece Everts que la identidad profesional se encuentra ligada a esa formación académica transformada en saberes teóricos, heurísticos y axiológicos que van dando sentido y forma a una profesión, y que son aprendidas y aprehendidas por las personas en formación. A partir de estos, hay una visión común de considerar, por ejemplo, un problema social, una enfermedad, una situación jurídica, desde la visión común de una profesión. Pero también se van considerando técnicas y metodologías propias y compartidas por una colectividad llamada gremio, para realizar una intervención profesional. Pero para Bolívar será necesario también que cada profesionista le otorgue un sentido y en esta apropiación individual tendrá que ver su propia historia, su vida, sus creencias, muy ligado a sus interrelaciones sociales.

Lo anterior, dista mucho de la comparación de la identidad profesional con la mera obtención de un título o un grado, esta, por el contrario, es una construcción constante que se obtiene desde distintas dimensiones: en la diferenciación, que abarca el conocimiento de sí mismo (en torno a la profesión) y el marcaje de la diferencia con los demás, esto hace que refuerce sus cualidades identitarias; el auto establecimiento, que tiene que ver con el origen de las personas, los valores, sus creencias, su propia visión de mundo y por último el reconocimiento, que los otros tienen sobre la profesión.

La identidad profesional se constituye a partir de la definición acordada y establecida por el colectivo profesional, por los rasgos que caracterizan a este y por la mirada que los otros construyen sobre estos, todo lo anterior en una relación dialéctica con la sociedad, un periodo histórico, y una cultura que la van configurando permanentemente. Sumado a lo anterior,

los insumos prácticos y filosóficos, la formación académica, el ejercicio profesional y la formación postgrauada son insumos que fortalecen la identidad profesional (Aquin, 2003 citada en Lera, Bugdahi, Joanns, Angeramo, 2015, p. 3-10)

A continuación, se amplía las definiciones y se describe cada una de las dimensiones que integran la identidad profesional: La *historia* como elemento de identidad profesional hace referencia a la valoración del pasado de la profesión, que se fundamenta como base u origen, pero que también permite entender y valorar la evolución de la misma; *los procesos permanentes de aprendizaje* que como lo menciona Cerezal (2000, citado en Vilaseca, Gracia, y Ledo, 2019) desde las distintas fases de la carrera profesional (inicial, atención al aspirante, a media carrera, las prácticas profesionales, el servicio social) y todos los acontecimientos, influencias y relaciones con los propios docentes (asumidos o no como profesionistas de su disciplina o solamente profesor formativo). Todo ese cumulo de experiencias vividas en una facultad o instituto de educación superior determina las visiones y los ideales hacia la profesión elegida; no se pueden excluir otros elementos que realizan aporte a la construcción de la identidad y que se configuran en contextos más amplios que la institución educativa, estos tienen que ver con el conjunto de creencias con lo que significa estudiar y ejercer sobre todo una carrera profesional. Los estudiantes desde el momento de elección de una carrera tienen nociones predefinidas, dotadas por un cúmulo de experiencias vividas, de las interacciones con profesionistas (futuros colegas), de tradición familiar, de incertidumbres, incluso, de indecisiones.

Marco metodológico

El proyecto de investigación, en su apartado metodológico ha sido construido desde el método descriptivo, con un enfoque mixto, el cual buscó una complementariedad en la investigación desde el planteamiento del problema con la formulación de preguntas que pudieran ser respondidas bajo lo cualitativo y cuantitativo (fase conceptual); en la inmersión al campo utilizando técnicas, tanto cualitativas o cuantitativas (fase metodológica); y en el análisis de los resultados (fase empírica). La acción procedural buscó, en un primer

momento, los elementos contextuales de identidad profesional que se gestan en los estudiantes de primer ingreso (fase que se presenta en resultados obtenidos) y por otro lado, comprender los significados y el sentido que los estudiantes tienen hacia la profesión del Trabajo Social y de las aportaciones formativas a la profesión.

La encuesta, definida como: una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir, y/o explicar una serie de características (Anguita, 2003 citado en Betanzos, 2019) tuvo una aportación en la investigación en la aplicación de un cuestionario que buscó mayor precisión en una de las preguntas de investigación donde el estudiante necesitaría una guía de respuestas, ya que como alumno de primer ingreso probablemente se le dificultaría distinguir algunas categorías. La misma se realizó bajo un formulario Google que fue socializado en la comunidad estudiantil.

La entrevista cualitativa como técnica de recolección de datos e “dota al sujeto con capacidades de construir sentidos y significados de su realidad, que pueden ser develados mediante la misma” (Ruiz, 2009 citado en Sáenz y Téllez, 2014) sin embargo, los resultados de la aplicación de esta técnica, aún se encuentra en fase de sistematización de resultados.

Como instrumento de la entrevista individual semiestructurada, se elaboró una *guía de entrevista* con temas puntuales a la investigación. Así mismo, se diseñó un *cuestionario* o *formulario Google* que se socializó entre los estudiantes de matrícula 2021 y 2018.

Los actores sociales que participan particularmente en esta investigación son los estudiantes de matrícula 2021, y estudiantes de matrícula 2018 que se encuentran en formación terminal.

Ahora bien, se ha recurrido a la utilización de una muestra estratificado (no probabilística) donde las características principales radican en ser estudiantes con matrículas mencionadas, con voluntad y disponibilidad para hablar ampliamente. Así mismo, se buscará diversificación de contextos de donde son originarios convenientes a la investigación. Para la muestra probabilística cuantitativa se utilizó el método aleatorio simple ya que la población total (universo) es pequeña

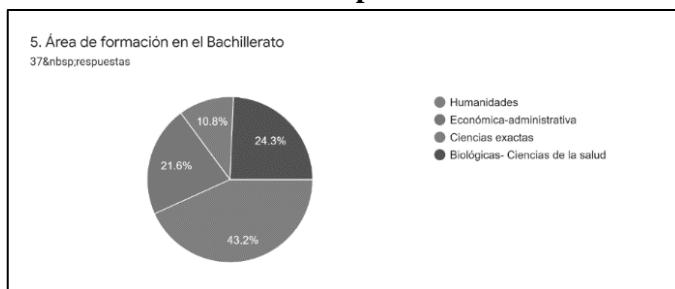
y todos pueden tener la misma oportunidad de ser seleccionados bajo el método de tómbola.

Resultados y discusión final

Desde lo que Masoumpanah & Zarei (2014) afirman *como predefiniciones identitarias*, existen elementos contextuales, que pueden influir en la construcción de la identidad profesional, *antes de la elección de una carrera* y posterior a ella. A continuación, se presenta, el avance de la primera fase de esta investigación, el cual consiste en la aplicación de un cuestionario que permite conocer cuáles son los *elementos contextuales* que se gestan en los estudiantes de primer ingreso y que influyen en la construcción de su identidad profesional.

El 35.13 % de los estudiantes provienen de Bachilleratos tecnológicos y el 64.8% de Bachilleratos generales. Este primer cuestionamiento, nos ha parecido relevante en el sentido de la importancia de la pre- formación universitaria, en áreas acordes al perfil de ingreso que se requiere para estudiar Trabajo Social ya que brindan acercamientos para el reconocimiento de habilidades, capacidades y actitudes necesarias al ejercer una profesión en el área de humanidades. Sin embargo, en el siguiente gráfico se observa que a pesar de ese porcentaje mayoritario de procedencia (de bachilleratos generales), la mayoría de los estudiantes que ingresan a la Facultad de Trabajo Social provienen de áreas de conocimiento distintas a las requeridas en el perfil de ingreso:

Figura 1
Área de formación pre- universitaria



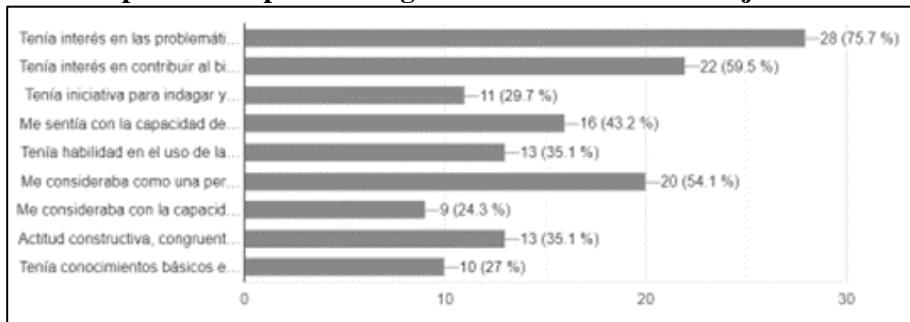
Fuente: Elaboración propia, 2022

Aunado a lo anterior, es importante destacar, que la orientación vocacional juega un papel importante en la elección de una profesión, ya que esta le brinda información de los perfiles de ingreso de cada una de las carreras a nivel universitario y a través de ella se realizan aplicaciones de test vocacionales donde los estudiantes de bachillerato corroboran, debilidades y fortalezas en las distintas áreas. Parafraseando a Anzaldúa (2004, citada en Fuentes, Arzola y González, 2020) los individuos en el transcurso de su vida y en su cotidianidad reciben variados elementos sociales y culturales que van definiendo una forma de ser, estar y actuar, lo que permitirá contar con un perfil conductual, se reconocerá con ciertos atributos y será un autorreferente que lo puede guiar hacia la identificación de una carrera profesional desde un principio.

La construcción identitaria de cada persona se genera mediante la adhesión o rechazo que experimenta con sus diversos grupos de pertenencia. Es decir, tener identidad social implica necesariamente adherirse primero como solicitante y luego ya como integrante de un grupo que ha logrado-otorgado la aceptación, momento en que se asumen las reglas y características del grupo. (Fuentes, Arzola y González, 2020)

El 35 % de los estudiantes matriculados en nuestra facultad, no recibió orientación vocacional y únicamente tres líneas del perfil de ingreso fueron cubiertas con más del 50% de estudiantes (desde su propia perspectiva). Solo el 27 % consideraba que tenía conocimientos básicos en ciencias a fines como psicología, antropología, historia y economía antes de estudiar Trabajo Social.

Figura 2
Perspectiva del perfil de ingreso a la carrera de Trabajo Social



Fuente: Elaboración propia, 2022

Esta figura representa el perfil de ingreso a la carrera de Trabajo Social en la Universidad Veracruzana y cómo perciben los estudiantes que cumplían con dicha categoría:

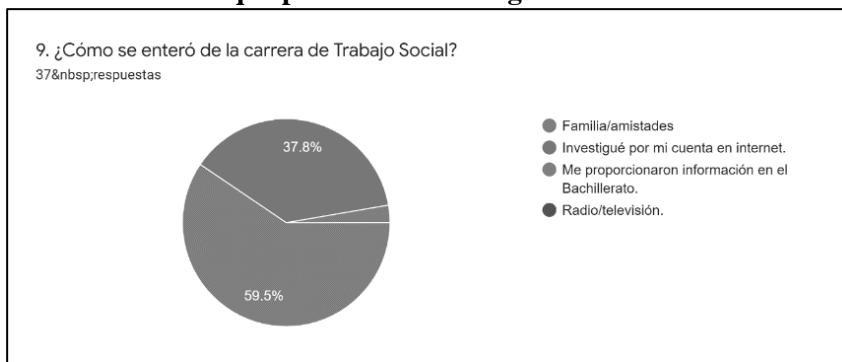
- Tenía interés en las problemáticas sociales que nos aquejan a nivel local, nacional o internacional.
- Tenía interés en contribuir al bienestar social, a la equidad y el desarrollo democrático.
- Tenía iniciativa para indagar y construir conocimiento partir de la metodología básica de investigación.
- Me sentía con la capacidad de tomar decisiones de forma asertiva.
- Tenía habilidad para el uso de las tecnologías básicas de información y comunicación.
- Me consideraba y me considero como una persona con pensamiento crítico, reflexivo y propositivo.
- Me consideraba y me considero con la capacidad de administrar recursos para un aprendizaje autónomo.
- Me consideraba y me considero una persona con actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades para el trabajo en equipo, con apertura a la diversidad, la inclusión social y la sustentabilidad.
- Tenía conocimientos básicos en ciencias a fines como la psicología, la antropología, sociología, historia y economía.

Esta percepción que tienen los estudiantes, hacia su perfil de ingreso, parte desde su subjetividad, lo que Giménez (2000, citado en Pérez,

2019) llama elementos particularizantes, pero además tiene elementos contextuales puesto que no se sabe que tan condicionados estén por el contexto preuniversitario. Estos atributos, son el inicio de un vínculo identitario con la carrera profesional, en el sentido de conocer y reconocerte ante unos “pre-requisitos” que un plan de estudio requiere para formarse en él. Estos rasgos del perfil de ingreso también merecen justa atención debido a que pueden ser un factor de desempeño profesional e interés en la permanencia de su carrera. Aunado en lo que encuentre en el camino (la formación profesional) este puede moverse, ajustarse, profundizarse, deteriorarse o debilitarse.

Ahora bien, en la siguiente figura, se puede observar que fue mediante la familia y amistades que la mayoría de los estudiantes conocieron la carrera de T.S. y a su vez, un 37.8% investigó por su cuenta en internet. Lo anterior, según Domínguez (2003) en su tesis doctoral sobre la motivación profesional, este interés referido a la búsqueda de información que adquiere el sujeto acerca del contenido de su futura profesión puede estar relacionada al vínculo afectivo que siente por ella, lo cual es una antesala para favorecer al sentido de pertenencia (categoría de la identidad profesional). Así mismo, en la pregunta 7 del formulario ¿Cuándo inicié el proceso de ingreso a la carrera de Trabajo Social, estaba seguro de mi elección? El 67.6 % contestó de manera afirmativa.

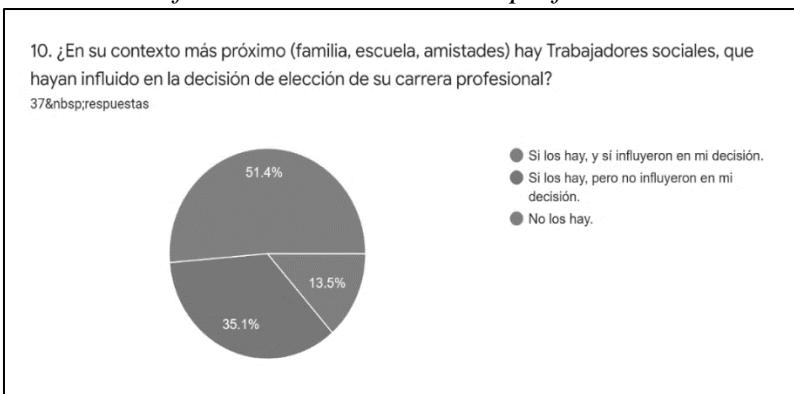
Figura 3
Medios que permitieron conseguir información



Fuente: Elaboración propia, 2022

Así mismo, se puede apreciar que el 13.5% menciona que, si hubo influencia de Trabajadores Sociales para la elección de la carrera, lo cual es importante destacar con respecto a que el contexto es relevante en la identificación de habilidades y capacidades a fines para la elección de una carrera y de esta forma, la apreciación se puede generar mediante la observación de lo que un profesional en esta área realiza.

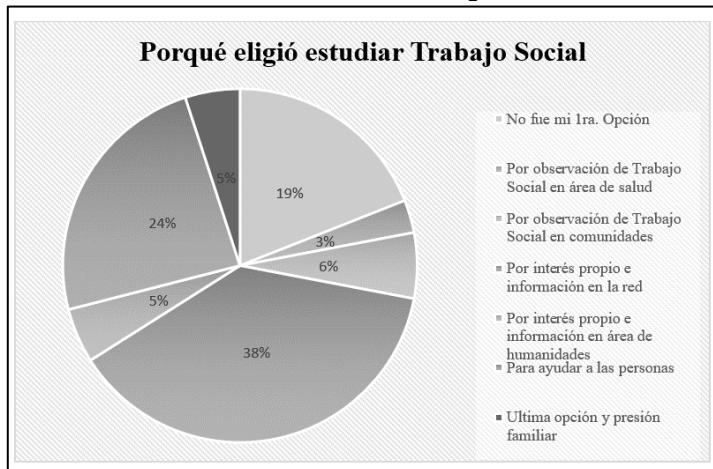
Figura 4
Influencia de elección de la profesión



Fuente: Elaboración propia, 2022

Ahora bien, el 38% de los entrevistados, comenta que decidió estudiar Trabajo Social por interés propio buscando información en la red, lo cual indica que el estudiante de Trabajo Social que ingresa a la carrera (aunque no en su mayoría) ya lleva un orden de ideas que definen su elección y este elemento clave se refuerza en la formación profesional. Sin embargo, aún existe un 24% de los estudiantes que no eligieron estudiar la carrera como una primera opción, más bien, algunos comentan que fueron presionados familiarmente para estudiar “algo”. Esta última forma de elección no favorecería al sentido de pertenencia, el cual el estudiante puede reforzar en los primeros semestres o se corre el riesgo de abandono estudiantil. Según González (1989, citado en Alameyda, 2015) el hecho de que un joven inicie una carrera que no corresponda a sus intereses ni intenciones constituirá un factor que, de entrada, conspirará contra su aprovechamiento y su desarrollo en el estudio de la profesión, limitándolo no solo en su desarrollo general como profesional, sino también el desarrollo general de su personalidad, un elemento cercano a la identidad personal y profesional

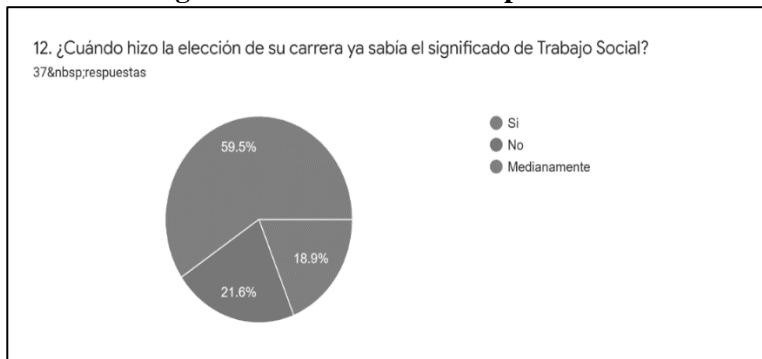
Figura 5
Motivos de elección de la profesión



Fuente: Elaboración propia, 2022

Por otro lado, se tuvo un acercamiento primario a las ideas y conceptos relacionados al Trabajo Social. A continuación, las respuestas se expresan en los siguientes resultados:

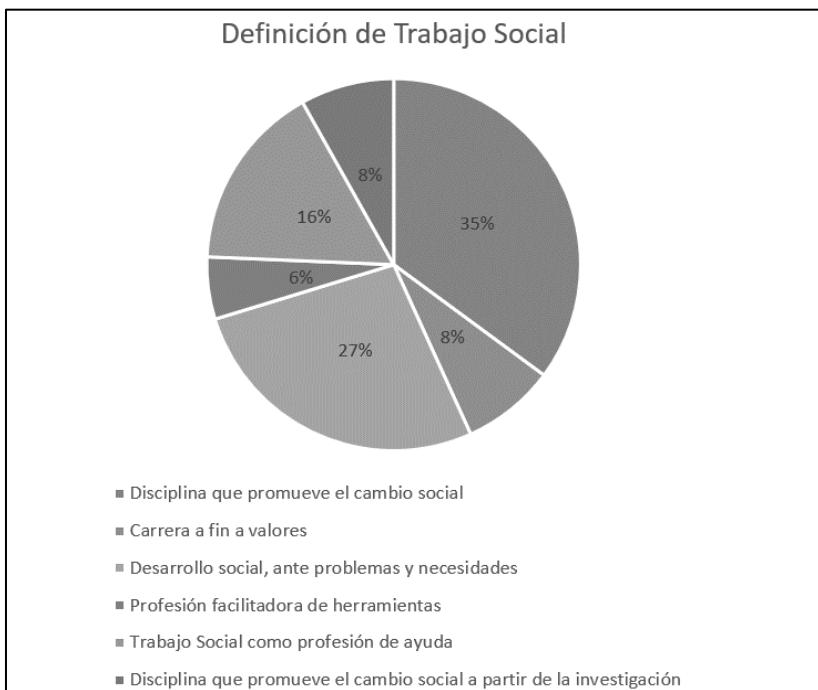
Figura 6
Significado de la carrera en proelección



Fuente: Elaboración propia, 2022

Como se observa, solo el 18 % de los estudiantes dice que tenía claro lo que es Trabajo Social, y a continuación en la siguiente tabla se puede observar los significados que le otorgan a la carrera en los primeros semestres:

Figura 7
Definición de Trabajo Social



Fuente: Elaboración propia, 2022

El 38% de los estudiantes identifica la carrera con el objetivo de la misma, la cual tiene que ver con la búsqueda del cambio social, misma que se relaciona con el 27% que describieron a la profesión como la búsqueda de desarrollo social ante problemas y necesidades; el 8 % describe a la carrera desde los valores inherentes a la misma; el 6% la identifica como una carrera donde se exige la corresponsabilidad (profesión facilitadora de herramientas); el 8% menciona parte de la metodología de la profesión y el 16% sigue vinculando a la profesión desde la ayuda, probablemente ligada al sesgo asistencial. Desde estas dos últimas figuras, puede identificarse una evolución hacia el concepto de la profesión pues ese 59% que medianamente conocía lo que significa Trabajo Social en la elección de la profesión y el 21.6 % que mencionó desconocer la profesión de su futuro, podrían estar incluidos en este 84% que empieza a tener mayor claridad de la profesión que están estudiando.

Conclusión

Como se puede observar en esta primera fase de resultados, se advierte que a pesar de elementos no favorecedores al sentido de pertenencia, al perfil de ingreso y a la elección por la carrera, mediante las primeras relaciones que el estudiante tiene con la profesión (porque ya los matriculados del año 2021 han recorrido tres semestres que incluyen experiencias educativas de Área básica general y las de iniciación a la disciplina) se empieza a fraguar el conocimiento de la profesión, logrando mayor claridad del significado profesional. Lo anterior, puede generar un compromiso con el “cuerpo de conocimiento y habilidades” que el Trabajo Social ofrece y lo distingue de otras profesiones (Freidson, 2003, citada en Hirsch, 2013), cuestión que en problemas de identidad ya es un gran avance.

El contacto que los estudiantes han tenido con otros Trabajadores Sociales han sido factor de elección de la carrera, de aquí surgiría una nueva interrogante ¿cómo es esa influencia que recibe? ¿qué tipo de acciones, comportamientos, formas de hacer Trabajo Social ha influido? Lo anterior, marca ideas preconcebidas hacia una carrera profesional el cual, como se ha mencionado anteriormente, pude debilitarse o reforzarse en su formación y lo que el estudiante encuentre puede ser definitorio para culminar o no su licenciatura.

La necesidad de que el estudiante que ingresa a la licenciatura de Trabajo Social distinga y reconozca, además, el perfil de egreso con el cual contará una vez concluida la carrera indica relevancia desde su formación dentro de la facultad. Por ello, la importancia de la identidad profesional radica desde la elección. Un estudiante que llega a Trabajo social con nociones de la carrera e identidad en habilidades y actitudes aptas para la formación es indicativo de un gran fortalecimiento de estas y a su vez de adquisición de otras, incluyendo la motivación y el compromiso, así como la responsabilidad en su formación y quehacer profesional. En ese sentido los docentes de la facultad tienen el compromiso de resaltar y reforzar, así como de descubrir aquellas competencias que están y que definen la identidad profesional en cada estudiante que ingresa a la facultad de Trabajo Social.

Si una de los elementos para la construcción de la identidad son las interacciones sociales, y el modelamiento que los estudiantes reciben en el bachillerato, la construcción de la identidad podría comenzar

desde los propios estudiantes de prácticas y servicio social que se encuentran en estas instituciones. Así pues, dependiendo de lo que nuestros propios estudiantes (en fase terminal) realicen a nivel comunitario o institucional, proporcionará ciertos elementos integradores de lo que significa ser o no un Trabajador Social. Por ello, el punto anterior remarca la responsabilidad que como docentes se adquiere pues esta construcción de identidad se vuelve un ciclo de ida y vuelta.

Referencias

- Aristazabal, A. (2019) Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. Tecné, Episteme y Didaxis. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/6142/614264675011/614264675011.pdf> 13 Diciembre del 2020
- Betanzos, L. (2019). La publicidad emocional y su impacto en la intención de compra de los consumidores. Recuperado de <https://riudg.udg.mx/bitstream/20.500.12104/83713/1/MCUCEA10639FT.pdf> 18 de mayo de 2022.
- FITS, (2010) Federación Internacional de Trabajo Social. Recuperado de <https://www.ifsw.org/>, el 25 de mayo de 2021.
- Fuentes, R., Arzola, D. y González, A. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. Recuperado de <file:///C:/Users/SEARS/Downloads/REVILLA%202017.pdf> , el 3 de febrero de 2022.
- Hirsch, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. Recuperado de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0185269813718221?token=812BA62B2232706955E70597DF669608AE5179D4A51EC3074ED50D35FD66BA5564F750CFEF409E8ACC1292CD313D2286&originRegion=us-east-1&originCreation=20220602225128> el 15 de marzo de 2022.
- Lera, C., Ludi, M., Bugdahi, S. y Angeramo L. (2015). Identidad profesional y formación académica. Algunas claves ligadas a la formación, en el trazo de identidades profesionales. Recuperado de <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/A-INTERVENIR%20ONLINE/PDF/A->

INTERVENIR%208/PDF/13%20ludileraycomp..pdf Recuperado el 8 de abril de 2022.

Masoumpanah, Z., & Zarei, G. R. (2014). EIL, Iranian Teachers' Professional Identity and Perception of Professional Competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1100–1109. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.522>

Pérez, E. (2019). Identidad universitaria y sentido de pertenencia de los asesores educativos de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 201, Oaxaca. Recuperado de http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2020/01/3_copia.pdf el 7 de marzo de 2022.

Quintana, M. (2020). De la identidad humana a las identidades sociopolíticas: el rol del pensamiento de Wittgensteiniano en un desplazamiento crucial. Recuperado de <https://philarchive.org/archive/QUIDL1-3> el 3 de febrero de 2022.

Saenz, K. y Téllez (2014). La entrevista a profundidad. Recuperado de http://eprints.uanl.mx/13416/1/2014_LIBRO%20Metodos%20y%20tecnicas_Aplicacion%20del%20metodo%20pag499_515.pdf el 5 de mayo de 2022.

Santos, R. (2017). Identidad y cultura: la identidad narrativa. Recuperado de <https://acento.com.do/opinion/identidad-cultura-la-identidad-narrativa-8479387.html>, el 1 de mayo, de 2022.

Vilaseca, A. García, T, y Ledo, C. (2019). La identidad profesional: una necesidad para la formación laboral universitaria cubana. Recuperado de file:///C:/Users/SEARS/Downloads/cerezal.pdf El 19 de mayo de 2022.

Perfil de los docentes-tutores de trabajo social. Representaciones desde estudiantes, docentes y jefaturas de trabajo social

Yasna Belén Anabalón Anabalón²⁹

Resumen

Las investigaciones indican que los diversos tipos de acompañamiento docente son importantes para los aprendizajes pre-profesionales en contextos de práctica en la educación superior (Anabalón et al., 2021; Lobato y Guerra, 2016; Mele, 2017; Puig-Cruells, 2020).

Las tutorías académicas, es un acompañamiento diferente a otras formas de enseñanza universitarias más tradicionales, porque corresponde a acción y espacio formativo de seguimiento, acompañamiento y asesoramiento académico-metodológico de los estudiantes (Canales, 2010; Lobato y Guerra, 2016). Por ende, se requiere de cualidades y habilidades específicas del docente-tutor que lleve a cabo este proceso (Guerra-Martín y Borrallo-Riego, 2018; Latorre et al., 2020). En este sentido, es importante analizar si las características percibidas de los docentes son un factor que incide en la motivación y el compromiso académico conductual. Es por ello, que no se conoce cómo estas características del docente-tutor repercuten en el compromiso académico conductual y motivación de los estudiantes. Esta vinculación es escasamente abordada en investigaciones en ciencias sociales, y menos aún en trabajo social (Venegas-Ramos y Gairín, 2019). Ésta fue abordada desde un diseño mixto con orden secuencial, participaron 29 estudiantes de pre-grado, 9 docentes, 6 jefaturas de tres universidades del centro-sur de Chile en las entrevistas

²⁹ Profesora de Tiempo Completo de la Universidad de Las Américas, sede Concepción, Chile.

y 206 estudiantes en los cuestionarios. Los resultados demuestran que tanto docentes-tutores y estudiante consideran que los conocimientos son: información detallada de los centros de práctica, utilización de metodologías para el aprendizaje, creación de instrumentos, entre otros. Referente a las habilidades del docente-tutor, los participantes convergen en valorar habilidades comunicativas, puntualidad, exigencia, flexibilidad, proactividad, seguridad, responsabilidad.

Introducción

Las investigaciones indican que los diversos tipos de acompañamiento docente son cruciales para los aprendizajes pre-profesionales y desarrollo de competencias en contextos de práctica profesional en la educación superior (Anabalón et al., 2021; Concha et al., 2020; Canales, 2010; Lobato y Guerra, 2016; Mele, 2017; Puig-Cruells, 2020). Entre estas, las tutorías académicas son un modelo pedagógico de acompañamiento común; específicamente, en la formación de trabajadores sociales en dónde cuenta con amplia tradición. Así, en los actuales modelos de formación profesional, las tutorías académicas pudieran cumplir un rol aún más provechoso para potenciar los aprendizajes (Anabalón et al., 2020; 2021; Concha et al., 2020).

La tutoría es entendida como espacio de acción formativo, con énfasis en el seguimiento, orientación, acompañamiento y asesoramiento académico-metodológico de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, con un carácter permanente. Este tipo de acompañamiento supone un foco en el estudiante y una confianza en la autonomía de este, en un modelo que es más dialogante entre la dupla docente-estudiante (Anabalón et al., 2018; Sánchez et al., 2013).

Este tipo de acompañamiento es diferente a otras formas de enseñanza universitarias más tradicionales, por ende, se requiere de cualidades y habilidades específicas del docente-tutor que lleve a cabo el proceso (Guerra-Martín y Borrallo-Riego, 2018; Latorre et al., 2020). En este contexto, se ha observado que las características del docente-tutor impacta en el aprendizaje de los estudiantes (Latorre et al., 2020), y que los universitarios que concurren de manera sistemática a las tutorías tienen más probabilidades de lograr buenas posiciones académicas que quienes no acuden a estas (Cooper, 2010).

Las tutorías tienen beneficios, pero al mismo tiempo tienen desafíos como la instalación y gestión de estas desde una mirada logística (horarios inadecuados, tipo de docente-tutor, sobrecarga académica y falta de cumplimiento del horario de las tutorías por parte del docente).

Se sabe que las tutorías académicas es un tipo de acompañamiento distinto a los más tradicionales, conlleva a que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean conscientes y sensible a las necesidades del estudiantado (Gillespie y Lerner, 2000), requieren de apoyo, acompañamiento y guía académica en la formación inicial (Anabalón et al., 2021).

Pero no se sabe cómo estas características del docente-tutor repercuten en el compromiso académico conductual y motivación de los estudiantes. Un primer desafío importante en este contexto es constatar si las características de estos formadores son factores relevantes para la disposición de los estudiantes a apropiarse de los contenidos de esta actividad curricular. En este sentido, parece especialmente valioso evaluar si las características percibidas de los docentes son un factor de que incide en la motivación por el aprendizaje (Bandura, 2012; Muñoz y Valenzuela, 2014) y el compromiso académico conductual (Aspéé et al., 2019), ya que los estudiantes comprometidos y motivados por aprender suelen ser más persistentes, autorregulados y con mejor rendimiento académico (Alrashidi et al., 2016).

Investigar esto último es científicamente relevante, pues este campo ha sido poco explorado. No hay investigaciones en el tema en general, y menos aún en el campo de la formación inicial en trabajo social. También es socialmente relevante, para entregar orientaciones para la toma de decisiones respecto de quienes serían los mejores docentes para acompañar procesos tutoriales.

Desarrollo: Roles, características y atributos de los buenos docentes tutores

La tutoría académica tiene su inicio en el siglo XX, brindando mayor autonomía al estudiante en la toma de decisiones y en su propio aprendizaje, transformándolo en un aprendizaje profundo y, a su vez, generándole un mayor grado de responsabilidad y bienestar (Biggs,

1987, 1993; Biggs y Tang, 2007; Fasce, 2007; Ortega-Díaz y Hernández-Péres, 2015).

Es en este espacio donde coexisten el estudiante y docente-tutor, que según Martínez (2016) es un académico de la carrera que participa en el seguimiento y evaluación del proceso formativo. Además “está capacitado para identificar la problemática de índole académica, psicológica, de salud, socioeconómica y familiar de alumno” (p. 9).

El docente-tutor cumple un rol de orientador, con énfasis en el desarrollo de la reflexión estudiantil, y el rol de evaluador usando juicios sobre el desempeño de cada uno (Ruffinelli et al., 2020).

Maes et al. (2018) identifican tres funciones del docente-tutor: 1) acompañar antes y durante la práctica a través de la retroalimentación y calificación de su desempeño; 2) mediar la relación con el medio escolar, y 3) actuar en calidad de experto para el guía institucional (profesional del centro de práctica), con quien forma equipo para el acompañamiento del estudiante.

Por su parte, Sánchez y Jara (2014) indican que los roles son los de apoyar las exigencias personales, sociales y profesionales de los estudiantes, lo que implica contención emocional y propiciar espacios educativos de colaboración. También aportan nuevas perspectivas a los estudiantes para mirar la realidad social, favoreciendo así la vinculación del conocimiento teórico con la práctica y el desarrollo reflexivo (Ruffinelli et al., 2020).

El papel del docente-tutor en el proceso de formación profesional de los estudiantes es importante, ya que estos requieren del apoyo de un profesional que cuente con conocimientos, habilidades y experiencia suficientes para guiarlos hacia su desarrollo pleno e integral. Cumplir ese papel implica atender cuestiones sociales, de cultura, de salud, de ética y valores, entre otros, lo cual hace de la acción tutorial un trabajo complicado. La tutoría es un proceso de interacción humana, y por consecuencia es un proceso complejo; es por ello fundamental que el tutor adquiera las competencias que se requieren para realizar bien esta labor (García et al., 2016).

Por último, Díaz et al. (2012) menciona que en la Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos de Cuba (UMCC) los docente-tutores cumplen tres funciones: metodológica, de orientación e investigativa. Las funciones de las tutorías ocurrirían a un nivel académico profesional (como orientación académica y dotación de herramientas

que tengan relevancia en su formación como profesionales), y a un nivel de aprendizaje y desempeño (guía de los aprendizajes en prácticas y calificaciones).

Referente a las cualidades personales, debe poseer características de empatía, responsabilidad y compromiso con la formación. Para las cualidades disciplinares, es necesario que “tenga conocimientos en su campo de intervención, pero además en psicología, pedagogía y filosofía. Y referente a las habilidades técnicas debe poseer conocimiento en gestión administrativa y procedimientos básicos realizados por los estudiantes” (SNIT, 2013, p. 19).

A continuación se presenta la tabla 1, que sistematiza las principales características de docentes-tutores:

Tabla 1
Características percibidas como eficaces e ineficaces de los docentes-tutores

| Características de docentes-tutores percibidas como eficaces | Características de docentes-tutores percibidas como ineficaces |
|--|---|
| Para Rubio y Martínez (2012) <ul style="list-style-type: none"> - Buena disposición, actitud, tiempo y horarios adecuados del docente-tutor. - Cantidad de momentos de comunicación entre el estudiante y docente-tutor. - Conocimiento del docente-tutor, y sobre todo la confianza. - Disponibilidad para acudir a ellos cuando sea necesario. - Que tengan experiencia, conocimiento sobre los temas que tratan, capacitaciones, mayor grado de preparación. - Capacidad de apertura. | Para Rubio y Martínez (2012) <ul style="list-style-type: none"> - Poco tiempo destinado a la tutoría. Orientación e información muy general. Poca continuidad de los procesos. - Bajo interés, compromiso, responsabilidad y disposición positiva para el ejercicio de la tutoría. - No se interesan en las necesidades estudiantiles. - Inconscientes con su labor como docentes-tutores. - Autoritarios. |
| García et al. (2016) <ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos, habilidades y - experiencia suficientes para guiarlos hacia su desarrollo pleno e integral. - Comunicación efectiva con el estudiante. - Empatía. - Autenticidad. - Madurez cognitiva. - Responsabilidad. - Sociabilidad. | García et al. (2016) <ul style="list-style-type: none"> - Irresponsables. - Desmotivación. - Sin vocación para la enseñanza. Neutrales al desempeño de los estudiantes. - Básico conocimiento curricular. Apáticos. - No les interesa la capacitación. |
| Aguirre et al. (2017) <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar un humanista además del académico. | Aguirre et al. (2017) <ul style="list-style-type: none"> - Resuelven dudas exclusivamente académicas |

Todas las características y atributos del docente-tutor, según la ANUIES (2019), deben estar asociados a una persona que cuente con un extenso conocimiento de la filosofía educativa y curricular del área disciplinar.

Es por lo anteriormente mencionado, que no se sabe cómo estas características del docente-tutor influyen en el compromiso académico conductual y motivación de los estudiantes. Esta vinculación es escasamente abordada en investigaciones en ciencias sociales, y menos aún en trabajo social (Anabalón et al., 2021; Venegas-Ramos y Gairín, 2019). Hay investigación respecto de la práctica profesional pero no sobre la tutoría académica., viéndose estas últimas desproblematizadas en su especificidad. Esto es complejo, al ser la tutoría una forma de acompañamiento utilizada más comunes en las carreras de trabajo social, descuidándose una dimensión relevante en la formación de estos profesionales.

Compromiso académico conductual, desde una revisión teórica

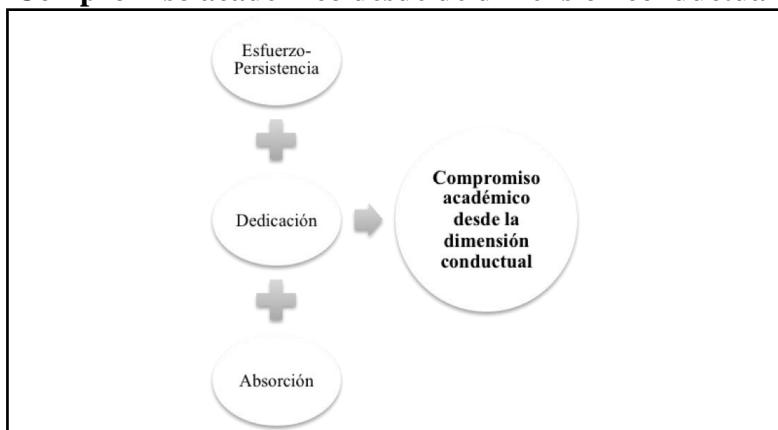
Desde la Teoría de la Autodeterminación (TAD), se propone tres formas unidimensionales de abordar el compromiso académico, la que son compromiso conductual, emocional y cognitivo, reconociendo la multidimensionalidad e interrelación entre sus sub-dimensiones (Fredricks et al., 2004; Maluenda et al., 2019). Esta perspectiva de trabajo supone que los estudiantes tienen tres necesidades motivacionales fundamentales: autonomía, competencia y relación.

El compromiso académico puede ser entendido como el resultado de una mezcla exitosa entre el buen desempeño e integración con el contexto universitario (Horstmanshof y Zimitat, 2007; Medrano et al., 2015). Además, se transforma en una alternativa para explicar los problemas de rendimiento (Maluenda et al., 2020), motivación y abandono de los estudios (Mih y Mih, 2013).

El compromiso académico contribuye a una posible respuesta a los problemas que teóricamente promueve el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes en educación superior. Es por eso la importancia de abordar específicamente el compromiso académico conductual, entendido como la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y que se operacionaliza en función de tres factores

(Medrano et al., 2015): El primer factor corresponde a *esfuerzo-persistencia*, es decir cuán comprometido está el estudiante para aprovechar esta instancia de acompañamiento académico en la asignatura de práctica profesional (Fredricks et al., 2004). El segundo factor es la *dedicación*, que se caracteriza por altos niveles de significado asociado a la conducta del acompañamiento académico en asignatura de práctica profesional, así como orgullo e identificación con la carrera de trabajo social que está cursando (Salanova et al., 2005). Y el último factor corresponde a la *absorción*, que implica elevados niveles de concentración en la gestión de la tarea, junto a una sensación de que el tiempo pasa volando en las tutorías académicas y asimismo el estudiante se deja llevar en pos de sus aprendizajes (Vizoso et al., 2018). Ver figura 2:

Figura 1
Compromiso académico desde de dimensión conductual



Fuente: Elaboración propia, 2022

Desde esta aproximación teórica propuesta por Salanova et al. (2005), el compromiso académico conductual ha demostrado que se trataría de un estado motivacional persistente que experimentan los estudiantes con relación a su actividad académica y que involucraría fundamentalmente tres dimensiones: esfuerzo-persistencia, dedicación y absorción.

Por lo tanto, esta dimensión del compromiso académico ha mostrado ser fructuoso en el ámbito de la educación: por ejemplo, un estudiante comprometido (*engaged*) se caracterizaría por altos niveles de

activación o energía dirigidos hacia sus actividades académicas (Bresó et al., 2005).

Las ventajas de explorar la construcción del compromiso académico conductual orientada al aprendizaje de los estudiantes, es que están centrados en las acciones de estos; que atienden a la subjetividad afectada por el compromiso y los enfoques sociales, que consideran la influencia de los contextos en el compromiso estudiantil (Aspé et al., 2019) e implica un mayor involucramiento y satisfacción con los estudios.

Revisión teórica de la motivación por los aprendizajes

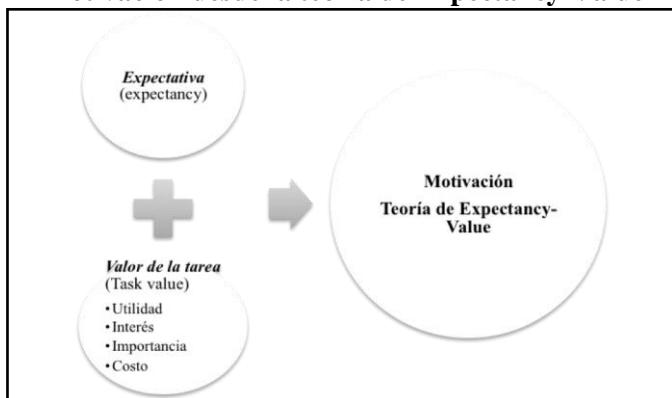
La motivación por los aprendizajes en contextos de tutorías académicas fue abordada desde la Teoría de Expectancy-Value (EVT) desarrollada por Jacqueline Eccles y Allan Wigfield (Eccles et al., 1983; Eccles y Wigfield, 2002), compuesta por dos factores que componen la motivación implicada en una tarea determinada. Como primer factor se encuentra la Expectativa (expectancy), que corresponde al sentimiento de autoeficacia que tiene el estudiante de realizar una actividad de manera satisfactoria (Bandura, 2012; Muñoz y Valenzuela, 2014) en su acompañamiento académico en asignaturas de prácticas profesionales y el segundo factor es el valor de la tarea (Task value).

Este segundo factor está compuesto, a su vez, por la utilidad percibida, el interés, la importancia y el costo que se está dispuesto a asumir el estudiante por realizar la tarea correspondiente (Eccles y Wigfield, 2020).

La utilidad es entendida como la medida en que el acompañamiento académico se adecúa a los planes futuros del estudiante. Seguidamente, el interés como el disfrute o gusto en participar de las tutorías académicas en asignaturas de prácticas profesionales de las carreras de trabajo social. Asimismo, la importancia corresponderá a la relevancia asignada por el estudiante a este tipo de acompañamiento académico. Y por último el costo, es decir, cuánto invierte el estudiante en este acompañamiento académico denominada tutoría académica (Valenzuela et al., 2014).

A continuación en la figura 3, se presenta la motivación y sus dimensiones desde la teoría Expectancy-Value:

Figura 2
Motivación desde la teoría de Expectancy-Value



Fuente: Elaboración propia, 2022

Desde esta aproximación teórica la motivación ha mostrado ser fructuosa en el ámbito de la educación: por ejemplo, en la comprensión del desempeño (Martínez, 2016), en la persistencia académica (Andersen y Ward, 2014; Won, 2019) o en comprender la motivación docente (Richardson y Watt, 2014; Watt et al., 2012). Este modelo posibilita analizar cuáles son los elementos menos desarrollados de la motivación (Rosenzweig y Wigfield, 2017). Esta identificación es clave para focalizar los esfuerzos por mejorar, en este caso, los aprendizajes en los acompañamientos denominados tutorías académicas, en las asignaturas de práctica profesional.

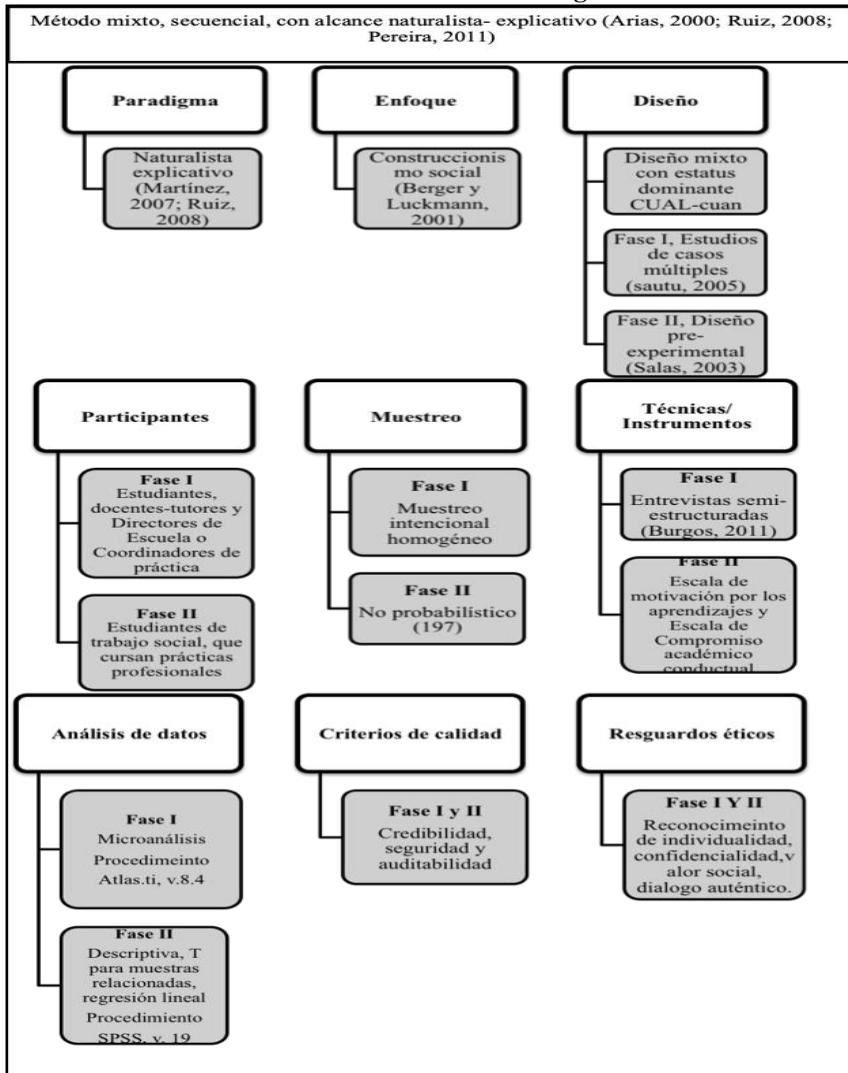
La ventaja de explorar la construcción de la motivación orientada al aprendizaje desde esta perspectiva teórica es que permitirá identificar de manera más precisa qué elementos de la motivación por el aprendizaje (expectancy, utilidad, importancia, interés y costo) son influidos por el objeto de estudio. Y a la vez, permitirá identificar barreras específicas que obstaculizan una mayor motivación por el aprendizaje en las asignaturas de prácticas profesionales, en la cual se desarrollan procesos de acompañamiento académico.

Método y materiales

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se optó por un método mixto, complementario, con alcance naturalista-explicativo (Arias, 2000; Bryman, 2006; Greene et al., 1989).

La figura 3 expone la metodología correspondiente:

Figura 3
Síntesis marco metodológico



Fuente: Elaboración propia, 2022

Resultados

Las funciones del docente-tutor apunta a conocer como es representado el docente-tutor por las jefas de carrera o coordinadores de práctica. Aquí, solamente se encuentran divergencias en torno a los resultados de las tres fuentes de datos porque solo las jefas de carrera y coordinadores de prácticas hacen alusión a las funciones que deben llevar a cabo los docentes que desarrollan las funciones tutoriales. En la tabla 1 se presentan los elementos divergentes.

Tabla 1
Divergencias en torno a la subred perfil del docente-tutor y sus elementos

| Entrevistados | Elementos de convergencia la subred Funciones del docente-tutor | |
|--|--|---|
| | Funciones docentes/pedagógicas | Funciones administrativas |
| Docentes-tutores | No se observan en sus discursos funciones docentes/pedagógicas. | No se observan en sus discursos funciones administrativas. |
| Estudiantes | No se observan en sus discursos funciones docentes/pedagógicas. | No se observan en sus discursos funciones administrativas |
| Jefas de carrera y coordinadores de práctica | Actividades referidas a la contención, apoyo estudiantil, escucha activa y retroalimentación permanente. | Contacto con los centros de prácticas, asistencia a reuniones de escuela y coordinación de práctica, revisión de rúbricas y literatura, realizar registro de las actividades y entregar las evidencias a través de un portafolio. |

Fuente: Elaboración propia, 2022

Entre los resultados obtenidos por jefas de carrera y coordinadores de prácticas se observan dos elementos correspondientes a la subred, los cuales son funciones pedagógicas que debe llevar a cabo los docentes tutores, tales como: acompañamiento académico, contención emocional, escucha activa, retroalimentación del desempeño, tutorías individuales, tutorías grupales, clases ampliadas y tutorías en terreno.

Al triangular los resultados de los elementos centrales convergentes que aparecen en la presente subred perfil del docente-tutor se encuentran los conocimientos y habilidades socioemocionales del docente-tutor desde las tres fuentes de datos. En la tabla 2 se presenta las convergencias de la subred perfil del docente-tutor.

Tabla 2
Convergencias en torno a la subred perfil del docente-tutor y sus elementos

| Entrevistados | Elementos de convergencia la subred Perfil del docente-tutor | |
|--|--|---|
| | Conocimientos del docente-tutor | Habilidades del docente-tutor |
| Docentes-tutores | Conocer los centros de práctica, el proceso formativo, incorporar diversas metodologías de aprendizajes, elaborar rúbricas y pautas de orientación y la vinculación teoría-práctica. | Habilidades comunicacionales y blandas; complementándose a los elementos cognitivos. |
| Estudiantes | Conocimiento en varias metodologías de enseñanza, intervención social, creación de diversos instrumentos o técnicas de actuación profesional. | Las habilidades como compromiso, cercanía, escucha activa, confiable, poseer disponibilidad, empatía, actuar ético, buen trato hacia sus estudiantes son fundamentales. |
| Jefas de carrera y coordinadores de práctica | Dominio de bases teóricas - metodológicas, derechos humanos y enfoque de género, resguardando la integridad del estudiantado. | Las habilidades sociales que debe tener un docente-tutor son: capacidad de diálogo, empatía, assertividad, rigurosidad en su trabajo, prepositivo y escucha activa. Las habilidades emocionales son: generar instancias de autocuidado, mirar al estudiante como ser humano, contención y valorar la dignidad humana. |

Fuente: Elaboración propia, 2022

Tanto docentes-tutores y estudiante consideran que los conocimientos que debe tener un docente que realiza funciones tutoriales son: conocimiento e información detallada de los centros de práctica que acompaña, utilización de varias metodologías en las instancias de

tutoría para el aprendizaje, creación de instrumentos, capacitaciones permanentes y una adecuada vinculación de la praxis.

Adicionalmente, los estudiantes relevan los conocimientos en sistematización. Finalmente, jefas de carrera y coordinadores de prácticas ha sido denominada que docentes-tutores deben tener dominio de bases teóricas, metodologías, derechos humanos y enfoque de género.

Referente a las *habilidades del docente-tutor*, los participantes convergen en valorar habilidades comunicativas, puntualidad, exigencia, flexibilidad, proactividad, seguridad, responsabilidad, respeto por las opiniones y personas, empatía, asertividad, rigurosidad en su trabajo, prepositividad y valorar la dignidad humana.

Es posible reflexionar que docentes-tutores y estudiantes colocan acento a temas pedagógicos y los jefes de carrera o coordinadores de prácticas incluyen temas administrativos.

En cuanto a los resultados divergentes se encuentran los grados académicos del docente-tutor, el cual emerge solo de la codificación de los docentes-tutores. La tabla 3 representa el elemento divergente de la subred perfil del docente-tutor.

Tabla 3
Divergencias en torno a la subred perfil del docente-tutor y su elemento

| Entrevistados | Elementos de divergencia la subred Perfil del docente-tutor |
|--|---|
| Grados académicos del docente-tutor | |
| Docentes-tutores | Todos los docentes-tutores son trabajadores sociales, con trayectoria laboral de al menos cinco años, antes de ejercer sus actuales funciones de acompañamiento. Seis de las nueve entrevistadas poseen grado de magíster y tres son académicos que cumplen funciones de tutoría en las asignaturas de práctica profesional. |
| Estudiantes | Los estudiantes entrevistados aluden superficialmente a este elemento en la subcategoría conocimientos del docente-tutor. |
| Jefas de carrera y coordinadores de práctica | Las jefas de carrera aluden a este elemento en la subred criterios de selección, que se profundizará más adelante. |

Fuente: Elaboración propia, 2022

En lo referido a los *grados académicos del docente-tutor*, los entrevistados muestran que es necesario que los docentes-tutores deben

tener título universitario de trabajadores sociales, con experiencia laboral (5 años mínimo) y con estudios de postgrados (diplomados, magíster y doctorados).

Para la fase cuantitativa y de acuerdo análisis realizado a través de ANOVA se agruparon las características percibidas de los docentes-tutores en tres subconjuntos de media homogéneas que a continuación se presentan en la tabla 4:

Tabla 4
Subconjunto de medias homogéneas por características del docente-tutor

| | | Subconjuntos homogéneos | | |
|--------------|---|-------------------------|------|------|
| Nº | Características | 1 | 2 | 3 |
| 1 | Seguridad y determinación | 5.85 | | |
| 2 | Disposición para acompañar | 5.84 | | |
| 3 | Responsabilidad | 5.84 | | |
| 4 | Empatía y cercanía | 5.83 | | |
| 5 | Confianza | | 5.79 | |
| 6 | Dominio de conocimientos | | 5.78 | |
| 7 | Conocimiento en el área | | 5.72 | |
| 8 | Apertura | | 5.67 | |
| 9 | Disponibilidad de tiempo | | 5.64 | |
| 10 | Identifique emociones | | 5.56 | |
| Notas: 11 | Las diferencias entre subconjuntos homogéneos es significativa p < .01 Trabajador social | | 5.54 | |
| 12 | Estudios postgrado | | | 3.93 |
| | | | | |

Fuente: Elaboración propia, 2022

En la tabla 4 llama la atención de los subconjuntos homogéneos lo siguiente:

- a. Subconjunto 1 “Habilidades personales”, se compone por cuatro características del docente-tutor (seguridad y determinación, disposición al acompañamiento, responsabilidad y empático y

- cercano), dichas características están asociadas a las habilidades socioemocionales y los estudiantes en las entrevistas las reconocen como fundamentales y esenciales que deben tener un docente que cumple funciones tutoriales en las asignaturas de práctica profesional, en cualquiera de los niveles.
- b. Subconjunto 2 “Habilidades profesionales y socioemocionales”, está formado por siete características del docente-tutor, de la cuales hay tres (conocimientos curriculares, conocimientos del área y que sea trabajador social) habilidades de conocimiento y cuatro habilidades socioemocionales (confianza, apertura, disponibilidad e identificación de emociones)
 - c. Subconjunto 3 “Habilidades cognitivas”, conformado por una sola característica asociada a habilidades de conocimientos que corresponde a estudios de postgrados.

Características de los docentes-tutores y su relación con la motivación y el compromiso académico

Para poder determinar cuáles son las características percibidas por los estudiantes de los docentes-tutores que influyen en su compromiso académico, se realizó un análisis de regresión lineal en donde se incorporó como variable dependiente el *compromiso académico conductual*. Y como predictores la evaluación de importancia atribuida a las características que debieran tener los docentes-tutores.

Para profundizar el análisis se repitió el procedimiento con cada una de las sub-dimensiones del compromiso académico (esfuerzo, dedicación y absorción).

El análisis de regresión se realizó a través del método paso a paso (*step wise*) y arrojó como resultado para el caso del compromiso académico general, un solo modelo explicativo, donde la variable predictora corresponde a la valoración que los estudiantes hacen de que el docente tutor identifique las emociones en los estudiantes ($r^2_{adj}=.016$; $p= .023$).

Al realizar este mismo análisis con los subcomponentes, se evidencian resultados similares en los casos de las subdimensiones esfuerzo-persistencia ($r^2_{adj}=.018$; $p = .030$) y de absorción ($r^2_{adj}=.020$; $p = .023$). Por su parte, en el caso del subdimensión: dedicación, es decir (niveles de significado asociado a la conducta del acompañamiento

académico en asignatura de práctica profesional), no se observan variables que predicen significativamente esta variable ($p < .05$).

Así, dentro de las 12 características evaluadas, el incremento en la percepción de que el docente tutor es capaz de *identificar las emociones de los estudiantes* sería la única característica que predeciría significativamente el compromiso académico conductual de los estudiantes en el marco de la tutoría. Cabe consignar que pese a q esta explicación significativa de la variable identificada, el tamaño del efecto es pequeño y su relación muy débil (entre un 1,6 y un 2% de la varianza de la variable dependiente). Es decir, pareciera ser que la percepción que los estudiantes tienen sobre las características de su docente-tutor incide de manera mínima en la subdimensión esfuerzo-persistencia y absorción.

Para determinar el efecto de las características percibidas de los docentes-tutores en *la motivación* de sus estudiantes de las asignaturas de prácticas profesionales de trabajo social, se realizó un análisis de regresión lineal en donde se incorporó como variable dependiente denominada *motivación* por los aprendizajes.

Posteriormente se repitió el procedimiento con cada una de las subdimensiones de la motivación, es decir, Expectancy, Valor de la tarea (utilidad, importancia, interés y costo).

El análisis de regresión se realizó a través del método paso a paso (*step wise*) y arrojó como resultado para el caso de la motivación general, tres modelos explicativos, cuyas variables predictoras son que el docente-tutor sea trabajador social ($r^2_{adj}=.075$; $p = <.001$), que tenga disposición a acompañar mi aprendizaje ($r^2_{adj}=.125$; $p = .000$) y conocimientos curriculares ($r^2_{adj}=.142$; $p = <.001$).

Al analizar los subcomponentes, se evidencian resultados similares como es el caso subdimensiones Expectativa [Expectancy] con dos modelos explicativos, que determinan que tener disposición a acompañar los aprendizajes ($r^2_{adj}=.074$; $p = <.001$) y ser trabajador social ($r^2_{adj}=.117$; $p = <.001$) son las características percibidas del docente-tutor que generan en los estudiantes sentimiento de competencia para realizar una actividad de manera satisfactoria.

Al analizar la subdimensión valor de la tarea, compuesta por la utilidad, importancia, interés y costo, presenta cuatro modelos que explican el efecto que las siguientes características que sea trabajador social ($r^2_{adj}=.062$; $p = <.001$), posea conocimientos en el área que

acompañan ($r^2_{adj}=.105$; $p = .000$), que tengan estudios de posgrado ($r^2_{adj}=.128$; $p = .000$) y que tenga disposición a acompañar el aprendizaje ($r^2_{adj}=.148$; $p = .000$) poseen un efecto en la medida, relevancia, disfrute y tiempo invertido que el estudiante asigna al acompañamiento denominado tutoría académica en las asignaturas de prácticas profesionales(inicial, intermedia y final).

De las 12 características evaluadas, el incremento en la percepción de que el docente-tutor sea trabajador social, posea disposición a acompañar mis aprendizajes y tenga conocimientos curriculares predeciría significativamente la motivación por los aprendizajes de los estudiantes en las tutorías académicas. En conjunto explican un 14,8% de la variabilidad de la VD ($r^2_{adj}=.148$; $p < .001$) esto significa que el cambio en una unidad en la variable independiente implica un efecto (beta) de .199, 145, 188 y 169 desviaciones estándar, respectivamente, sobre la variable dependiente en este caso, la dimensión valor de la tarea.

En síntesis, estos análisis permiten sostener que, en el compromiso académico conductual, solo se observa una variable relacionada con la identificación de las emociones, pero es más bien pequeño su efecto. Hay mayor efecto en las variables de motivación por los aprendizajes de los estudiantes, vinculadas a la profesión del docente-tutor (trabajador social) y disposición al aprendizaje.

Discusión

Las características de los docentes-tutores influyen la mayoría de las veces, en la relación entre los estudiantes y los docentes, además en su grado de satisfacción y valoración que tienen por esta instancia de acompañamientos (Martínez-Rodríguez et al., 2021).

Las características que presentaron las medias más altas en la presente investigación están asociadas a atributos personales, específicamente: seguridad y determinación, disposición al acompañamiento, responsabilidad y empatía y cercanía.

Las características percibidas de disposición, responsabilidad y empatía concuerdan con las características identificadas en las investigaciones de Rubio y Martínez (2012) y Tejeda (2016), quienes reconocen que dichos atributos serían esenciales para desarrollar eficazmente las tutorías académicas. En particular la disposición del

tutor presupone un mayor compromiso por parte del estudiante. Desde la responsabilidad, los estudiantes esperan que los docentes-tutores revisen los informes permanentemente, sean puntuales, lo cual puede generar mayor motivación y compromiso académico.

Los estudiantes asignan valoración a los conocimientos curriculares, conocimientos en el área que acompaña, capacidad de apertura, disponibilidad e identificación de emociones. Los resultados anteriores se asemejan a la investigación de Tejeda en el año 2016 (dominio de conocimientos curriculares).

Y por último se encuentran las habilidades cognitivas referida a que docentes-tutor, generalmente tendrían que ser trabajadores sociales y poseer estudios de postgrados (magíster o idealmente doctorado). Lo anterior, no es evidenciado en otras investigaciones (Benoit, 2021; García et al., 2016; Rubio y Martínez, 2012; Tejeda, 2016), solamente estos estudios aluden a la capacitación del docente-tutor como un elemento a tener en cuenta. Tener estudios de postgrado robustece las funciones tutoriales porque además de poseer características sociales y emocionales, es fundamental poseer conocimientos sobre la investigación científica.

Las ideas expuestas anteriormente se complementan con la fase cualitativa, específicamente cuando los docentes-tutores reconocen que para desarrollar adecuadamente la función tutorial requieren capacitarse permanentemente en las áreas de prácticas que acompañan (salud, educación, infancia, género, municipio, adulto mayor, discapacidad, entre otras), lo que se condice a una alta valoración.

Referente a las características profesionales y socioemocionales, los docentes-tutores las mencionan de manera general, centrándose en la importancia de una comunicación fluida y horizontal con el estudiante.

Las jefas de carrera y coordinadores de prácticas sostienen de manera coincidente con los estudiantes que los conocimientos que usualmente deberían tener los docentes-tutores son: conocimiento en las áreas que acompañan y actualización permanente del quehacer profesional.

Las características profesionales y socioemocionales que son reconocidas por parte de las jefas de carrera y coordinadores de práctica son: capacidad de diálogo, empatía, asertividad, rigurosidad en su trabajo, propositividad, escucha activa, determinación, respeto hacia el estudiante, contención y valoración a la dignidad humana. Por ende, es

necesario acentuar el interés por trabajar en estas características y analizar los perfiles de contratación con base en estos resultados.

De acuerdo con la hipótesis planteada, *las características de los docentes-tutores que más valoran los estudiantes son las socioemocionales y luego las de conocimiento*. Esta es confirmada: desde el punto de vista de los estudiantes, un buen tutor no es necesariamente el que más sabe sino el que demuestra seguridad, determinación, disposición a acompañar el proceso formativo, que sea responsable y demuestre empatía y cercanía, las cuales son todas características socioemocionales.

Eventualmente los estudiantes se inclinan por docentes con características socioemocionales y no necesariamente por los que puedan ayudarlos a adquirir de mejor manera las competencias profesionales.

Una segunda posibilidad, es que, de acuerdo con las entrevistas realizadas a estudiantes, estos suponen que en un principio todos los docentes-tutores deberían tener los conocimientos teóricos mínimos al ser contratados para estas funciones y es por ello, que les asignan más importancia a las características socioemocionales.

La valoración atribuida a los aspectos socioemocionales, son observables tanto en las mediciones cuantitativas como cualitativas (por ejemplo, compromiso, cercanía, escucha activa, confianza, disponibilidad, empatía, actuar ético, buen trato hacia sus estudiantes, entre otros), asociado al desempeño en sus funciones tutoriales.

Las habilidades profesionales, socioemocionales y cognitivas se transforman en atributos cualificadores para el docente, pudiendo dar un asesoramiento no solamente en lo académico, sino, ir más allá, desde una perspectiva profesional y personal, concordando así con Martínez et al. (2021).

Desde ahí sería interesante investigar los motivos por los cuales el estudiantado le asigna mayor valoración e importancia a las características socioemocionales por sobre las cognitivas.

Los estudios de Andrade-Abarca, et al. (2018) y Lobato y Guerra (2016) evidencian que los estudiantes perciben que los profesores presentan déficits en las habilidades de tipo social las cuales, según este estudio doctoral, son las más valoradas por los mismos estudiantes.

Desde los datos cualitativos expuestos en la fase I, las jefas de carrera y coordinadores de prácticas son los que les atribuyen mayor valor a las

habilidades cognitivas de los docentes-tutores, específicamente: dominio de bases teóricas, metodologías, derechos humanos y enfoque de género.

Lo anterior, se daría mayoritariamente porque las jefaturas desean dar cumplimiento a los resultados de aprendizajes mencionados en los programas de estudio de cada asignatura y no reconocen la valoración e importancia que tienen estos acompañamientos para los estudiantes e inclusive nunca han desarrollado funciones tutoriales.

Con la información expuesta anteriormente y como resultado de la presente investigación se considera fundamental identificar las características percibidas de los docentes-tutores que influyen en el compromiso académico y motivación de los estudiantes. Porque así las autoridades pudiesen generar perfiles de contratación adecuados a las necesidades de los estudiantes, generando en el estudiantado compromiso académico conductual y motivación por los aprendizajes.

Con estos resultados se pudiese generar evaluaciones docentes acordes a las opiniones de los diversos actores educativos, siendo necesario reconocer las particularidades de este acompañamiento académico y los atributos del docente, porque *no cualquiera puede ser docente-tutor*, lo que concuerda con los hallazgos encontrados en el capítulo de resultados.

Conclusiones

Las características que presentaron las medias más altas están asociadas a atributos personales tales como: seguridad y determinación, disposición al acompañamiento, responsabilidad y empatía y cercanía. Todas son características socioemocionales

En relación con los atributos cognitivos del docente-tutor, estos son título de trabajador social y que posean estudios de postgrados (magíster o doctorado). Las características con menor valoración están asociadas a habilidades cognitivas, específicamente, que tenga estudios de postgrado y que sea trabajador social.

El incremento en la percepción de que el docente tutor es capaz de *identificar las emociones de los estudiantes* sería la única característica que predeciría significativamente el compromiso académico conductual de los estudiantes en el marco de la tutoría académica, aunque hay que

tener en consideración que el tamaño del efecto es pequeño y su relación muy débil.

Pareciera ser que la percepción que los estudiantes tienen sobre las características de su docente-tutor incide de manera mínima en la subdimensión esfuerzo-persistencia y absorción. Para los niveles de significado asociado a la conducta del acompañamiento académico en asignatura de práctica profesional, no se observaron variables que predicen significativamente esta variable.

Con relación a la motivación por los aprendizajes en general (Expectancy y valor por la tarea), se observaron tres modelos explicativos, cuyas variables predictoras fueron que el docente-tutor sea trabajador social, que tenga disposición a acompañar el aprendizaje y conocimientos curriculares.

Todas las subdimensiones de la motivación por los aprendizajes poseen un efecto en la medida, relevancia, disfrute y tiempo invertido que el estudiante asigna al acompañamiento denominado tutoría académica en las asignaturas de prácticas profesionales ya sea inicial, intermedia y final.

Referencias

- Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n12p41>
- Aguirre, E.L., Herrera, B., Vargas, I., Ramírez, N., Aguilar, L., Aburto-Arciniega, M. y Guevara-Guzmán, R. (2017). La tutoría como proceso que fortalece el desarrollo y crecimiento personal del alumno. *Investigación en Educación Médica*, 19(5), 301-308Doi:10.1016/j.riem.2017.01.152
- Anabalón Anabalón, Yasna Belén, Precht Gandarillas, Andrea, y Valenzuela Carreño, Jorge. (2021). Representaciones sociales de la tutoría académica. Discursos de estudiantes en dos escuelas de trabajo social. *Conrado*, 17(78), 223-229. Epub 02 de febrero de 2021. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100223&lng=es&tlang=es.

- Anabalón, Y., Concha, M., & Mora, M. (2020). Tutorías académicas en el currículum de prácticas profesionales: escuela de trabajo social, Universidad del Bío-Bío. *Conrado*, 16(74), 142-147. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300142&lng=pt&tlang=es
- Anabalón, Y., Concha, M. y Mora, M. (2018). Tutorías académicas y Prácticas Profesionales: invitación al desempeño profesional inicial en la formación trabajadores sociales. *UCMaule Revista académica*, 54(1), 51-64. DOI: 10.29035/ucmaule.54.51.
- Aspeé, J., González, J., y Cavieres-Fernández, E. (2019). Instrumento para medir el compromiso estudiantil integrando el desarrollo ciudadano, una propuesta desde Latinoamérica. *Revista Complutense De Educación*, 30(2), 399-421. <https://doi.org/10.5209/RCED.57518>
- Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior. [ANUIES]. (2019). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México D. F., México: Serie Investigaciones.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Biggs, J. (1987) *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1993). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J. y Tang, C. (2007) *Teaching for quality learning at university: what the student does* (3nd ed.). Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education: Open University Press.
- Bresó, E., Llorens S., y Salanova, M., (2005). *Creencias de eficacia académica y engagement en estudiantes universitarios*. Jornadas de Fomento de la Investigación. www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psi/6.pdf.
- Canales, L. (2010). *Las tutorías académicas, un asunto para la reflexión*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Área Académica de las Ciencias de la Educación, México.
- Concha-Toro, M., Anabalón, Y., Lagos, N., & Mora, M.(2020). Prácticas profesionales y Trabajo Social. Una revisión de la literatura

- en educación superior. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 57(1), 1-19. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.5>
- Cooper, E. (2010). Tutoring Center Effectiveness: The Effect of Drop-In Tutoring. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 21-34.
- Díaz, J., Bravo, G., González, Y., Hernández, E., Menes, L., & Bratuet, Y. (2012). El papel del tutor en la Educación Superior. *MediSur*, 10(2), 90-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180023438014>
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., Migidley, C., y Spence, J. T. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). W.H. Freeman.
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, Values and Goals. In S. T. Fiske, D. L. Schacter, & C. Sahn-Waxler (Eds.), *Annual Review of Psychology* (pp. 109- 132). Annual Reviews. <https://tinyurl.com/eccles2002>
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy- value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary educational psychology*, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Fasce, E. (2007). Aprendizaje profundo y superficial. *Revista Educación de Ciencias Salud*, 4(1), 7-8
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. DOI: 10.3102/00346543074001059
- García, B., Ponce, S., García, M., Caso, J., Morales, C., Martínez, Y., Serna, A., Islas, D., Martínez, S., & Aceves, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles educativos*, 38(151), 104-122.
- Gillespie, P. y Lerner, N. (2000). *The Longman Guide to Peer Tutoring*. PearsonPLC. Londres.
- Guerra-Martín, M.D. y Borrallo-Riego, Á. (2018). Tutoría y rendimiento académico desde la perspectiva de estudiantes y

- profesores de Ciencias de la Salud. Una revisión sistemática. *Educación Médica*, 19(5), 301-308. Doi: 10.1016/J.EDUMED.2017.03.019
- Horstmanshof, L., y Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology* 77, 703-718
- Latorre-Cosculuelo, Cecilia, Vázquez-Toledo, Sandra, Rodríguez-Martínez, Ana, & Liesa-Orús, Marta. (2020). Design Thinking: creatividad y pensamiento crítico en la universidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22, e28. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e28.2917>
- Lobato, C. y Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educar*, 52(2), 379-398. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.726>
- Maes, O., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Accompagner/former ou évaluer/vérifier. Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants?. *Education & Formation*. e-308. 95-106. <http://hdl.handle.net/2078.1/202491>
- Maluenda, J., Moraga, F., & Díaz, A. (2019). El rol del estudiante en el fenómeno del Compromiso Académico en Educación Superior. *Wimblu, Revista Estud. de Psic. y Cienc. Soc.*, 14(1), 81-94. DOI 10.15517/WL.V14I1.35876
- Maluenda, J., Varas, M., Díaz, A., & Bernardo, A.B. (2020). Propiedades Psicométricas del University Student Engagement Inventory en Estudiantes de Ingeniería Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEPEP*, 57(4), 77-90. <https://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.06>
- Martínez, P. (2016). La práctica profesional del trabajador social: contexto y problemática. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, 13, 22-32. ISSN - 0719-675X
- Mele, A. (2017). La tarea del tutor como acompañante del aprendizaje del alumno. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* XXXII, 32, 211-213. ISSN 1668-1673.
- Medrano, L., Moretti, L., y Ortiz, A. (2015). Medición del Engagement Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(40), 114-

- Mih, V., y Mih, C. (2013). Perceived autonomy-supportive teaching, academic self-perceptions and engagement in learning: Toward a process model of academic achievement. *Cognition, Brain & Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 4, 289-313.
- Muñoz, C. y Valenzuela, J. (2014). Escala de Motivación por el Juego (EMJ): estudio del uso del juego en contextos educativos. *RELIEVE*, 20(1), art. 4. Doi: 10.7203/relieve.20.1.3878
- Ortega-Díaz, C., y Hernández-Pérez, A. (2015). Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente. *Ra Ximhai*, 11 (4), 213-220.
- Puig-Cruells, C. (2020). El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. *Prospectiva*, (29), 57-72. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8084>
- Rubio, P. y Martínez, J.. (2012). La acción tutorial desde la perspectiva de los alumnos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Perfiles educativos*, 34(138), 28-45.
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P., & González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educacional*, 59(1), 30-51. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004>
- Sánchez, G., & Jara, X. (2014). Los espacios de tutoría en práctica profesional y sus necesidades de fortalecimiento. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5671661>
- Sánchez, H., Reyes, C., & Matos, P. (2013). *Tutoría y orientación en educación superior*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Valenzuela, J., Precht, A., Muñoz, C., y Silva P, I. (2014). *Informe Final Fondecyt 1120351: Estudio de las Representaciones de la Motivación Escolar, Autoeficacia y Sentido del Aprendizaje Escolar: Aportes para el mejoramiento de la formación motivacional de los docentes*. Santiago: Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Venegas-Ramos, L., & Gairín Sallán, J. (2019). Aproximación al estado de la acción tutorial en universidades chilenas. *Perfiles Educativos*,

42(167), 103-118.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59002>

Vizoso, C., Rodríguez, C., y Arias-Gundín, O. (2018). Coping, academic engagement and performance in university students. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 15151529. Doi: 10.1080/07294360.2018.1504006

Estudios sobre la disciplina; trabajo social en México se terminó de imprimir en la Ciudad de Mérida Yucatán, el 17 de noviembre de 2022.

La edición electrónica será publicada en la página web de La Académica Nacional de Investigación en Trabajo Social;
www.acanits.org



Hablar de Trabajo Social desde su ser, hacer y quehacer es complejo, es inherente desde su génesis, debido a la multiplicidad de concepciones, visiones, perspectivas, aportaciones, pero también, es producto de los cambios, transformaciones, avances sociales, económicos, políticos, culturales que la han permeado a lo largo del tiempo. El estudio, análisis, discusión y reflexión en torno a temas como la conceptualización, objeto y sujeto, aún se presentan y son válidas por supuesto, incluso si estos debates y aportaciones son diferentes u opuestas, porque es fundamental para el enriquecimiento y fortalecimiento de la disciplina.

Lo anterior en el marco de la práctica y la intervención en lo social, desde donde se manifiesta o reproduce la vida cotidiana de los sujetos, quienes presentan múltiples necesidades y problemas, entendidos estos como el objeto de estudio, y es ahí en ese espacio de insumo donde surgen los aportes para la construcción y consolidación del conocimiento de trabajo social, a partir de acciones investigativas y de interpretación de los hechos sociales con el objetivo de aportar al constructo teórico de la disciplina, la base de conocimientos que la conforma, la consolidación de un cuerpo epistemológico propio, sus métodos, técnicas.

Los temas que se bordan en libro, es el resultado del trabajo de investigación que de forma individual y colectiva; las y los investigadores vienen realizando en sus diversas instituciones educativos, como en los espacios territoriales donde aplicaron sus investigaciones. Son temas de gran interés para el desarrollo de la disciplina; desde el punto de vista de su formación, como del ejercicio de la profesión en sus diferentes ámbitos de intervención; desde la conceptualización, su reconocimiento científico, hasta la identificación de su objeto de estudio e intervención, donde la práctica académica en la construcción de propuestas curriculares es fundamental, sobre todo cuando se trata de propuestas de posgrado, como el Doctorado en Trabajo Social, así como los discursos ausentes en la enseñanza y las competencias de egreso.