



# Perspectivas del

# Trabajo Social en el contexto educativo

Coordinadoras(es)

Cindy Margarita López Murillo  
Blanca Diamantina López Rangel  
Raúl García García



# Perspectivas del Trabajo Social en el contexto educativo

Coordinadoras(es)

Cindy Margarita López Murillo  
Blanca Diamantina López Rangel  
Raúl García García





Primera Edición: 2024

© 2024 Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social.  
ISBN: 978-607-8987-02-3

Universidad Autónoma de Sinaloa  
Universidad de Autónoma de Coahuila  
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

© 2024 Por características tipográficas y de diseño editorial ACANITS A.C.

Portada: Martín Castro Guzmán

Derechos reservados conforme a la ley.

Todos los artículos de este libro fueron sometidos a dictamen doble ciego por pares académicos y su contenido es responsabilidad de los autores.



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.
<b>Introducción</b>	8
<b>Experiencias de docentes en la formación académica de estudiantes universitarios con discapacidad.</b> Victoria Gámez Ricardi Julio Cesar González Vázquez Blanca Guadalupe Cid de León Bujanos	14
<b>Experiencia académica de estudiantes universitarios durante la implementación de un proyecto emergente con alumnos de primaria a su retorno al modelo presencial.</b> María Concepción Ruiz de Chávez Figueroa María Eugenia López Caamal Guadalupe Jaimez Rodríguez	35
<b>Habilidades cognitivas e interpersonales en alumnos de tercer grado de trabajo social Culiacán, de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México.</b> Luz Flérida Félix Jesús Enrique Quevedo Bueno Gloria Isabel Camacho Bejarano	70
<b>Protocolo de atención y retención para las alumnas embarazadas de UPN Hidalgo, sede regional Ixmiquilpan: una propuesta desde el trabajo social.</b> Claudia Guadalupe Higareda Ruiz	89
<b>La intervención de trabajo social individualizado desde el ámbito educativo en la postpandemia por covid – 19.</b> América Nichte Ha Quime Canul Daniel Antonio Muñoz González María Guadalupe Jaimez Rodríguez	115

**Las competencias de empleo de las y los trabajadores sociales en el sector educativo de Hidalgo.** 131

Carlos Martínez Padilla

Eva Alonso Elizalde

**Retos y desafíos ante la educación inclusiva en las aulas de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Veracruzana.** 157

Danna Ruth Eunice Rivas Martínez

Lucila Jazmín Martínez Cruz

Ana Patricia Alvarado Rodríguez



# Introducción

El presente libro se enmarca en la descripción de procesos de investigación y resultados de intervención profesional en el campo educativo, son experiencias donde se analizan los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos en situaciones de conflicto en individuos, grupos y comunidades ya sea en los ámbitos públicos, privados o sociales; desde la disciplina de Trabajo social.

En este sentido trabajo social en el campo educativo, incide en problemas o conflictos con el fin de propiciar el cambio social, de acuerdo con autores como Fernández (2014), Lambistos (2008), Ander Egg (2004) la y el trabajador social, se involucra con grupos de profesionales en el ámbito pedagógico, con estudiantes que presentan necesidades, carencias, conflictos en su rendimiento y /o aprovechamiento escolar, ya sea en las dimensiones micro, meso, exo o macro social, con la intención de mediar y proponer alternativas de cambio, los ámbitos suelen ser desde la educación básica hasta la superior, en los entornos familiares y sociales.

En el caso de Fernández y Ponce (2008), señalan que las principales funciones de trabajo social en el ámbito educativo son, valorar y tratar el ámbito social de los y las estudiantes que afectan su desarrollo educativo; detectar, valorar y atener situaciones familiares que interfieren en su proceso formativo; intervenir con estudiantes que presentan comportamientos de riesgo como son drogas, relaciones sexuales precoces; orientar e informar sobre los recursos sociales y comunitarios; organizar programas preventivos sociales y comunitarios; en la formación y orientación familiar.

Para Ander Egg (2004), trabajo social escolar, busca fortalecer las relaciones familiares y los centros educativos, trabajar con niños en situaciones problemáticas, estudio de trayectorias escolares: reprobación, deserción escolar; facilitar información para acceder a becas, apoyos; desarrollo de programas formativos con padres y tutores; actividades extraescolares que favorezcan la convivencia social; educación para los adultos y alfabetización. Lo cual implica un proceso de investigación y apertura en el acercamiento a la realidad social vivida



por los actores sociales, por ende, es necesario socializar las experiencias que cada trabajador social desde su región aporta al contexto educativo y a nuestro campo disciplinar. En este sentido a continuación se presentan seis capítulos que orientan dos ejes fundamentales que refieren a la formación académica y la intervención desde el contexto educativo.

En capítulo I, las y los autores Victoria Gámez Ricardi, Julio Cesar González Vázquez y Blanca Guadalupe Cid de León Bujanos comparten “*Las experiencias de docentes en la formación académica de estudiantes universitarios con discapacidad*”, este aporte disciplinar tiene como objetivo el describir la importancia del papel o rol que ocupa el profesor dentro la formación académica de estudiantes en trabajo social, que presentan alguna discapacidad sea esta de tipo visual, auditiva, motriz, intelectual, psíquica. La metodología de investigación se caracteriza por ser realizada bajo un paradigma cualitativo cuyas entrevistas a profundidad son realizadas a 10 docentes que imparten o han impartido cátedra a este grupo poblacional. Los resultados denotan la inclusión educativa que se tiene por parte del docente para que se realice el cambio en la forma de enseñanza lo que conlleva a la capacitación de los profesores.

En el capítulo II, las autoras María Concepción Ruiz de Chávez Figueroa, María Eugenia López Caamal y Guadalupe Jaimez Rodríguez aportan el estudio “*Experiencia académica de estudiantes universitarios durante la implementación de un proyecto emergente con alumnos de primaria a su retorno al modelo presencial*”. El objetivo es identificar las experiencias académicas que los estudiantes del octavo semestre experimentaron durante la implementación de un proyecto emergente orientado al desarrollo de habilidades sociales de estudiantes de primaria, basado en actividades lúdicas. La metodología se compone de un estudio cualitativo, con enfoque fenomenológico, no experimental, de alcance descriptivo, transversal, con una muestra no probabilística por conveniencia en estudiantes de la escuela de Trabajo Social por medio de grupos de discusión, la información obtenida se procesó con el uso del software Atlas Ti, versión 7. En los resultados se identificaron tres categorías: entornos didácticos de aprendizaje, percepciones grupales e individuales, y desarrollo personal.

En el capítulo III, se encuentran los aportes realizados por las y los autores Luz Flérida Félix, Jesús Enrique Quevedo Bueno y Gloria Isabel Camacho Bejarano cuyo trabajo se ha centrado en investigar las *“Habilidades cognitivas e interpersonales que establecen los alumnos de tercer grado de trabajo social Culiacán, de la Universidad Autónoma de Sinaloa”*, el objetivo del estudio es identificar áreas de oportunidad en las habilidades cognitivas e interpersonales de los educandos, centrándose en una metodología cuantitativa siendo el  $n=164$  cuyo rango de edad es de 21 a 30 años. Se obtienen resultados que denotan elementos importantes sobre la motivación, autopercepción, la lingüística, la práctica de laboratorio, así como habilidades, aunque desarrolladas en menor medida se obtienen resultados sobre las habilidades musicales y corporales, finalmente se observan resultados en las áreas de relación interpersonal y de liderazgo en el grupo.

En el capítulo IV, la autora Claudia Guadalupe Higareda Ruiz comparte el *“Protocolo de atención y retención para las alumnas embarazadas de la UPN Hidalgo, sede regional Ixmiquilpan: una propuesta desde el trabajo social”*, describe la propuesta de atención a alumnas embarazadas desde una perspectiva de género, para evitar riesgos y complicaciones de salud por medio de talleres de sensibilización, donde se describe las bases teóricas y metodológicas en la ejecución de la propuesta, la descripción del periodo del puerperio, la relación de la maternidad y la vida universitaria y el marco institucional en que se desarrolla. La metodología utilizada es con enfoque cualitativo para la recolección de los datos bajo la entrevista aplicada en grupo focal en diferentes momentos para la etapa de diagnóstico de la propuesta; posteriormente se hizo uso de la perspectiva de género como método de análisis para identificar la situación que viven las alumnas embarazadas en el contexto universitario. En este capítulo se visibiliza un problema grave en las juventudes mexicanas como es el embarazo, por lo que la propuesta que se describe es de suma importancia para la formación integral de las alumnas embarazadas.

En el capítulo V, las y los autores América Nichte Ha Quime Canul, Daniel Antonio Muñoz González y María Guadalupe Jaimez Rodríguez contribuyen con el análisis de la *“Intervención de trabajo social*

*individualizado desde el ámbito educativo en la postpandemia por COVID – 19*”, con el objetivo de analizar la experiencia de las prácticas escolares a través de la intervención del método de trabajo social individualizado en las diferentes instituciones educativas de nivel básico de la Ciudad de Hecelchakán, Campeche durante la postpandemia por covid-19. Se hace una recapitulación del sustento teórico y metodológico que orientó el proceso de intervención como son el uso de modelos teóricos, como el psicosocial, modificación de la conducta y los instrumentos ecomapa, retrato psicofísico, cuadro familiar, estudio socioeconómico entre otros. En el estudio participaron nueve estudiantes que se encuentran cursando el quinto semestre de la licenciatura en trabajo social, los cuales se ubicaron en instituciones educativas para implementar la práctica. Lo valioso de este capítulo es el recuperar una experiencia educativa de las estrategias seguidas por estudiantes y docentes en las prácticas escolares post confinamiento en el nivel de intervención de casos individual.

En el capítulo VI desarrollado por Carlos Martínez Padilla y Eva Alonso Elizalde se aborda el estudio *“Las competencias de empleo de las y los trabajadores sociales en el sector educativo de Hidalgo”* con el objetivo de exponer las competencias requeridas por el mercado laboral de los trabajadores sociales en el ámbito educativo. La metodología empleada refirió al análisis de 129 elementos de competencia que reconoce el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER); la formación profesional del trabajador social del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) por medio del Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL plus). Algunos de los resultados preliminares señalan que los trabajadores sociales escolares en el estado de Hidalgo, junto con otros profesionistas de la escuela debieran delimitar sus funciones, principalmente en torno a cinco competencias: facilitar, el aprendizaje basado en la colaboración; proporcionar herramientas, técnicas y conocimientos de aprendizaje socioemocional y de liderazgo; implementar habilidades socioemocionales y metodologías para desarrollarlas; prestar servicios incluyentes para personas con discapacidad y; promocionar orden, limpieza y formación de valores en la familia.

En el último capítulo, elaborado por Danna Ruth Eunice Rivas Martínez, Lucila Jazmín Martínez Cruz y Ana Patricia Alvarado Rodríguez; se aborda el tema de los Retos y desafíos ante la educación inclusiva en las aulas de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Veracruzana, donde analizan las formas de abordar los saberes teóricos, axiológicos y heurísticos en el aula frente a estudiantes que presentan un diagnóstico con discapacidad, proceso de la enseñanza y aprendizaje que implica la organización y planificación de la clase, aplicación de la metodológica y el aprendizaje colaborativo.

Como se puede apreciar, el libro cuenta con seis capítulos, los cuales manifiestan la participación del trabajo social en el contexto educativo, desde el análisis de experiencias docentes, académicas, habilidades cognitivas e interpersonales, protocolos de atención, la intervención individualizada y competencias de empleo, aportes en su mayoría desde la perspectiva de estudiantes universitarios y trabajadores sociales. Lo que demarca la importancia del profesional en los procesos de formación y de intervención.

### **Las y el Coordinador**

Cindy Margarita López Murillo  
Blanca Diamantina López Rangel  
Raúl García García



# Experiencias de docentes en la formación académica de estudiantes universitarios con discapacidad

Victoria Gámez Ricardi<sup>1</sup>  
Julio Cesar González Vázquez<sup>2</sup>  
Blanca Guadalupe Cid de  
León Bujanos<sup>3</sup>

## Resumen

Esta investigación tiene como objetivo describir la importancia del papel o rol que ocupa el profesor dentro la formación académica de estudiantes en trabajo social, que presentan alguna discapacidad, de tipo visual, auditiva, motriz, intelectual, psíquica; como resultado del análisis documental y las entrevistas a profundidad, realizadas a docentes que imparten o han impartido cátedra a este grupo de población de alumnos.

Dicha información es analizada desde la comprensión del fenómeno educativo a partir de la teoría de las representaciones sociales, ya que la representación social es una modalidad particular del conocimiento, es un corpus organizado, es el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social y/o educativo.

---

<sup>1</sup> Profesora e investigadora de la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Tamaulipas. [vgamez@docentes.uat.edu.mx](mailto:vgamez@docentes.uat.edu.mx)

<sup>2</sup> Profesor e investigador de la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Tamaulipas. [jgonzalv@docentes.uat.edu.mx](mailto:jgonzalv@docentes.uat.edu.mx)

<sup>3</sup> Profesora e investigadora de la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Tamaulipas. [bcidle@docentes.uat.edu.mx](mailto:bcidle@docentes.uat.edu.mx)

Este estudio se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, no probabilístico de selección basada en criterios, considerando elegir de manera intencional a 10 docentes activos universitarios, quienes imparten asignaturas a estudiantes que presentan alguna discapacidad. El procesamiento de la información se realizó de manera manual e inductiva, mediante el análisis de categorías de datos cualitativos.

En los resultados se señala que: el docente, actúa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnos que presentan alguna discapacidad, mostrando serenidad y respeto, en términos de la inclusión educativa, una de las premisas más importantes para la consecución es el cambio en la forma de enseñanza y conlleva la capacitación de los profesores para que aprendan a trabajar con personas que se salen de lo preestablecido. Es importante el rol del docente como agente educativo central de este proceso por ello, hoy en día es una necesidad dotar a las instituciones educativas de un trabajador social, es necesario su accionar ya que cada vez son situaciones más complejas.

## **Antecedentes**

La relevancia de la figura del trabajo social en el ámbito educativo se refleja en su proceso mediador en relación con sus funciones dentro de un contexto social, como las instituciones educativas. Es así como se puede mencionar que la discapacidad vista desde las experiencias de los docentes que imparten clase a este tipo de población es fundamental para el desarrollo de cada alumno, dado que la educación es el enlace principal para el logro esperado.

Por lo tanto, la disciplina del trabajo social posee sus propias estrategias y metodologías de intervención, las cuales pueden contribuir de manera alguna al obtener conocimiento y al cambio de los procesos sociales, lo cual se realiza con el objetivo de influir en la participación de individuos en lo que se conocidamente como desarrollo social. Según estudios realizados, el papel del trabajador social está estrechamente relacionado con las necesidades y exigencias de las personas que componen una sociedad (Alba y Melián, 2014).

Actualmente la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) tiene registrados a estudiantes que presentan alguna discapacidad, cuenta con la Coordinación para la Atención de Personas con discapacidad (CODIS). Este departamento brinda cursos y capacitación para que los profesores puedan desarrollar su práctica docente inclusiva y en atención a estudiantes con alguna discapacidad, son cursos de señas y curso llamado “ponte mis zapatos” cabe mencionar que uno de los objetivos de la Coordinación para la Atención de Personas con discapacidad (CODIS), es permitir que las personas con discapacidad puedan sentirse en una real convivencia, para que puedan cumplir sus sueños en todos los ámbitos.

La UAT, a través de CODIS, busca ser referente en la sociedad, así como también ser una dependencia consolidada y reconocida como proveedora de herramientas integrales que promueva la participación de los universitarios, con alto grado de pertinencia, responsabilidad y competitividad a su entorno logrando ser una institución incluyente (CODIS-UAT, 2019). Según cifras dadas por personal de CODIS-UAT, mencionan que atienden a más 100 estudiantes con discapacidad en Tamaulipas. Por medio de los programas que impulsa la UAT, a través de la Dirección de Participación Estudiantil, se encarga de trabajar con este tipo de alumnos, brindando apoyos económicos, así como cursos, los cuales involucran tanto a estudiantes con discapacidad como alumnos que no muestran ninguna discapacidad.

CODIS-UAT (2019), define la discapacidad como deficiencia presentada de manera física o psíquica, logrando promover la cultura de sensibilización, apoyo e inclusión para las personas con discapacidad. Con base en lo anterior, se observa que la UAT busca brindar servicios a los alumnos con discapacidad que forman parte de la matrícula, así como para los que están próximos a integrarse; por ello, es importante contar con una infraestructura adecuada y servicios de calidad, que brinden herramientas teóricas, apoyándose en la educación inclusiva y la discapacidad.

Ésta dirección universitaria se ha enfocado desde su origen sólo a atender a la población estudiantil que presenta o no discapacidad para concientizar a los alumnos acerca de la necesidad de compartir e



interactuar con todos los estudiantes para generar los aprendizajes esperados y brindar una educación con equidad, y han dejado fuera la parte de la sensibilización, concientización y capacitación de los profesores para que lleven a cabo una práctica docente inclusiva que brinde una educación pertinente a los alumnos con alguna discapacidad, lo cual es pertinente que se realice.

Para la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano (UATSCDH) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), dentro de las políticas institucionales en atención a la diversidad y práctica docente inclusiva marca en su eje estratégico: Docencia y Formación Integral, como objetivo: Consolidar la acreditación y certificación nacional e internacional de los Programas Educativos de Licenciatura y Posgrado con visión integral, inclusiva y de vanguardia.

Acerca de los alumnos la UATSCDH-UAT señala en su eje estratégico: Igualdad de Género e Inclusión como objetivo: Aplicar políticas en materia de igualdad de género, inclusión y derechos humanos, mediante las modificaciones institucionales necesarias para generar cambios estructurales en la DES.

En su línea de acción: Instalación de la comisión interna de igualdad de Género y de No Discriminación: Promover una guía de recomendaciones y buenas prácticas que contribuyan a prevenir la violencia de género y la no discriminación en las Relaciones en la unidad Académica. Instrumentar campañas permanentes para promover los valores Universitarios los Derechos humanos, inclusión, igualdad y la erradicación de la violencia de género.

La UNESCO (2017), Menciona en su documento conceptual a la educación inclusiva como el proceso de detectar y dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes con mayor énfasis a los que presentan alguna discapacidad.

La Secretaria de Educación Pública SEP (2016), cita que la educación inclusiva surge del respetar la dignidad humana y de la valoración a la diversidad, lo que conlleva a eliminar o minimizar las

barreras que afecten el desarrollo o aprendizaje en la comunidad estudiantil.

Así también algunos autores, como Escribano y Martínez (2013), señalan que la educación inclusiva parte de la diversidad y de la diferencia, que es un reto porque hace posible que la persona se potencialice, transforme su realidad y se proteja contra la exclusión; hacen referencia que la educación inclusiva se asienta en los valores de la equidad y de la Justicia.

Derivado de las conceptualizaciones anteriores, se sostiene que tanto los organismos, como los autores coinciden en que la educación inclusiva es un proceso que permite atender la diversidad de las necesidades, por lo tanto, se puede definir a la educación inclusiva como una estrategia universal en la cual el profesor es el primer vínculo para llevarla a cabo.

Además, el trabajo social en el ámbito educativo desempeña una variedad de funciones que se dirigen a diferentes niveles de intervención, como los roles individuales y de grupo. Estas funciones están dirigidas a intentar lograr un cambio social dentro de la unidad educativa, ya sea entre profesores, estudiantes, padres o directivos; lo más crucial es mantener un entorno pacífico que favorezca el aprendizaje.

Según Colin, Olivares, y Araya (2018), están destacándose que las funciones de un trabajador social en el ámbito educativo consisten en identificar las deficiencias y habilidades de la organización en su comunidad y en desarrollar tareas que posibilitan disminuirlas o potenciarlas de acuerdo.

La inclusión lleva implícita la idea de participación, el primer paso es reconocer el derecho de cualquier alumno a pertenecer a un centro escolar ordinario, pero esto no basta, lo fundamental de la inclusión es el cambio progresivo de la organización del centro y del currículo, para poder conseguir aumentar la participación de todos los miembros de la escuela; la inclusión brinda una atención especial a los colectivos o personas concretas con mayor riesgo de exclusión, lo que incluye a los

alumnos que presentan alguna discapacidad Booth, Anscow (2015) y Ainscow (2001).

Según el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CNDIPD) (2016), la educación inclusiva pretende atender las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, con mayor interés a quienes son vulnerables a la exclusión social. Es considerada como un proceso que atiende a las diversas necesidades en cuanto a la discapacidad.

Con base en lo anterior, se desprende que de la educación inclusiva se deriva la discapacidad; la cual permite a través de las experiencias de los docentes que atienden a alumnos con alguna discapacidad comprender problemas y necesidades que se les presentan en su impartición en universidades públicas, entre ellas la UAT.

Para la OMS (2011), la discapacidad abarca tres categorías de los problemas del funcionamiento humano: el primero; las deficiencias que son alteraciones en la estructura corporal; el segundo, las dificultades para realizar actividades; por último, las restricciones para colaborar en cualquier ámbito de la vida. Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática INEGI (2000), la discapacidad se refiere a la consecuencia de la deficiencia en la persona afectada.

Cohen (2015), menciona que para ayudar a las familias a adaptarse cuando se tiene un hijo con discapacidad es necesario aportar una perspectiva amplia, que brinde el apoyo a cuanto a maneras de trabajar donde se resalten cada una de las fortalezas o habilidades de la familia. Autores como Cohen (2015) y Walsh (2004), concuerdan en que la discapacidad es un suceso que aqueja a todos los miembros que constituyen la familia y que dependerá de su adaptación para lograr un buen bienestar de la mano del docente en el ámbito académico.

De esta manera, se puede apreciar que el concepto de discapacidad ha evolucionado, porque no solo se relaciona con las funciones corporales, sino que se trata de la interacción con el ambiente, mejor dicho, con la oportunidad que tienen las personas con discapacidad

para participar en la sociedad de manera activa académicamente y esto se logra a través del docente.

Por lo tanto, la pertinencia del trabajo social debe dar paso a la solución de necesidades (sentidas y/o detectadas) así como de problemas socioeducativos; por ello, se requiere ser pertinente, innovador y, por lo tanto, realizar mejoras en el contexto educativo. Al respecto, es oportuno señalar que la que la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD) (2019), menciona las siguientes acciones a realizar en el Sistema Educativo Nacional.

**Tabla 1.** Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD) (2019), menciona las siguientes acciones a realizar en el Sistema Educativo Nacional.

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad LGIPD (2019) menciona en su artículo 12 que: la Secretaría de Educación Pública SEP promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional.
<b>Acciones a realizar</b>
I. Establecer en el Sistema Educativo Nacional, el diseño, ejecución y evaluación del programa para la educación especial y del programa para la educación inclusiva de personas con discapacidad;
II. 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, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado.
III. Establecer mecanismos a fin de que las niñas y los niños con discapacidad gocen del derecho a la admisión gratuita y obligatoria, así como a la atención especializada, en los centros de desarrollo infantil, guarderías públicas y en guarderías privadas mediante convenios de servicios. Las niñas y niños con discapacidad no podrán ser condicionados en su integración a la educación inicial o preescolar;
IV. Incorporar a los docentes y personal asignado que intervengan directamente en la integración educativa de personas con discapacidad, al Sistema Nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica;
V. Establecer que los programas educativos que se transmiten por televisión pública o privada, nacional o local, incluyan tecnologías para texto, audio descripciones, estenografía proyectada o intérpretes de Lengua de Señas Mexicana;
La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad LGIPD (2019) menciona en su artículo 12 que: la Secretaría de Educación Pública SEP promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional.
<b>Acciones a realizar</b>
VI. Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico, procurando equipar los planteles y centros educativos con libros en braille, materiales didácticos, apoyo de intérpretes de lengua de señas mexicana o especialistas en sistema braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas y todos aquellos apoyos que se identifiquen como necesarios para brindar una educación con calidad;

VII. Incluir la enseñanza del Sistema de Escritura Braille y la Lengua de Señas Mexicana en la educación pública y privada, fomentando la producción y distribución de libros de texto gratuitos en Sistema de Escritura Braille, macrotipos y textos audibles que complementen los conocimientos de los alumnos con discapacidad;
VIII. Establecer un programa nacional de becas educativas y becas de capacitación para personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional;
IX. Diseñar e implementar programas de formación y certificación de intérpretes, estenógrafos del español y demás personal especializado en la difusión y uso conjunto del español y la Lengua de Señas Mexicana;
X. Impulsar toda forma de comunicación escrita que facilite al sordo hablante, al sordo señante o semilingüe, el desarrollo y uso de la lengua en forma escrita;
XI. Impulsar programas de investigación, preservación y desarrollo de la Lengua de Señas Mexicana, de las personas con discapacidad auditiva y de las formas de comunicación de las personas con discapacidad visual;

**Fuente:** Elaboración propia realizado con base en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD) (2019).

Esto nos viene a mostrar según las experiencias del docente, que como tal debe estar preparado para recibir a un alumno con discapacidad ya que solo así no le asombrará ni le temerá a poder realizar su trabajo. Cuando un alumno entra a la universidad y este tiene una discapacidad, entra con cierto temor; el hecho de tener una discapacidad no quiere decir que los alumnos son especiales, los alumnos son iguales ya que van a recibir la misma educación, lo que ellos harán será desarrollar diferentes capacidades para resolver cada una de las tareas que se les presenten en su vida educativa, cuando ingrese el alumno es preciso que todo el personal esté capacitado para poder brindar la atención requerida.

Es importante conocer acerca de educación inclusiva y discapacidad, para mejorar el rendimiento académico de alumnos con discapacidad en nivel universitario porque solo así se puede garantizar una permanencia y egreso de su educación; al alumno con discapacidad le es básico que se trate como lo que es, un alumno más, él ha aprendido a fortalecerse desde antes de llegar a la primaria, puede tener un sin número de adversidades, físicas o intelectuales, pero él solo las ve como un reto más.

La persona discapacitada logra desarrollarse dentro del aula en compañía de su profesor, es un alumno con actitud de competencia, porque cada actividad que le asignen lo hace con su mayor esfuerzo, tratando de liderar en el grupo, ya que está acostumbrado a manejar la

adversidad de una forma optimista, mostrando siempre independencia, con la firme convicción de concluir cada meta que se proponga.

## **Comprensión del fenómeno educativo a partir de la teoría de las representaciones sociales**

Cuando se lleva a cabo una investigación con base en la teoría de las representaciones sociales, se obtienen datos y experiencias relevantes en cuanto a los sujetos entrevistados, en este caso; docentes que han trabajado o trabajan con alumnos que presentan alguna discapacidad, cada uno de ellos tiene su propia perspectiva basada en la experiencia vivida dentro del aula de clases, con respecto a las representaciones sociales, Moscovici (1979), ha señalado las siguientes consideraciones; la representación social es una modalidad particular del conocimiento, es un corpus organizado, es el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social.

Por tal motivo es relevante la comprensión de las expresiones de los docentes con estudiantes universitarios con discapacidad ya que ahí se puede observar que derivado de las conceptualizaciones, se sostiene que tanto los organismos como los autores coinciden en que la educación inclusiva y la discapacidad; son procesos que permiten atender la diversidad de las necesidades, por lo tanto se pueden definir como una estrategia universal basada en características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje las cuales se detectan con los siguientes nombres: de tipo visual, auditiva, motriz, intelectual, psíquica.

**Tabla 2.** Tipología. El INEGI (2019) menciona las siguientes formas de discapacidad:

<b>Discapacidad</b>	<b>Concepto</b>
Discapacidad motora:	Es un término global que hace referencia a las deficiencias en las funciones y estructuras corporales de los sistemas osteoarticular y neuromusculotendinoso.
Discapacidad sensorial auditiva:	Se considera a las deficiencias en las funciones y estructuras corporales del sistema auditivo asociado a otras funciones y/o estructuras corporales deficientes, y a las limitaciones que presente el individuo al realizar una tarea o acción en un contexto/entorno normalizado, tomado como parámetro su capacidad o habilidad real.
Discapacidad sensorial visual:	Hace referencia a las deficiencias en las funciones visuales y estructuras corporales del ojo y/o sistema nervioso.

Discapacidad visceral:	Son las deficiencias en las funciones y estructuras corporales de los sistemas cardiovascular, hematológico, inmunológico, respiratorio, digestivo, metabólico, endocrino y genitourinarias.
Discapacidad mental:	Son las carencias en las funciones mentales y estructuras del sistema nervioso.

Fuente: Elaboración propia a partir de INEGI (2019)

## Metodología

En términos metodológicos se recupera la teoría de las representaciones sociales para el diseño, desarrollo y análisis de la narrativa de los participantes aquí se desarrolla la estrategia metodológica, el diseño de la investigación, población de estudio, las técnicas(s) e instrumento(s) de recolección y análisis de la información, además de la planeación de investigación detallada a través del cronograma del proceso de investigación y la definición operacional para el desarrollo de ítems /instrumento(s) Cantú (2020), Izcara (2018), Hernández, Fernández y Baptista (2014) y Bisquerra (2004).

El enfoque de la investigación se eligió es en la modalidad cualitativa porque es el que permite explorar, comprender los significados de la vida académica a través de la educación inclusiva, la discapacidad, para conocer las experiencias del docente con alumnos con alguna discapacidad (de tipo visual, auditiva, motriz, intelectual, psíquica) en la UATSCDH de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. El estudio es descriptivo para estar en condiciones de obtener información verídica y necesaria para esta investigación.

Para su representación se realizaron variables y categorías que sirvieron como base para efectuar conceptualizaciones y explicaciones teóricas, posteriormente se realizaron unas graficas con información recabada. La población de este estudio fueron 32 profesores que daban clases a estudiantes con alguna discapacidad durante el escolar 2020-1 en la UATSCDH. A partir de esta población se tomó la decisión de considerar de manera intencional a 10 profesores, a los cuales se les aplicó entrevistas a profundidad para que expresaran su experiencia en relación con inclusión educativa y discapacidad al ejercer su profesión docente con estudiantes que requieren de una atención especial debido a las condiciones que presentan.

El instrumento a utilizar fue por medio de guía de entrevista, ya que nos proporciona la facilidad de diseñar preguntas y así generar los datos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos en la investigación. las experiencias de los profesores de la UATSCDH-UAT al desarrollar su práctica docente con estudiantes que presentan alguna discapacidad y las repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje con base en el estudio de las siguientes categorías: Actitud y vocación docente en términos de la inclusión educativa, estrategias de inclusión de los miembros del grupo para integrar a los educandos con discapacidad y percepción del trabajo docente en el logro del aprendizaje.

## Resultados

En este apartado se analizan las categorías de la investigación, así como el análisis del discurso; por ello, se reconoce el lenguaje no como una representación directa de la experiencia humana, sino como una herramienta lingüística explícita, construida y moldeada por influencias sociales e ideológicas; dándole tratamiento a la narrativa de los profesores a través de sus experiencias con alumnos que presentan alguna discapacidad.

**Tabla 3.** Categoría: Estrategias de inclusión de los miembros del grupo para integrar a los educandos con discapacidad.

<b>Sujetos (S)</b>	
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S1. “Las estrategias van acordes a la solicitud de la tarea, siempre considerando que es mejor el trabajo con sus compañeros para que el grupo lo integre, socialicen y realicen adecuaciones a la tarea pensando en el compañero que lo requiere”.</li> <li>• S2. “Pues las estrategias que uso son las mismas que he utilizado con los demás compañeros, llegó al aula, formó equipos y ellos trabajan con sus demás compañeros, la verdad he visto que funciona mejor en estos dos casos trabajar con compañeros”.</li> <li>• S3. “Contacto directo, observación y acción”.</li> <li>• S4. “La estrategia que utilizo; integrándose a trabajar de ambas formas, no preguntando como se siente mejor sino enseñándolo a que le va a tocar trabajar y aprender a incluirse como los demás; jamás marginarse”.</li> <li>• S5. “Trato de implementar lo que sé a través de la experiencia ya sea en actividad individual o grupal”.</li> <li>• S6. “La práctica de la comunicación es decir momentos de mayor acercamiento para conocer sus intereses con respeto y saber sobre la necesidad de uso de ritmos variados en su instrucción, la práctica de la creatividad en la impartición de clase, así mismo flexible, es decir, adaptar el tema que se requiera para favorecer el aprendizaje y la exigencia medida después de la identificación de sus habilidades”.</li> <li>• S7. “Mediante observación directa”.</li> <li>• S8. “Principalmente mediante la observación para poder conocer cómo se desempeñan mejor”.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S9. “No lo quiero limitar a decir que es una estrategia, pero sí es un criterio personal que podemos adaptarlo”.</li> <li>• S10. “Fíjate que en cuestión de, me he fijado que el alumno muchas veces quiere trabajar solo. Pero es por la misma discapacidad que posee. Tuve una experiencia en la cual no quería que le apoyaran en nada, pero porque faltaba la comunión o la comunicación dentro del grupo. Entonces este había desempeño individual. Claro que, si lo hay en el alumno, pero ya cuando lo empiezas a mezclar con los demás compañeros y empiezas a hacer actividades grupales. Por ejemplo, yo soy de hacer dinámicas. ¿Para qué? Para que exista esa interacción del alumno discapacitado con sus compañeros y de esa manera puede ser una buena estrategias”.</li> </ul>
Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S1. “Llegamos a establecer una buena relación en esos cuatro meses de trabajo. Mencionaba, con quién del salón se sentía mejor para trabajar y con quién no, pedía explicación por qué esa calificación que había obtenido y siempre fui clara con él y muy precisa para evitar malas interpretaciones con él y con sus compañeros. Era un joven abierto, inteligente y además leía mucho, lo que le permitía tener siempre temas interesantes de conversación”.</li> <li>• S2. “Ambas alumnas a las que les he dado clase tienen amigos, un promedio de entre todos tres amigos y llevan una buena relación, veo mucho que sus compañeros, con los que ellos tienen una buena amistad siempre protegen a sus compañeros, saben que ellos tienen una discapacidad, entonces siento como que el alumno que es compañero hace ese tipo de protección, es lo que le da siento yo, una seguridad a este alumno con discapacidad”.</li> <li>• S3. “Sí”.</li> <li>• S4. “Veo que si tienen amigos y se relacionan adecuadamente”.</li> <li>• S5. “Su relación debe ser solidaria”.</li> <li>• S6. “No lo sé”.</li> <li>• S7. “No lo sé”.</li> <li>• S8. “Desde el salón de clases se ve si tiene un buen desarrollo con sus compañeros. De igual manera, cuando se nos topa en los pasillos. También podemos observar si cuenta con amigos o simplemente se mantiene aislado”.</li> <li>• S9. “El acompañante lo limita a una parte del trabajo que desempeña, que se organiza en un equipo y se distribuyen ese trabajo de tal manera que le facilitan ese trabajo y lo puede hacer desde su casa este ya con herramientas tecnológicas”.</li> <li>• S10. “Si el alumno discapacitado siempre va a tener amigos y su relación puede ser buena, este hasta donde él deje que los compañeros lo tratan y hasta donde los compañeros puedan hasta tratarlo a él”.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia (2022)

Dentro de la categoría, la estrategia de inclusión de los miembros del grupo para integrar a los educandos con discapacidad se identifica como aspecto relevante que llevan a la necesidad de su expresión a través de escenarios respetuosos y enriquecedores, lo que a su vez favorece el desarrollo de una identidad personal y colectiva que conlleva al logro de diferentes aprendizajes. Por lo tanto, es posible hallar la relación entre la singularidad y las competencias, en tanto que las estrategias referidas a esta categoría se anclan en la importancia de generar retos y situaciones que inviten al estudiante a usar y transferir el conocimiento propio del contexto escolar.

Esta concepción se puede explicar a partir de que la inclusión es una forma de interacción en la que los interlocutores se reconocen mutuamente como sujetos sociales competentes, singulares y dignos de reconocimiento, todo lo cual promueve la activa participación de cada uno y la formación de vínculos afectivos (Bernal, Figueroa, Gutiérrez de Piñeres y Jaramillo, 2012) Esto pone en evidencia que los profesores requieren de la inclusión en el aula ya que hace referencia al concepto de participación, ya que el propósito de los procesos inclusivos la involucra como un logro sin ningún tipo de excepciones ni restricciones.

**Tabla 4.** Categoría: -Percepción del trabajo docente en el logro del aprendizaje

<b>Sujetos (S)</b>	
<b>Necesidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S1. “Más capacitación acerca de la discapacidad y un mayor acercamiento con la familia, de manera que podamos conocer más acerca de la problemática de la salud y conocer también qué avances existen en otros países, sobre todo en software especializados en determinadas discapacidades que puedan ser de mucho provecho”.</li> <li>• S2. “Hace falta material académico, como libros, audios, enfocados a los alumnos, las diferentes discapacidades y que se nos brinde capacitación a los docentes”.</li> <li>• S3. “Capacitación para maestros en cuanto a la disposición y comprensión de entender que se trabaja con seres humanos iguales con capacidades diferentes”.</li> <li>• S4. “Se requiere que constantemente estemos en capacitación y actualización al respecto”.</li> <li>• S5. “Definitivamente mayor capacitación en cuanto a conocimiento acerca de discapacidad”.</li> <li>• S6. “Más capacitación referente a la discapacidad, mejorar la estrategia de metodología en relación con la implementación de clase inclusiva, basada en el trabajo en equipo en el que cada uno pueda aportar al grupo lo mejor de sí mismo y también la forma de evaluación, es decir una evaluación continua que permita que el alumno del máximo de su capacidad trabajando a su ritmo”.</li> <li>• S7. “Mayor capacitación en nivel universitario y en nivel básico un maestro de apoyo”.</li> <li>• S8. “Una mejor capacitación para poder tener las herramientas y así poder brindarles a ellos las exigencias que se nos demanden”.</li> <li>• S9. “Un sistema de traducción en braille para las personas que no pueden ver. Traductores. Lenguaje de señas. Creo que deberíamos de tener en las instituciones educativas”.</li> <li>• S10. “Capacitación”.</li> </ul>
<b>Inclusión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Una vez que la institución educativa los acepta, sería muy importante tener una entrevista con la familia, valorar el estado del joven o de la joven, física, psicológica y el nivel académico con el cual están ingresando a un nivel superior, esto permitiría conocer las fortalezas y debilidades de los aspirantes, para que a su vez, se diera una entrevista con el grupo de docentes que los va a atender, consideren las implicaciones que esto tiene y el derecho de los jóvenes</li> </ul>

	<p>a estudiar, y poder brindar un trabajo de calidad, pero sobretodo que se nos capacite para ello”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S2. “Yo creo que la manera ideal de trabajar es la misma que se les da a los demás alumnos, de esa manera, siento yo, que el alumno se involucra y trata de entrar al mismo ambiente que de sus demás compañeros, ya que si hago una distinción siento que el alumno no se sentirá tan a gusto de trabajar de igual manera que sus amigos. Esto lo considero por la experiencia que tuve con estos dos alumnos, que no son muchos, que a ambos la discapacidad les ha permitido interactuar de la misma manera que los demás”.</li> <li>• S3. “Entendernos mutuamente”.</li> <li>• S4. “Recibir mayores cursos y capacitaciones al respecto”.</li> <li>• S5. “En primer lugar, saber qué tipo de discapacidad posee, tal vez no se va a tratar la discapacidad, pero si podemos adaptar los programas en tiempo y forma”.</li> <li>• S6. “Trabajo y atención en la medida de lo posible de forma particular”.</li> <li>• S7. “En universidad mayor conocimiento en cuanto a discapacidad”.</li> <li>• S8. “Todo depende de la discapacidad con la que se presenta. Esto nos da pie para poder buscar las estrategias y poder tener ese desarrollo académico”.</li> <li>• S9. “Incluirlos en el trabajo que están haciendo. Para ellos, en base a su discapacidad, saben entonces qué sí pueden hacer o qué se le dificulta. Sin embargo, considere tomar en cuenta al alumno para ver qué tan grande quiere tomar su desafío. Y en ese contemplar su opinión es hacerlos parte de una sociedad incluyente y sentirse iguales a los otros. Este creo que es uno de los objetivos que tenemos tanto como institución como a nivel nacional. Creo que debemos incluirlos de esa manera. Considerando su discapacidad, asignar funciones no para encajarlos en un cajón”.</li> <li>• S10. “Yo creo que sería una en cuanto a infraestructura, adaptar con rampa y adaptar adentro en el salón un espacio. Este no sea un metro cuadrado a la mejor para que pueda tener movilidad. La silla de ruedas si se basta, si se acepta un alumno discapacitado en la universidad, entonces yo creo que eso sería una buena manera de entonces tenerles a ellos lo necesario para poderlos atender”.</li> </ul>
--	---

**Fuente:** Elaboración propia (2022)

Un aspecto relevante dentro de la categoría percepción del trabajo docente en el logro del aprendizaje, es que el docente debe poseer formación y recursos, las actitudes de los profesores frente a los alumnos con alguna discapacidad; también pueden verse influenciadas por sus percepciones en cuanto a los recursos y características de la institución, así como por su formación e iniciativa para trabajar con ellos. La formación de los docentes ha ido evolucionando conforme se presentan cambios en los sistemas educativos, cambios que cada día exigen nuevos perfiles del educador en los que la actividad de enseñar pase de lo teórico a un proceso reflexivo que permita imaginar y concretar espacios de instrucción realmente significativos, que además son, hoy por hoy, espacios incluyentes.

Lo anterior, resulta un significado al observar que la educación materializa su accionar en el aula en el proceso de enseñanza, entendida como la tarea que desarrollan los profesores, es un proceso de trabajo constituido por diferentes componentes que pueden aislarse en abstracto con fines de análisis. Estos componentes son: el propósito, el sujeto que se forma, los resultados de aprendizaje del sujeto que aprende, las técnicas pedagógicas y los saberes del docente. Dado que los profesores trabajan con personas con alguna discapacidad, su relación con ellas está constituida fundamentalmente por relaciones sociales, que exige mucho en lo afectivo y cognitivo, configurando un quehacer caracterizado por tensiones y dilemas; negociaciones y estrategias de interacción.

Este enfoque erige al docente como profesional reflexivo de su práctica y trata de establecer cómo desde ahí genera el conocimiento y su hacer pedagógico. El logro de eficiencia en la práctica a través de la observación, reflexión e investigación de la práctica pedagógica, favorecerían el desarrollo de situaciones educativas adecuadas para el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto el trabajo docente en su vida cotidiana es un conjunto de interacciones personalizadas con los alumnos para conseguir su participación en su propio proceso de formación y atender a sus distintas necesidades, como lo son los alumnos que presentan alguna discapacidad.

**Tabla 5.** Categoría: Actitud y vocación docente en términos de la inclusión educativa.

<b>Sujetos (S)</b>	
<b>Actualización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S1. “Diplomados, cursos y manejo de plataformas tecnológicas”.</li> <li>• S2. “Curso enfocado a la equidad de género y cursos relacionados a la biblioteca”.</li> <li>• S3. “Responsabilidad social, certificación conocer, EGEL nutrición”.</li> <li>• S4. “Equidad de Género e inclusión”.</li> <li>• S5. “Docencia, tecnologías de la información”.</li> <li>• S6. “Equidad de Género”.</li> <li>• S7. “Diplomado en la enseñanza del inglés a través del arte y preparación para certificación TKT”.</li> <li>• S8.” Diplomado en nutrición, cursos relacionados a mi licenciatura, que son en cuestiones de psicología”.</li> <li>• S9. “Un curso, lo denominaron Maestría en Neuro Liderazgo y Comunicación Política”.</li> <li>• S10. “Cursos de actualización en cuanto a tecnologías”.</li> </ul>

<b>Emociones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S1. “El desempeño del alumno discapacitado, requiere del Maestro, para hacer los ajustes y adecuaciones a la currícula, para integrarlo, enseñarlo y evaluarlo, y que de alguna manera el alumno acepte, participe y se motive, se sienta tratado igual que el resto de sus compañeros, con respeto y brindando la atención requerida”.</li> <li>• S2. “Veo el desempeño, como hasta el día de hoy con estas dos almas yo he visto un muy buen desempeño, han sacado adelante las materias y bueno no han tenido una reprobación”.</li> <li>• S3. “Integrador”.</li> <li>• S4. “Lo veo como cualquier otra persona; trato de no hacerlo sentir diferente; lo incluyo como las demás a las actividades, también le exijo”.</li> <li>• S5. “El alumno se esfuerza por entregar trabajo”.</li> <li>• S6. “Buen desempeño ya que muestra actitud positiva y con capacidad de aprender dando como resultado en lo general aceptable desempeño académico”.</li> <li>• S7. “En la universidad el alumno se esfuerza y en educación básica, por lo general muy deficiente, son alumnos que requieren de mucha atención y si el grupo al que pertenecen es de más de 30 o 40 alumnos, difícilmente le puedo dar la atención que merece”.</li> <li>• S8. “Las desarrolla conforme a sus posibilidades”.</li> <li>• S9. “Han manifestado más ganas, más intenciones y más determinación a la hora de querer hacer algo”.</li> <li>• S10. “Yo creo que si un alumno discapacitado es muy difícil verlo que venga enojado o que no traiga ánimos de estudiar. El alumno discapacitado siempre va a tener o va o va a generar fortaleza, esa cara de felicidad. ¿Por qué? Porque para él es un día más, en el que puede salir adelante, que puede estudiar”.</li> </ul>
<b>Inclusión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S1. “No es sencillo que pueda socializar con todo el grupo, generalmente, se vincula con sus compañeros más cercanos, y en mi experiencia, el joven que tuve como alumno, era muy participativo, expresivo y cordial con la mayoría de sus compañeros”.</li> <li>• S2. “He visto que se relacionan, tienen muy buena comunicación, sí son alumnos que interactúan con sus compañeros”.</li> <li>• S3. “Generalmente es bien acogido y se integra en máximo 4 días”.</li> <li>• S4. “He notado que se relacionan de una manera adecuada; no existen diferenciaciones”.</li> <li>• S5. “Siempre es cordial la relación de este tipo de alumnos”.</li> <li>• S6. “Socializa y participa en las actividades del grupo”.</li> <li>• S7. “En la universidad trato de trabajar con el programa ya señalado”.</li> <li>• S8. “En un principio le es difícil desenvolverse conforme van pasando los días y dependiendo de cómo observan las actividades, ellos van teniendo un mejor desenvolvimiento”.</li> <li>• S9. “Ellos al ver estas diferencias que existen para que ellos puedan hacer las cosas igual que las personas que no tienen una discapacidad les brindan esas facilidades. Si hablamos de ciegos, de sordomudos o de una discapacidad motora, se vuelve indispensable este acompañamiento”.</li> <li>• S10.- “Te comento que la relación es buena, pero a veces existen ciertos límites, los cuales el maestro debe de ver, de alcanzar, de percibir. Y si vemos que hay algo que estorba por ahí, pues tratar de quitarlo y que la comunicación sea más genuina, que exista más comunicación de sus compañeros”</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia (2022)

Según los profesores, hay una serie de componentes que entran en el proceso de inclusión de un estudiante con discapacidad. Por un lado, el profesor necesita saber quiénes serán tratados y cómo trabajarán; este conocimiento implica establecer un diagnóstico que prevea esencialmente las necesidades

del otro estudiante y permita comenzar el proceso de inclusión. Aunque los profesores pueden reconocer que esto es una cuestión inicial, también se considera insuficiente, ya que este proceso requiere la conformación de actitudes hacia la tarea y las personas con las que interactuará, acciones que tienen propósitos compartidos en determinados valores para la participación del proceso inclusivo. Para los educadores, la coexistencia de valores, conocimientos y comportamientos es esencial para cualquier proceso inclusivo.

Algunos profesores se dan cuenta de que una educación inclusiva beneficia tanto al estudiante como al profesor, ya que mejora tanto sus conocimientos como su perspectiva sobre la vida en general. El proceso enriquece tanto los aspectos personales como profesionales del individuo, haciendo que sean más conocidos y competentes. Mencionarán que el alumno con discapacidad y sus amigos tienen ventajas a través del proceso debido a que tienen la oportunidad de experimentar acciones que les acuden. En cuanto a los profesores, el proceso de inclusión busca beneficios para ambos los estudiantes: además de los contenidos escolares, permiten a los demás compañeros socializar en un contexto diverso y trabajar en aspectos axiológicos y de cuidado del otro.

Por el contrario, los aspectos positivos no se sitúan únicamente en el profesor o en los estudiantes, al menos no directamente, sino que lo que se está mejorando tiene que ver con el proceso más amplio que apoya la práctica inclusiva. Por lo tanto, hay un impacto social cuando se lleva a cabo una práctica inclusiva que trasciende en el aula y la escuela para permear toda la estructura social; en cierto sentido, los roles de los maestros en el proceso inclusivo están relacionados.

## **Conclusión**

Hoy en día es una necesidad dotar a las instituciones educativas de un Trabajador Social, es necesario su accionar ya que cada vez son situaciones más complejas como, por ejemplo, las experiencias de convivencia tanto entre estudiantes que presentan alguna discapacidad y sus docentes. La intervención del Trabajo Social en la esfera educativa se basa en la necesidad de resolver los conflictos que afectan directamente a las interacciones sociales de quienes participan en el ámbito de la educación, incluidos padres y representantes, estudiantes, maestros e instituciones.

El trabajo docente frente a este grupo vulnerable como son los alumnos universitarios que presentan alguna discapacidad, es el pilar para poder avanzar de manera académica en una institución educativa, por ello el objetivo de esta investigación fue describir la importancia del papel o rol que ocupa el profesor dentro la formación académica de estudiantes en trabajo social, que presentan alguna discapacidad, de tipo visual, auditiva, motriz, intelectual, psíquica; los cuales dieron a conocer las experiencias al desarrollar su práctica docente con estudiantes que presentan alguna discapacidad y las repercusiones en los procesos de enseñanza aprendizaje, logro de los aprendizajes esperados y cumplimiento al perfil de egreso profesional en el marco de la educación inclusiva en la educación superior mexicana.

De acuerdo con la ONU (2008), en la época actual se reconoce que la Discapacidad no solo es cuestión física, sino que resulta de las deficiencias y las barreras que se derivan de las actitudes y del entorno que los rodea, limitando de esta forma su participación en la sociedad.

Por tal motivo la educación inclusiva, así como la discapacidad son dos factores relevantes que ya es común en una institución educativa, por ello es necesario conocer las posturas con base en las experiencias de los docentes retomando de esta forma en las representaciones sociales, ya que por medio de esta perspectiva se va generando una serie de vivencias dependiendo la experiencia de cada docente con los alumnos que presentan alguna discapacidad.

## Referencias

- Ainscow, M. (13 de julio de 2001). *Desarrollando los roles de las autoridades educativas locales en relación con el logro y la inclusión: barreras y oportunidades*. Ponencia presentada en la Conferencia Nacional de Responsables de Educación, Cambridge.
- Alba, J., y Melián, J. (2014). *Hacia un nuevo enfoque del trabajo social*. España: Narcea Ediciones. <https://n9.cl/xf143>
- Bernal, T., Figueroa, X., Gutiérrez de Piñeres, C., y Jaramillo, J. (2012). *Análisis de estrategias participativas para promover la movilización de significados y acciones en torno a la inclusión social de niños y*

- adolescentes en contextos familiares, escolares y de protección estatal. Universidad Santo Tomás: Proyecto de investigación presentado al FODEIN.
- Bisquerra, R. (2004). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Centre for Studies on Inclusive Education (CSEI).
- Cantú, C. (2020). *Análisis de resultados y preliminares de investigación*. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- CNDIPD (2016). *Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad del Gobierno de México*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/conadis/articulos/modeloseducativos-inclusivos> [Archivo PDF]
- Cohen, M. (2015). *Cómo construir fortalezas en la educación especial. Resiliencia familiar y escolar*. México: Universidad de Ciencias y Administración-Porrúa.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª. edición. México: Mc GrawHill/Interamericana Editores.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2019). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica ENADID. Glosario. Recuperado el 13 de septiembre del 2019, de: [https://www.inegi.org.mx/app/glosario/default.html?p=ENADID\\_2018](https://www.inegi.org.mx/app/glosario/default.html?p=ENADID_2018) México: INEGI [Archivo PDF]
- Izcara, P. (2018). 2ª. Edición. *Manual de investigación cualitativa: Fontamara*.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2000). XII Censo General de Población y Vivienda 2000 Catálogos de Codificación. Catálogo de Tipo de discapacidad, registrado en el apartado "Documentación técnica" INEGI
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad LGIPD (2019). Diario Oficial de la Federación. Recuperado: [www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgipd.htm](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgipd.htm) [Archivo PDF]
- Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*: Huemul.



- Organización Mundial de la Salud OMS (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad.
- Organización de las Naciones Unidas ONU (2008). Convención de las Personas con Discapacidad. Recuperado en Microsoft Word - 0722666S.doc (un.org) [ Archivo PDF]
- Secretaria de Educación Pública (2016). *El Modelo Educativo 2016*. Obtenido de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo\\_educativo\\_2016.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo_educativo_2016.pdf): <https://www.sep.gob.mx>
- UAT (2019). *Dirección de Participación estudiantil*. Obtenido de: <https://www.uat.edu.mx/SGE/DPE/nosotros/direcci%C3%B3n-de-participaci%C3%B3n-estudiantil>: <https://www.uat.edu.mx>.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: estrategias para su fortalecimiento*.



# Experiencia académica de estudiantes universitarios durante la implementación de un proyecto emergente con alumnos de primaria a su retorno al modelo presencial

María Concepción Ruiz de Chávez Figueroa<sup>4</sup>  
María Eugenia López Caamal<sup>5</sup>  
Guadalupe Jaimez Rodríguez<sup>6</sup>

## Resumen

El retorno de los alumnos de todos los niveles educativos al modelo presencial fue un proceso de extrema dificultad, debido a las secuelas que dejó la pandemia por COVID-19. El objetivo de la presente investigación fue identificar las experiencias académicas que los estudiantes del octavo semestre experimentaron durante la implementación de un proyecto emergente orientado al desarrollo de habilidades sociales de estudiantes de primaria, basado en actividades lúdicas en el cual se intervino con metodología comunitaria. La intervención de los estudiantes universitarios se llevó a efecto en el periodo de febrero de 2022 a junio de 2022, en la coyuntura del regreso al modelo presencial. Es un estudio no experimental, cualitativo, de alcance descriptivo, transversal, con enfoque fenomenológico, con una muestra no probabilística por conveniencia, integrada por estudiantes de la escuela de Trabajo Social, La información se obtuvo a través de

---

<sup>4</sup> Profesora e investigadora del Instituto Campechano, Escuela de Trabajo Social Campeche mariac.ruiz@instcamp.edu.mx.

<sup>5</sup> Profesora e investigadora del Instituto Campechano, Escuela de Trabajo Social Campeche, eugenia.lópez@instcamp.edu.mx

<sup>6</sup> Profesora e investigadora del Instituto Campechano, Escuela de Trabajo Social Campeche, guadalupe.jaimez@instcamp.edu.mx

grupos de discusión y sesiones grupales. La sistematización de la información obtenida se procesó con el uso del software Atlas Ti, versión 7. En los resultados se identificaron tres categorías: *entornos didácticos de aprendizaje, percepciones grupales e individuales, y desarrollo personal*. Se concluye que los alumnos evidenciaron satisfacción con respecto a su experiencia durante su intervención.

## **Introducción**

Durante los últimos tiempos del aislamiento social, en la llamada nueva normalidad, por falta de perspectiva y tal vez debido a la rapidez con la que se vivió, se perdió de vista que los seres humanos seguimos procesos, y que tanto abandonar las aulas como regresar a ellas adquiere diversos significados en cada persona. Por ende, se requirió de un gran esfuerzo por parte de la población el asumir el retorno a la escuela, y volver al modelo presencial.

En el proceso para reanudar las clases presenciales se siguieron pautas institucionales, y el retorno fue escalonado, pues aún en distintos sectores sociales e incluso a nivel gubernamental, existía temor por el contagio. Además, los estudiantes de todos los niveles académicos se encontraban en medio de un proceso de ajuste, y presentaban como en todo proceso de cambio, miedo, y cierta resistencia.

Ya en relación con la de Escuela de Trabajo Social (ETS), el retorno a clases en un inicio fue un proceso híbrido, y las asignaturas prácticas por diversos motivos siguieron pautas diversas: primero se intervino en escenarios virtuales, después hubo que esperar pacientemente a que las instituciones abrieran sus puertas para recibir a los estudiantes. En algunos casos, incluso, se hicieron acuerdos interinstitucionales para que se pudiera hacer la recepción de estudiantes, en donde, por cierto, por obvias razones, el ámbito de salud permaneció cerrado para realizar prácticas o servicio social, hasta tener mayor certeza en el devenir de la enfermedad en el contexto social.

En cuanto a la percepción de los propios estudiantes, hubo ciertos problemas para hacer una selección del ámbito de intervención, en donde pudieran realizar sus prácticas, pues muchos pensaban aún con

cierto temor, en el contacto masivo con usuarios, en la distancia a recorrer de su casa, o de la escuela a la institución y en el tiempo de permanencia en el transporte público, y sus riesgos.

En el caso específico de la presente investigación, los estudiantes de la Escuela de Trabajo Social del Instituto Campechano que cursaban el sexto semestre y que tendrían que haber comenzado sus prácticas en intervención social con el método de trabajo social comunitario en una localidad rural como era lo habitual, y como ininterrumpidamente se había hecho desde hacía más de 35 años, debido a la coyuntura por el COVID 19, tuvieron que esperar y pensar que en un mediano plazo, realizarían sus prácticas en instituciones, descartando hacerlo en localidades rurales.

Es importante, señalar que las prácticas escolares en la ETS del IC comienzan cuando los alumnos cursan el cuarto semestre, con la asignatura: Intervención social con el método de trabajo social grupal; en quinto semestre con la asignatura: Intervención con el método de trabajo social individualizado y en sexto, séptimo y octavo semestre con las asignaturas: intervención social con el método de trabajo social comunitario, en las cuales ocho horas semanales se lleva a cabo el taller y ocho horas se destinan para acudir a la localidad rural, haciendo la observación de que el grupo en cuestión, por la coyuntura sanitaria, hicieron ajustes en sus prácticas, pues al inicio del sexto semestre se encontraban en aislamiento social por la emergencia sanitaria.

Por ende, en las prácticas de intervención social: con el método de trabajo social comunitario, en la etapa correspondiente a la investigación, durante el periodo de febrero a junio de 2021, el grupo de sexto semestre, seleccionó una comunidad rural y aún desde el modelo virtual, hicieron una aproximación diagnóstica de la misma, después el grupo se dividió en subgrupos, correspondiéndole, a uno de ellos, las contingencias del sector infantil en el contexto de la pandemia por COVID-19 la cual realizaron a través de una investigación documental exhaustiva, siendo este subgrupo, el que fue retomado en la presente investigación.

Durante el séptimo semestre, correspondiente a la etapa del diseño de plan de intervención, y en el periodo de agosto de 2021 a enero de 2022, aún por la coyuntura, el modelo escolar que se siguió en la institución fue híbrido, y al hacer un retorno escalonado, este grupo fue de los primeros en retomar las clases presenciales. Por tanto, la ETS de manera estratégica, propuso a este subgrupo, tomar una serie de 15 talleres vivenciales, con enfoque humanista y socioemocional, orientado a disminuir ansiedad. El impacto que tuvo en los estudiantes, después de haber permanecido en aislamiento social casi por tres años, fue de gran apoyo, ya que a través de técnicas diversas relacionadas con la gestión emocional, con el arte, la narrativa, el fortalecimiento del diálogo y el autocuidado, les facilitó la comunicación consigo mismos y con los demás, así como compartir un espacio de reflexión y lograr equilibrar y madurar lo que habían vivido, en dicho proceso y pensaron en la posibilidad de clonar con otros, algunas estrategias que pudieran facilitar la comunicación intra e interpersonal y el autocuidado, tal como les sucedió a ellos. Centrándose en técnicas relacionadas con el juego, y el arte, y, por tanto, siguiendo el objetivo de la asignatura de intervención social con el método de trabajo social comunitario, diseñaron un proyecto de intervención emergente que fue orientado a la población infantil centrada en el desarrollo de habilidades biopsicosociales a través de actividades lúdicas.

Estando en octavo semestre comenzaron la fase de ejecución, haciendo sus prácticas en la escuela primaria Niños Héroes, ubicada en la Colonia Kalá, en el Municipio de Campeche, durante el periodo de febrero a junio de 2022, haciendo la vinculación a través de la Coordinación de Participación Social de la Secretaría de Educación Pública. Es importante acotar que esta escuela se encuentra ubicada en un área geopolítica en donde convergen fraccionamientos de vivienda media o de interés social, surgidos hace alrededor de 30 años.

De acuerdo con MarketData México (2023) la colonia Kalá, constituye una de las áreas más pobladas en Campeche, puesto que se registran 1068 habitantes por km<sup>2</sup>. Sus habitantes cuentan con una edad promedio de 28 años y una escolaridad promedio de 11 años cursados. Su principal fuente de empleo es el comercio, el comercio informal y el trabajo en una maquiladora ubicada en esta área.

Los actores que participaron en este proceso fue un grupo alumnos de cuarto grado de primaria, la docente frente a grupo, el subdirector, el director de la escuela y los padres de familia, así como el grupo de estudiantes del octavo semestre, la asesora de prácticas, siendo una docente investigadora, y la coordinadora de prácticas, quien realizó las supervisiones.

Sus experiencias académicas al implementar el proyecto vivencial, basado en estrategias lúdicas con niños de cuarto año, tuvieron un fuerte impacto, en un sentido paralelo, ya que la crisis que se atravesaba era transversal, pues al mismo tiempo afectaba tanto a la población con la que realizaban sus prácticas, como a ellos mismos, a sus sistemas familiares, así como en el ámbito institucional. Por tanto, fue un proceso complejo en todos los sentidos, ya que se estaba en medio de un contexto de crisis generalizada. Sin embargo, la dinámica seguida en su formación socioemocional les confirmaba la necesidad de impactar y transformar con una epistemología dialógica, basada en la máxima del filósofo humanista Martin Buber, de que no hay un yo, sin un tú. Y dadas las características de tan profundas experiencias, a través de un enfoque fenomenológico hermenéutico, se llevará a cabo la recuperación de estas.

Sin lugar a duda, la experiencia académica integra los conocimientos que informan y forman a los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, ésta impacta en las dimensiones: cognitivas, operativas y actitudinales y en el caso de las asignaturas prácticas este proceso es aún más enriquecedor, pues permite que su ámbito relacional se abra espacios institucionales o comunitarias, en los cuales se desarrollan las prácticas escolares, situación que desde el trabajo social impacta en una doble dimensión, pues el contacto exterior permite a los estudiantes, a través del proceso de intervención, conocer a fondo una realidad mediante la interacción y la participación con el “otro”, y en un segundo momento, intervenir en esa riqueza de interacción, para transformar una realidad, siendo además el fin último tanto de la intervención del trabajo social, como de la de las Instituciones de Educación Superior (IES), por tanto, de acuerdo con (López *et al.*, 2022) la tarea implica identificar las

experiencias académicas que marcan la formación de los estudiantes, con ello su ejercicio profesional y su vinculación con el sector productivo.

Es por ello que las experiencias académicas en las asignaturas prácticas que cumplen con objetivos propios de la profesión y propios de las IES, y que integran dimensiones cognitivas, operativas y actitudinales, requieren cimentarse tanto en enfoques epistemológicos, teórico metodológicos, técnicos, instrumentales y conceptuales, propios del trabajo social, así como en elementos pedagógicos, como el de focalizar la relación entre cognición, metacognición y actitudes, en tanto que estas últimas, y de acuerdo con Cala (2002), mencionado por (García *et al.*, 2013), son representaciones previas que gobiernan el comportamiento; y esto toma mayor relevancia, tomando en consideración si la intervención se realiza en un contexto de emergencia, como el que se retoma en la presente investigación.

En el ejercicio académico, y desde el enfoque socioeducativo, la metacognición implica un proceso de mejora continua, a través de la autoevaluación del logro de metas establecidas, con base a la aplicación de valores universales, como es el respeto, la honestidad, equidad, promoción de la vida y responsabilidad, de acuerdo con Tobón (2017, citado en Tobón, *et al.*, 2018), superándose en este concepto, la dimensión cognitiva, ya que su importancia reside en implicar tanto a elementos operativos y actitudinales.

Por otro lado, y de acuerdo con los argumentos anteriormente citados, si nos centramos en la idea de las asignaturas prácticas como un proceso complejo, para poder apreciarlas en su real magnitud, pese a que en muchas investigaciones se habla de la fenomenología y la hermenéutica como dos enfoques epistemológicos *per se*, muchas otras investigaciones hacen señalamientos contrarios, argumentando que en las ciencias sociales, no existe un monismo metodológico, y por tanto, es factible el constructivismo para poder intervenir ante fenómenos complejos.

En ese sentido, observándolas de manera individual, la fenomenología abre la puerta hacia el mundo sensible que se contamina



con la objetivación, pero que a su vez es problematizado en la conciencia. De acuerdo con Parra (2011, citado por Pérez *et al.* 2019), se pone en un inciso los presaberes, con el propósito de abrir la probabilidad de problematizar la realidad tal como se muestra, que surge del buscar y se compromete con indagar la verdad, no obstante, el talón de Aquiles de este enfoque es reducir la intersubjetividad al campo de la conciencia Husserl (1992 citado por Pérez *et al.* 2019).

Por tanto, desde el punto de vista hermenéutico, de acuerdo con Guertz (1987 p. 20, citado en Weiss, 2017), “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido”, y desde esos términos, la hermenéutica, aporta tres puntos nucleares: la del círculo hermenéutico, que implica una relación entre las partes y el todo; la noción del “Verstehen”, la cual se centra en la significación de entender lo otro, desde su particular expresión; y la noción de la espiral hermenéutica de la anticipación de sentido, a una comprensión más lograda (Weiss, 2017).

Por tanto, un enfoque que integre ambos, además de sumar el enfoque interpretativo, brindará elementos sólidos para lograr la transformación, ya que tiene como piedra angular en la construcción del conocimiento, la integración del sujeto y el objeto, así como su interacción en el ámbito social, dejando al margen procesos investigativos lineales y rígidos (Durán, 2021).

## **Problematización**

Los estudiantes del octavo semestre de la Escuela de Trabajo Social del Instituto Campechano llevaron a cabo las prácticas en el periodo comprendido de febrero de 2021 a junio de 2022, en la escuela Niños Héroes de la Colonia Kalá, del Municipio de Campeche, con estudiantes del cuarto grado de primaria.

En cuanto a la coyuntura que se presentó previo, durante y en el lapso de su intervención, con respecto a lo que acontecía al interior de las instituciones universitarias, es que, de manera generalizada en el mundo, se hicieron grandes esfuerzos por habilitar recursos tecnológicos y capacitación a docentes, para poder, de manera

emergente, implementar un modelo virtual. Habiendo un esfuerzo mayor en países emergentes y pobres, ya que desde un año antes de la pandemia, había signos de desaceleración económica global. Por tanto, durante casi tres años, los estudiantes universitarios habían seguido un modelo virtual, correspondiendo al grupo en cuestión, seguir las asignaturas prácticas con el método de Trabajo Social Comunitario en un esquema virtual, híbrido y presencial, siendo ellos de los primeros grupos en incorporarse al modelo presencial.

En cuanto a la situación de los estudiantes, la Organización de las Naciones Unidas (2020, citado en Chalpartar *et al.* 2022), reportaron que aproximadamente 1,600 millones de alumnos de alrededor de más de 195 países de todos los continentes, desertaron del ámbito educativo, como impacto de la pandemia, en todos los niveles de formación académica.

Por tanto, otro factor implícito, de acuerdo con la Organización de Estados Americanos (2022), fue el fenómeno de la deserción escolar, el cual creció durante 2020-21 y 22 como consecuencia de la crisis económica y social, que acompañó a la emergencia sanitaria. Esto era un hecho probable, tomando en consideración que una parte considerable del incremento de la matrícula de los últimos tiempos fue porque finalmente, los jóvenes de sectores desfavorecidos tenían acceso a la educación universitaria, siendo las primeras generaciones de su entorno familiar que podían hacerlo. Además, durante la pandemia se incrementó el desempleo, la precarización laboral y salarial, afectando principalmente a las familias de estudiantes de sectores populares, donde muchos padres se quedaron sin empleo, sin poder hacer frente a los gastos escolares, que se concentraron en el requerimiento de aparatos tecnológicos e internet (Santos y Pacheco, 2022). Siendo la realidad que atravesó el 80% de los estudiantes de la ETS del IC en general, y en particular los integrantes del grupo retomado en la presente investigación.

Algunas de las categorías de análisis relacionadas con la deserción escolar en países pobres o emergentes, fue en primer término, la familiar, dividida en la parte económica, y en la dinámica familiar. Seguidamente el factor institucional dividida en la parte de apoyo

económico a través de becas o financiamientos y la de metodología de enseñanza aprendizaje. Finalmente está el factor personal en donde las estrategias de afrontamiento, de adaptación y motivación del estudiante estaban presentes (Chalpartar *et al.* 2022).

No obstante, las agencias internacionales hicieron énfasis en que la coyuntura de la pandemia significó para la universidad iberoamericana, una internacionalización de sus propuestas educativas y un avance digital sin precedentes, todo lo cual, implica, desde esta postura, que el ámbito educativo sea más inclusivo (Santos y Pacheco, 2022).

En México, en su investigación realizada en la Facultad de Psicología de la UNAM (Medina *et al.*, 2022), focalizaron tres elementos que los estudiantes universitarios experimentaron con mayor frecuencia durante la pandemia: la reducción del ingreso familiar, la violencia física y acoso (víctima y agresor), el aumento sin precedentes de ansiedad, depresión y conductas suicidas; un mayor consumo de alcohol y drogas. Señalando del mismo modo, el incremento de la pobreza, y de las disparidades sociales.

En el mismo tenor, Tello *et al.* (2022) en su investigación realizada en doce universidades del país, advirtieron que la incertidumbre, y el aislamiento social que fue una medida para prevenir el contagio, impactó la dinámica relacional al interior de la familia, ya que, entre otros, al aumentar el tiempo de convivencia, se elevaron las tensiones, debido a que, en algunos casos, en espacios reducidos se llevaban a cabo actividades laborales, académicas, de esparcimiento y de descanso. Argumentaron, además, que hubo aumento de exclusión, recordando que desde antes de la crisis por la Pandemia por el COVID 19 ya existía rezago educativo en 30 millones de mexicanos, el cual se incrementó en el cambio al modelo virtual, ya que, entre otros, no todos los estudiantes contaban con dispositivos tecnológicos ni con internet, a pesar de que este último, constituye un derecho humano ONU (2018, citado en Otero, 2021).

Cabe señalar que la ETS del Instituto Campechano fue una de las doce instituciones universitarias que participaron en el estudio antes citado, en cuyos resultados aportaron un panorama general, de donde se

retoman los siguientes elementos: 50% de la población dijo tener una salud buena, 34% refirió haber tenido algún familiar enfermo, no obstante, fue muy bajo el porcentaje de estudiantes que enfermó. En cuanto a su situación económica, 32% de los participantes perdieron sus fuentes de empleo. En cuanto a cubrir sus necesidades básicas, respondieron de manera generalizada que su situación era “regular”, a pesar de que la mayoría responde que sus necesidades alimenticias fueron cubiertas. Solo 62% dijo cubrir las necesidades de salud, 64% dijo cubrir necesidades de vivienda, y 50% sus necesidades de vestido. En cuanto a las afectaciones del contexto, 68% de los alumnos mencionaron que a veces las afectaciones en su salud física y mental repercutieron en su desempeño académico, y 29% manifiestan que su situación económica repercutió negativamente en su proceso enseñanza aprendizaje.

Relacionado con la comunicación familiar, en donde 47% dijeron que mejoraron, 48% se mantuvieron igual. Y con respecto a los problemas que enfrentaron como familia durante la cuarentena, estos fueron malentendidos, discusiones, desorganización, violencia afectiva y desintegración familiar. Los estudiantes manifestaron mayor porcentaje con respecto a desorganización 37%, desintegración familiar 11%; y antecedentes de violencia 4%; con respecto a su situación escolar, 5% dijo emplear el celular propio para tomar sus clases.

En cuanto a las dificultades que tuvieron para tomar clases en línea, los alumnos manifestaron tener falta de acceso a la tecnología y a bibliografía. Algunos más detallaron tener falta de concentración, algunos otros dijeron tener problemas con los docentes, 38% dijo tener escasa comunicación con los docentes o escasa comunicación con los compañeros, principalmente con sus equipos de trabajo (ETS del IC 2021).

Por tanto, en un contexto tan peculiar, ya centrados en el grupo de prácticas retomado en la presente investigación, se decidió, explorar las experiencias que tuvieron en sus prácticas escolares, pues al tratarse de un contexto emergente, era de vital importancia, ya que, como gremio profesional, si bien es parte de la cotidianidad profesional, intervenir en contextos emergentes, en un contexto generalizado de emergencia, los

practicantes se situaron en un proceso isomórfico, al que acontecía en el suprasistema, puesto que a pesar de las circunstancias, se abandonó el propio entorno, para intervenir en entornos similares. Siendo de vital importancia conocer en un estado de emergencia cuáles eran sus experiencias y los significados que aportaban a algunos de los aspectos cognitivos, operativos y/o actitudinales, que al desarrollarlos pudieran servir como factores protectores para poder darle frente a la situación, logrando cubrir los objetivos y metas señalados en su plan de intervención. Es por ello por lo que los cuestionamientos a responder en la presente investigación son:

Por todo lo cual era importante explorar ¿Cuáles fueron las experiencias académicas que los estudiantes del octavo semestre experimentaron durante la implementación de su proyecto emergente? En el mismo tenor, conocer ¿cuáles fueron las experiencias más importantes, durante el desarrollo de sus prácticas? Así como identificar ¿cuáles fueron los significados que los estudiantes brindaron a las experiencias académicas implementadas en su proyecto emergente?

Teniendo como objetivo general de la investigación: “Identificar las experiencias académicas que los estudiantes del octavo semestre experimentaron durante la implementación de un proyecto emergente orientado al desarrollo de habilidades sociales de estudiantes de primaria” y cuyos objetivos específicos se orientaron a: “Identificar cuáles fueron las experiencias más importantes durante la implementación de su proyecto”, así como a: “Establecer los significados subyacentes que los estudiantes brindaron a las experiencias académicas durante su proyecto”.

Todo lo cual se llevó a efecto desde el enfoque fenomenológico y hermenéutico para recuperar las experiencias de los estudiantes en sus prácticas comunitarias, sus significados, sus ambigüedades, las fortalezas y debilidades y la interpretación de su discurso, puesto que “en los diálogos de los actores, se construye el sentido de la experiencia” (Martinic, 1988, citado por Cifuentes 1999, p. 91).

## Método

Es un estudio no experimental, cualitativo, de alcance descriptivo, transversal, con enfoque fenomenológico y hermenéutico, con una muestra no probabilística por conveniencia, integrada por 13 estudiantes de octavo semestre de la Escuela de Trabajo Social, los cuales participaron de manera voluntaria. Los datos sociodemográficos de los estudiantes se obtuvieron mediante estadística descriptiva y la información cualitativa se obtuvo a través de grupos de discusión, y sesiones grupales todo lo cual fue registrado en bitácoras o diarios de campos. La sistematización de la información obtenida se procesó con el uso del software Atlas Ti, versión 7.

## Resultados

De la información sociodemográfica de los estudiantes resaltan los siguientes indicadores: sexo, estado civil y tipo de familia (Tabla 1).

**Tabla 1.** Sexo, estado civil y tipo de familia del grupo  
Integrado por 13 estudiantes universitarios

Grupo	Sexo		Estado civil		Tipo de familia		
	Masculino (%)	Femenino (%)	Soltero (%)	Casado (%)	Nuclear (%)	Extensa (%)	Monoparental con jefatura femenina (%)
Practicantes	15	85	85	15	77	23	0

Fuente: Elaboración propia datos de bitácora

Como se aprecia en la tabla 1, uno de los aspectos que resaltan es la desproporción entre los estudiantes con respecto al sexo, por ende, nuestra profesión puede incluirse dentro del rango de profesiones feminizadas, a pesar de que año con año se observa un aumento de población masculina. Es importante mencionar que el rango de edad de los estudiantes oscilaba entre los 23 y 27 años. Además, que 90% de los alumnos vivían aún con sus padres, independientemente de su edad, estado civil o situación laboral, sólo 10% vivía de manera independiente.

En el caso del grupo de practicantes, 23% además de estudiar, efectuaban algún trabajo para tener ingreso económico, aunque antes de la emergencia sanitaria trabajaba el 80% de ellos, los cuales habían sido despedidos, o habían abandonado el trabajo, debido al impacto de la

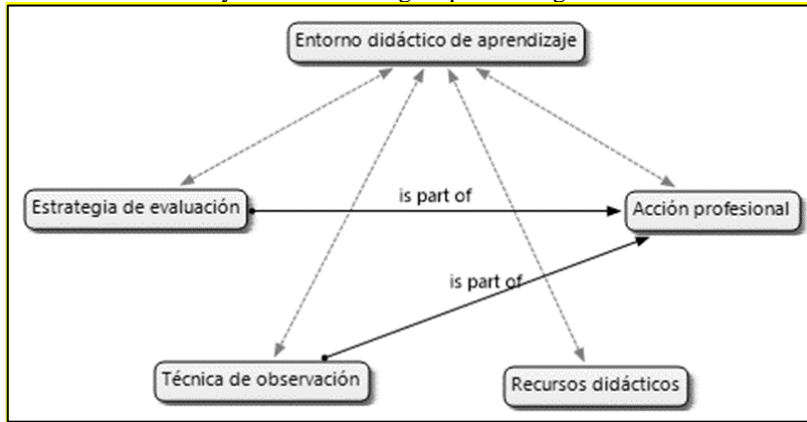
coyuntura sanitaria. En cuanto a las características de su vivienda, ésta se caracterizaba por ser de un nivel medio y/o de interés social. Referente a la escolaridad de sus padres, esta se situaba predominantemente en estudios de secundaria o secundaria incompleta.

Con respecto a la situación académica de este grupo, cabe señalar que al estar un año y medio en un modelo virtual, tuvieron algunos problemas en su ajuste al modelo presencial, lo cual se intensificó al tener que realizar sus prácticas comunitarias, ya que la mayoría manifestaron tener inseguridad, porque sus prácticas en el lapso de la contingencia, tuvieron que realizarlas en escenarios virtuales; en algunos estudiantes fue notorio que les costaba interactuar con sus compañeros y participar en clase. Además, fue evidente que aproximadamente un 80% de los integrantes, tenía problemas familiares, derivado de su situación económica, ya que debido a la coyuntura sanitaria, había habido despidos laborales directamente relacionados con ellos, y/o con sus padres, muchos de los cuales realizaban algún tipo de actividad laboral informal, todos los cuales fueron motivos por los que se tomó la decisión, por parte de la institución, de brindar las quince sesiones de un proyecto para disminuir la ansiedad, con un enfoque humanista y socioemocional, de lo cual se habló en párrafos anteriores.

Es importante destacar antes de llevar a cabo el análisis cualitativo, que el equipo llevó a efecto una autoevaluación de la implementación de su proyecto de intervención, a través de grupos de discusión, seguidamente se transfirió toda la información rescatada a través de las bitácoras realizadas en cada sesión al programa de Atlas. Ti, mediante el cual se fueron obteniendo los segmentos de texto más destacables y diversos códigos llegando a tener doce, de los cuales, finalmente se agruparon en tres grandes categorías o familias: entornos didácticos de aprendizaje, percepciones grupales e individuales, y desarrollo personal.

La primera categoría y/o familia: Entorno didáctico de aprendizaje, se constituye por los códigos: a) estrategia de evaluación, b) Acción Profesional, c) Técnica de observación y d) Recursos didácticos (Figura 1).

**Figura 1.** Primer categoría o familia: Entorno didáctico y los cuatro códigos que la integran



**Fuente:** Elaboración propia datos de bitácora

El código, entorno didáctico de aprendizaje, hace referencia a un ambiente de aprendizaje, ya que en este lugar confluyen estudiantes y docentes para interactuar psicológicamente en relación con ciertos contenidos, utilizando para ello, métodos y técnicas previamente establecidos con la intención de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes y en general incrementar algún tipo de capacidad o competencia (Herrera, 2004).

Así mismo, se refiere a las diversas ubicaciones físicas, contextos y culturas en las que los estudiantes aprenden. Dado que los estudiantes pueden aprender en una amplia variedad de entornos, por ejemplo, al aire libre o fuera de la escuela. Por ello, se utiliza a menudo como una alternativa más precisa para el término aula, que tiene connotaciones más limitadas y tradicionales como el aula con escritorios y pizarra (Pressbooks, 2014).

Existen cuatro tipos de entornos de aprendizaje: físicos, virtuales, formales e informales. El entorno físico, conocido también como contexto del aula, adhiere los medios necesarios de la institución educativa, los cuales se orientarán para mejorar el aprendizaje. Este y el formal, que implica los sistemas educativos estructurados e institucionalizados son los más socorridos, aunque a partir de la



pandemia los entornos de aprendizaje virtuales siguieron un desarrollo exponencial.

En el caso de los talleres implementados por los universitarios, el entorno de aprendizaje fue generado en espacios diversos: tanto en el aula, como en el área de la cancha, la cual se encontraba inmersa en un espacio abierto, en donde a su alrededor se encuentran áreas verdes con plantas y árboles endémicos, que hacían del lugar, un sitio en donde tanto flora y fauna convivían y que no se limita a la recreación y esparcimiento, sino al trabajo relajado, en donde la contemplación invitaba a la reflexión. Fue notorio, que en su intervención la dinámica escolar fluyó tanto en un aula pequeña o en un ambiente distendido y menos formal. En este sentido, algunos comentarios de los integrantes del grupo hicieron ver que:

*Los niños venían muy alterados, pero después de seguir las técnicas de intervención en un espacio menos formal, terminaron más relajados y eso del mismo modo me hace ver las cosas que pasan en casa, desde otra perspectiva*

*Fue una semana difícil, no obstante, en esa dinámica relajada, que logramos establecer, en donde los niños expresaron, su situación, a través de sus dibujos, logré comparar mi propia situación con otras realidades, y me permitió normalizar la idea de que todos tenemos altas y bajas*

*Los niños esperan el taller, porque a pesar de trabajar algunas sesiones en el aula, logran ubicar un ambiente distendido y eso les motiva*

En base a lo anterior, el impacto del entorno didáctico de aprendizaje adquiere importancia porque de esto dependen los conocimientos, el desarrollo de habilidades y actitudes, y esto se prevé con la finalidad de aumentar algún tipo de capacidad o competencia en cada estudiante, y como se mencionó esta categoría y/o familia, se encuentra conformado por los siguientes códigos:

- a) *Estrategia de evaluación.* Este código hace referencia a todo aquello que permite valorar el nivel de desempeño y el logro de los aprendizajes esperados. Además, identifica los apoyos necesarios

para analizar las causas de los aprendizajes no logrados y tomar decisiones de manera oportuna. En este sentido, la evaluación en el contexto del enfoque formativo requiere recolectar, sistematizar y analizar la información obtenida de diversas fuentes, con el fin de mejorar el aprendizaje de los alumnos y la intervención docente, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013). Es con este código que se rescata el aprendizaje y las experiencias de los alumnos del octavo semestre al finalizar sus talleres, como se aprecia en los siguientes argumentos:

*Es y será necesario, monitorear a través de diferentes mecanismos, el impacto que tiene la intervención en los niños y si estamos logrando cumplir el objetivo que nos hemos propuesto. Los niños se encuentran en cada sesión, cumpliendo los acuerdos que establecieron con nosotros, a pesar de estar en una dinámica distendida y lúdica, y han dejado de salir del aula o de comer a cualquier hora.*

*Cada vez se ha logrado captar un mayor nivel de atención, situación que era imposible, de acuerdo con los comentarios de su maestra.*

- b) *La acción profesional.* Se entiende como el sentido de establecer diferentes dimensiones de la cualificación, además de una dimensión individual, que tiene que ver con los individuos, que adquieren y poseen unos determinados conocimientos. De acuerdo con Echeverría (2017) ésta se refiere a una dimensión estructural de la cualificación, que depende de las políticas formativas y de la globalización de los mercados de trabajo; y por otro lado, una cualificación institucional que tiene que ver con el sistema de acreditación existente en un determinado entorno.

En este sentido el código rescata la acción profesional, es decir, todos aquellos elementos que se desarrollan en los talleres, como parte de la formación práctica centrada en el método de Trabajo Social Comunitario, en específico con respecto al proceso de diseño de su plan de intervención, como se advierte a continuación:

*El propósito de nuestro proyecto es brindar una intervención biopsicosocial, debido a que los trabajadores sociales tenemos contacto directo con personas con carencia socio emocional, por*

*este motivo debemos ser capaces de conocer a los niños y su entorno para saber cómo abordar distintas situaciones y promover su desarrollo” (Bitácora, 3:3, 2022).*

*En muchos momentos tendremos que brindar contención y para ello, necesitamos desarrollar las mejores herramientas.*

*Nosotros mismos hemos pasado por momentos críticos, y fue vital seguir un taller con estrategias que nos apoyaron no solo a trasitar esos momentos, sino a conocernos más y a interactuar en grupo, de una manera diferente a como lo veníamos haciendo.*

- c) *La Técnica de observación.* Consiste en examinar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. La observación es un elemento fundamental de todo proceso de investigación. En ella se apoya el investigador para obtener el mayor número de datos (Sanjuán, 2011). A continuación, se hace referencia de cómo fue aplicada esta técnica por parte del grupo, en algunas actividades que se realizaban durante las sesiones:

*Hemos observado cómo cambia drásticamente su estado de ánimo, y cómo aumenta su grado de concentración al momento de al retomar las actividades del taller, de realizarlas o de seguir indicaciones.....y a su vez, cómo influye el trabajar en una dinámica relajada, ya que ello aumenta su grado de participación (Bitácora, 22:22, 2022).*

*El primer día en que llegamos a la primaria, observamos cómo parecía que después de la pandemia, vivíamos una dinámica social sin respuestas y sin criterios, sin reglas, y sin autoridad, ya que el niño en educación física, le grito al docente, porque estaba cansado... y tanto los directivos, como los maestros, y los compañeros del niño solo miraban asustados, otros niños incluso, lloraron de miedo por la sobre reacción de su compañero, pero no se hizo nada por parte de los adultos para brindarle contención y nosotros tampoco lo hicimos, porque apenas teníamos unos minutos de haber llegado.*

*Es emocionante observar cómo a través del juego, se estimula el diálogo, la interacción, y la reflexión, ya que los niños al escucharse unos a otros, se dan cuenta que las experiencias que comparten no difieren mucho de lo que les pasa a ellos mismos,*

*y además logran descubrir algunas soluciones posibles, simplemente por haberlo socializado.*

- d) *Recursos didácticos.* Los cuales se refieren a cualquier material que facilita al profesor su función, y le ayuda a explicarse mejor para que los conocimientos lleguen de una forma más clara al alumno (Luján, 2016). Con base en lo anterior este código hace referencia a los recursos materiales que se utilizaron en las diversas sesiones del taller de prácticas.

*Es una riqueza haber utilizado materiales diversos, como: colores, plumones, hojas blancas crayolas, mantas, almohadas, pañuelos, laptop y lápices (Bitácora, 109:109, 2022)*

*Usar todos esos colores, y plasmar cualquier cosa en el papel, les hacía sentir mejor, y que el tiempo pasaba muy rápido.*

*El hacer figuras con papel o recortar papel y hacer collage, fue una forma inteligente para realizar el árbol de problemas, o la técnica DAFO, fue útil, rápido, y divertido. (Figura 1).*

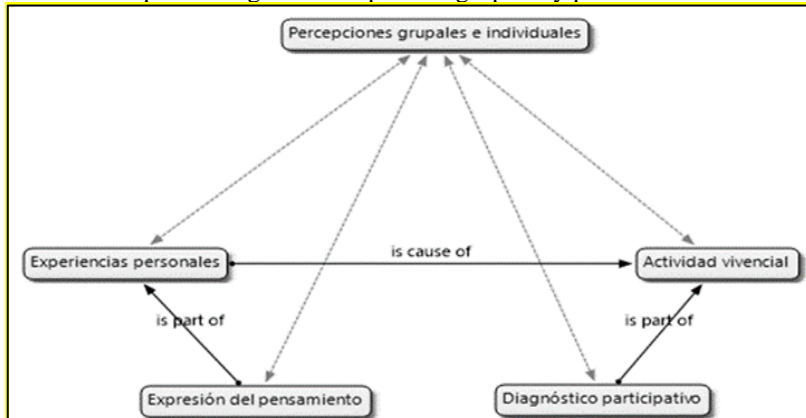
La Segunda categoría y/o familia: percepciones grupales e individuales se encuentra conformada por los siguientes códigos: a) Experiencias personales; b) Expresión de pensamiento; c) Diagnóstico participativo y d) Actividad vivencial (Figura 2).

Esta segunda categoría focaliza a las percepciones grupales y a grandes rasgos se refiere a recibir un estímulo y darle significación o interpretarlo de acuerdo con lo que conocemos o sentimos. Lo grupal desde el enfoque sistémico, remarca los efectos de la dinámica grupal y la interacción entre sus miembros, así como el compartir de muchas maneras pautas y reglas, tanto propias como grupales, las cuales son interdependientes entre sí. En tanto la percepción podría dividirse en dos partes. Primero en la percepción individual, que implica cómo hemos decidido ver el mundo según dichos estímulos, y la segunda, es la percepción grupal que conformamos al consensuar las percepciones individuales y formar grupos de referencia (Lira *et al.*, 2010).

Esta percepción grupal puede hacerse visible en muchos aspectos de nuestra vida y define cómo somos, cómo vemos la realidad que nos rodea, cómo actuaremos en muchos casos, etc. (García, 2014).

Tomando como referencia lo antes mencionado en esta categoría se conocen las percepciones tanto grupales como personales de los alumnos del octavo semestre, en torno a sus prácticas comunitarias (Figura 2).

**Figura 2.** Segunda categoría y/o familia y cuatro códigos que la integran: Percepciones grupales y personales



**Fuente:** Elaboración propia datos de bitácora

Abundando en los códigos que conforman esta categoría y/o familia, tenemos que:

a). -Las Experiencias personales, se refieren a un suceso, hecho o situación que se vive y que ayuda a moldear la personalidad y que se convierten en experiencias de aprendizaje que sirven para enfrentar las situaciones que nos presenta la vida (Saucedo y Guzmán, 2015). Por esta razón el código rescata las experiencias personales referidas por los estudiantes durante las sesiones sobre las situaciones que presentaban.

*Hubo días en que se percibía al grupo muy estresado, sin embargo, estaban motivados para participar en a la sesión y todos salíamos renovadas y con nuevos sentimientos” (Bitácora, 144:144, 2022).*

*Por la retroalimentación que hemos tenido durante la implementación del taller, mi percepción ha cambiado, ahora sé que no debo ser tan dura conmigo misma, porque si no aprendo a comprenderme, menos aún aprenderé a comprender a los otros.*

b) Expresión del pensamiento. Toda persona tiene derecho a expresar libremente sus pensamientos, sus ideas u opiniones de viva

voz, por escrito o mediante cualquier otra forma de expresión, y de hacer uso para ello de cualquier medio de comunicación y difusión, sin que pueda establecerse censura (Base de datos políticos de América, 2006). Por tal motivo este código rescata los pensamientos, ideas y opiniones que expresaron los alumnos durante las sesiones impartidas.

*De todas las actividades que realizamos con ellos, nos expresaron que sus favoritas fueron cuando les vendados los ojos y también cuando hicimos las técnicas de respiración, pues dijeron que coincidió con una semana en la que estaban muy estresados por las tareas ... (Bitácora, 133:133, 2022).*

*Me parece que salir de momentos tan críticos, después de la pandemia, ha dado pie para que pueda darme cuenta de mis propias limitaciones, y es difícil hablar de ello, pero en la intervención con los niños, logramos habilitar un espacio en donde ellos lo han hecho y sido liberador para todos, porque muchos de nosotros nos hemos dado cuenta de ello.*

c) *Diagnóstico participativo.* Proceso sistemático que sirve para reconocer una determinada situación y el porqué de su existencia, en donde la construcción del conocimiento se hace con la intervención y opiniones de las personas que tienen que ver con esa situación (Cajal, 2017). Por consiguiente, este código rescata la importante y significativa participación que tuvieron los alumnos en cada una de las sesiones.

*Algunas técnicas como el Photoshop les hicieron tomar conciencia de los aspectos que dejaron en stop, durante la pandemia ... (Bitácora, 5:5, 2022).*

d). *Actividad vivencial.* Es un proceso a través del cual los individuos construyen su propio conocimiento, adquieren habilidades y realzan sus valores, directamente desde la experiencia (Carmona, 2016). Por ello, en este código se rescatan las actividades vivenciales que se llevaron a cabo con los alumnos, sobre los conocimientos, competencias y habilidades que han sido necesarios poner en juego en una situación concreta.

*Realizamos con ellos, varias veces las técnicas de respiración...*  
(Bitácora, 46:46, 2022).

*El dibujo significo para el grupo una actividad terapéutica.*

*El sociodrama hizo ver la situación tal cual, porque además de reír, por momentos vieron reflejadas a las personas de su entorno y/o se vieron reflejados a sí mismos.*

Tercera categoría y/o familia: Crecimiento o desarrollo Personal

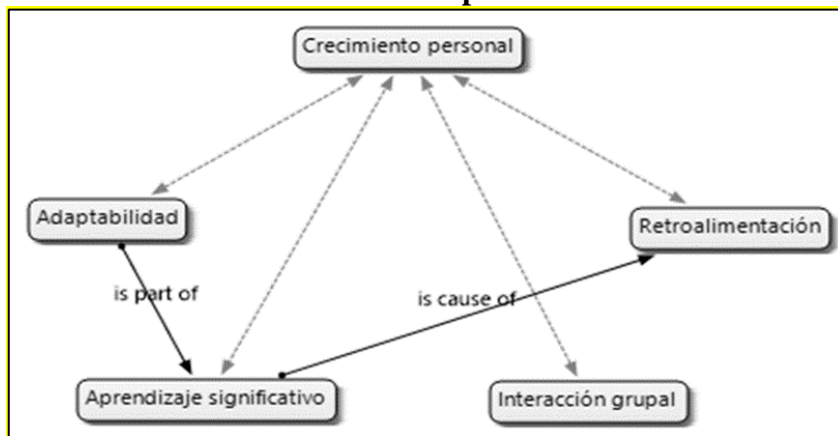
La formación tiene gran impacto en el desarrollo personal, que más adelante influye en las relaciones y el éxito en el ámbito laboral. Al enriquecer el cerebro con información nueva y valiosa se mejora la capacidad de pensar, analizar y procesar. Tanto para los niños y los adultos, la educación comienza con una pregunta y continúa para la recopilación de información objetiva, colocándola en el contexto adecuado, en el que se asimila y se procesa para convertirse en un conocimiento que ensancha horizontes. La ampliación de los horizontes es necesaria para el desarrollo personal, y va mucho más allá de la educación formal (Akademia, 2017).

El desarrollo personal, hace referencia a una serie de actividades que ayudan a mejorar la conciencia de uno mismo y descubrir la propia identidad, con el fin de impulsar el desarrollo de los propios potenciales y las habilidades personales y relacionales (Psicología y mente, 2017).

En lo que respecta al desarrollo personal, se observó que tanto el grupo de la escuela primaria, como el grupo de octavo semestre fueron capaces de adaptarse a las diversas situaciones y aprender de los temas impartidos para su uso en la vida cotidiana, el desarrollo como suele suceder en la dinámica grupal fue en ambos sentidos.

En esta categoría y/o familia se obtuvieron cuatro códigos: a) Adaptabilidad; b) Aprendizaje significativo; c) Interacción grupal y d) Retroalimentación (Figura. 3).

**Figura 3.**  
**Tercer categoría y/ o familia y cuatro códigos que la integran:**  
**Crecimiento personal**



**Fuente:** Elaboración propia datos de bitácora

a). *La Adaptabilidad o gestión del cambio*, consiste en la capacidad de responder con flexibilidad a los cambios que ocurren en el entorno y adaptarse con facilidad a nuevas realidades (Solibellas, 2021). En este sentido el código rescata los segmentos de información referida por los estudiantes con relación a la manera en que el grupo se tuvo que adaptar a las diversas situaciones para poder llevar a cabo las sesiones.

*Viendo todo lo que ocurrió durante el proceso de intervención con los alumnos de primaria, y ahora poderlo compartir, es retroalimentar, y eso es ya un cambio.*

*Cuando llegamos no era posible, que hablaran de lo que pasaba con ellos mismos o con sus familias, y significaba un peso enorme que cargar, ahora eso es diferente, tanto para ellos, como para nosotros, porque ahora todos lo compartimos.*

b). *Aprendizaje significativo*. Es un tipo de aprendizaje en el cual el estudiante asocia la nueva información con lo que ya sabe, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en el proceso. Este término fue propuesto por David Ausubel en su teoría del aprendizaje por recepción y se encuentra dentro del marco de la psicología constructivista (Guerrero, 2020). Dicho de otra manera, el aprendizaje significativo no se olvida y se mantiene en las capacidades del alumno (Unir, 2022). Así



pues, este código rescata la información referida por los estudiantes, relativa a los aprendizajes obtenidos acerca de los temas impartidos en los talleres.

*Fue un taller súper dinámico, y ahora conozco y recuerdo cosas que pensaba ya se habían olvidado como el de la autoestima. En mi caso por ser la más grande de mi grupo, me voy con un gran aprendizaje que en un futuro podré aplicar ... (Bitácora, 160:160, 2022).*

c). *Interacción grupal.* Este concepto se considera como la acción ejercida de forma recíproca entre dos o más personas, objetos, entes o energías. Se utiliza usualmente como un medio de comunicación bastante útil (Pérez, 2022). Por lo tanto, este código rescata la información referida por los estudiantes en relación con la convivencia grupal al momento de realizar las actividades en los talleres.

*En estos talleres, pudimos conocernos más e interactuar mejor, aquí con los niños, con nosotros como grupo de trabajo, y con nuestras familias (Bitácora, 146:146, 2022).*

*Pude vencer barreras personales y estrechar los lazos con la gente que me rodea.*

*Logré visualizar mis puntos débiles, trabajarlos y estar en una mejora continua, sobre todo en cuanto a la calidad de interacción que tengo con los demás.*

d). *La Retroalimentación.* Siendo este, uno de los elementos esenciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje cualquiera que sea su contexto. Permite entregar y recibir información acerca del desempeño de los estudiantes, identificando logros y aspectos que deben mejorar. Esta información permite además a los y las docentes tomar decisiones oportunas respecto de la propia práctica docente, de acuerdo con la Universidad de la Frontera (UFRO, 2020). Por lo cual, este código rescata la información referida por los estudiantes en relación con el conocimiento adquirido al final de las sesiones de los talleres.

*La retroalimentación con los niños brinda pauta para aterrizar mejor, tanto los temas abordados, como los temas que vamos a abordar (Bitácora, 106:106, 2022).*

*La retroalimentación, es elemental para poder fraguar y acomodar los temas que vemos, y conocer la perspectiva, que cada uno de los que conformamos el grupo tiene, lo cual apertura nuevos cuestionamientos y la posibilidad de ver una misma situación desde diferentes ángulos.*

La retroalimentación posibilita entender al otro, y por tanto nos ejercita en tener perspectivas más amplias y menos dicotómicas, podemos tener así comunidades educativas más inclusivas.

## **Discusión**

Las experiencias retratadas en el discurso de los estudiantes universitarios hace ver dos elementos: el primero fue cómo los significados que les brindan a las experiencias académicas se relacionan con el equilibrio que lograron desarrollar para afrontar su situación personal y familiar, a través del taller socioemocional que siguieron como propuesta de su asesora. Lo que además les sirvió para y del mismo modo reconocer, desde la experiencia, la fuerza que tiene el intervenir con otros, apoyados en una dimensión que fue para ellos importante. En este caso la metacognición sirvió de estímulo a su capacidad creadora para intervenir con la sensibilidad y empatía para desarrollar en otros, aspectos que fueron de gran utilidad para trascender situaciones a nivel personal.

En ese tenor, algunas investigaciones coinciden con el presente estudio, al comentar que el contexto universitario representa un escenario propicio para implementar talleres socioeducativos, pues resultan un dispositivo preventivo por excelencia, apuntando a la transmisión y elaboración de información que intenta influenciar un proceso de cambio (Sánchez, 1996; Farkas, Hernández & Santelices, 2010 en Miraco *et al.*, 2019).

Para Dotori (2015), la riqueza de los talleres socioeducativos se basa en su carácter inclusivo y socializador, y su proliferación y diversificación indica el deseo de participación y desarrollo, siendo concordante con algunas de las apreciaciones de los participantes, quienes en un momento dado, comentaron que escuchar las diferentes

perspectivas, impacta en contar con una visión más inclusiva, por lograr como de un mismo tema, pueden haber diferentes perspectivas tanto para entenderlo, como para procesar la información.

Del mismo modo, sus experiencias se encuentran ligadas al desarrollo biopsicosocial, el cual implica un proceso de crecimiento progresivo en el que una persona va perfeccionando sus actitudes y aptitudes en relación a los factores psicológicos, biológicos y sociales que posee por el simple hecho de ser un ser humano que forma parte de un sistema social en el que se ve comprometido a estar en constante interacción con los otros y por ende necesita progresar en tales aspectos para que tener relaciones intrapersonales e interpersonales más sanas.

Por lo cual al ser capaces de experimentar la recuperación y el desarrollo de elementos biopsicosociales en su persona, estimularon a través de elementos lúdicos, el desarrollo biopsicosocial a través de sus prácticas comunitarias a los estudiantes de la escuela primaria, a pesar de ser un entorno emergente a nivel generalizado, observándose en sus argumentos, la claridad que tuvieron para ubicar el proceso, tomando como referencia elementos personales, grupales y comunitarios; así como aspectos pedagógicos y elementos teóricos metodológicos propios del Trabajo Social a los cuales les brindaron un significado preponderante .

En ese sentido, Castro y Pérez (2017), mencionan que la labor del trabajador social en el ámbito educativo implica una importante labor preventiva, la cual en muchas ocasiones son desconocidas y por ende son constreñidas e infravaloradas, y a pesar de que los espacios educativos siguen una tendencia de cambios acelerados, en donde se generan una gran variedad de situaciones conflictivas, de diversa índole, las cuales requieren de una intervención profesional que permita resolver y trascender dichos desafíos, esto, hoy por hoy, no ocurre, impidiendo con ello, abordar fenómenos complejos a través de una intervención multidisciplinar, todo lo cual coincide con la presente investigación, ya que frente a una situación de emergencia, parecía que nadie tomaba el liderazgo para realizar acciones nuevas, que permitieran eliminar tensiones y normalizar en escenarios distendidos y relajados, una situación que era transversal en todos los sectores

sociales dadas las circunstancias de emergencia, hasta que a través de un proyecto de intervención se logro aterrizar estrategias y actividades, es que lograron, los estudiantes de primaria, retomar reglas, y acuerdos, reestableciendo limites e invitando a retroalimentar. Todo a través del dialogo y expresión emocional a través del juego, del arte, de la gestión emocional, volviendo poco a poco a reestablecer el equilibrio, la atención, motivación y la participación social de los alumnos.

## **Conclusiones**

Con base en lo anterior y teniendo en cuenta las preguntas de investigación:

¿Cuáles son las experiencias académicas que los estudiantes del octavo semestre experimentaron durante la implementación de su proyecto emergente? En la respuesta van implícitos elementos subjetivos ligados a su percepción, en donde prevalecen aquellas que surgen tanto de su análisis de la realidad social, como de su experiencias de intervención en una coyuntura emergente; las cuales, de acuerdo con su discurso fueron equilibradas por su experiencia en el taller socioemocional y por tanto focalizaron en su práctica los factores biopsicosociales a desarrollar, desde una perspectiva socio emocional relacionada con el hecho de que los estudiantes de primaria pudieran expresar, reconocer y manejar sus emociones así como algunas de las siguientes variables: necesidades, recursos, procesos de interacción, contextos, todo lo cual hace referencia a lo apremiante de haber salido de un estado de emergencia. Ponderando del mismo modo, aprender a normalizar su propia situación, a través de escuchar lo que ocurría a otros, (diálogo y metacognición) ubicando sus propios desafíos, y formas de cómo fueron superadas, por tanto, ponderaron así, la sensibilidad, la empatía y cómo sirvieron como catalizador para encauzar su creatividad e impulsar el cambio y transformación a través de estrategias lúdicas.

En cuanto a la segunda pregunta, de ¿Cuáles fueron las experiencias más importantes, durante el desarrollo de sus prácticas? Se puede observar a través de las categorías y/o familias que son tres las principales: el entorno didáctico, percepciones grupales e individuales

y el crecimiento personal, cabe aclarar que cada una de estas categorías se encuentra integrada por cuatro códigos, siendo de alguna manera natural tomando en cuenta tanto el escenario emergente en el que intervenían y la necesidad de facilitar la expresión emocional de los estudiantes de primaria, así como a la necesidad de contar con herramientas orientadas al método de trabajo social comunitario, como sería el en el caso del diagnóstico participativo, actividad vivencial y observación, entre otras, del mismo modo, el de dirigir su atención hacia la educación social, y hacia elementos de tipo pedagógico, puesto que intervenían en el ámbito educativo,

Y en relación con la pregunta ¿Cuáles son los significados que los estudiantes brindaron a las experiencias académicas implementadas en su proyecto emergente? En el análisis de los datos cualitativos los estudiantes universitarios exaltan experiencias relacionadas con la importancia de trabajar en escenarios diversos, expresar emociones a través del arte, normalizar situaciones críticas, estimular la motivación, el dialogo, la interacción y la reflexión a través del juego y otros recursos técnicos como la IAP, conocer percepciones personales y grupales así como aceptar limitaciones; monitorear a través de la observación, cambios en el estado de ánimo, cumplimiento de acuerdos, normas y reglas; promover el autoconocimiento y recursos de afrontamiento a través de técnicas de respiración, y entender actitudes personales en la interacción con el otro; todo lo cual se observa en las categorías que integraron los códigos o familias. Haciendo alusión en diferentes momentos, el poder que tiene la interacción grupal para observar en los otros, aspectos que suceden a nivel personal, así como el desarrollo biopsicosocial que observaron los niños en la intervención que realizaron con respecto a la metacognición, que se reflejó en diferentes momentos de su práctica, no solo entre los estudiantes de primaria, sino en su vida personal, ya que hubo una dialéctica que les hizo crecer en ambos sentidos.

Después de haber realizado la revisión y el análisis de la información sobre los resultados del proyecto, se puede decir que se logró conocer las experiencias académicas de estudiantes universitarios durante la implementación de su proyecto emergente con alumnos de primaria. Logrando cumplir con los objetivos establecidos, concluyendo así, que

los alumnos evidenciaron su satisfacción con respecto a su experiencia académica que implicó su intervención en un escenario de emergencia.

En ese sentido, las prácticas ya sean con el método individualizado, de grupo o comunitario, implican un punto de quiebre en donde los estudiantes resignifican aspectos tanto de su vida personal, como del acervo que van haciendo de sus propias competencias a lo largo del proceso académico que siguen, cuestionando en ciertos momentos, sus conocimientos, habilidades, y actitudes. El presente trabajo, implica sólo una pequeña muestra de lo que los docentes perciben cuando los estudiantes son capaces de apreciar la riqueza de la praxis en las prácticas académicas.

En este caso, todo se llevó a cabo en un escenario emergente, en donde hubo que hacer cambios no solo en el tránsito de un modelo presencial a uno virtual y viceversa, con todo el espectro pedagógico que conlleva, sino en la vulnerabilidad en la que se encontraban los estudiantes de todos los niveles académicos debido al impacto de la emergencia sanitaria, en donde hubo que atravesar: enfermedad, duelos, despidos, falta de liquidez, hacinamiento, tensiones familiares e incluso violencia.

En un primer punto, la investigación registra la importancia que tiene nuestra profesión en el ámbito educativo, lo cual se observa en la iniciativa de la asesora de prácticas, al proponer a sus estudiantes, un taller con enfoque humanista y socioemocional para disminuir la ansiedad, el cual fue seguido por los estudiantes durante 15 sesiones, lo que para muchos docentes hubiera significado pérdida de tiempo, significó una estrategia que permitió tomar perspectiva a éste grupo de prácticas.

En un segundo punto, en la investigación, se observa cómo el Trabajo Social al ser una disciplina social tan versátil, provee a los estudiantes de elementos epistemológicos, teórico, metodológicos, técnicos e instrumentales, lo que les permitió llevar a cabo una intervención que puso en el centro de su análisis, aspectos socioemocionales que parecían ser invisibilizados por los docentes, personal administrativo y autoridades de la escuela primaria,

posiblemente debido al escenario que se presentaba, en donde la crisis estaba presente en la población en general, pero en donde las agencias internacionales y los objetivos que se plantean a nivel mundial, anteponen el bienestar de niños, niñas y adolescentes, por lo cual tuvieron que tener asesoría de personal calificado para poder regresar al modelo presencial y brindar a los menores, elementos para la ventilación emocional y para facilitar su interacción con los otros.

Y como tercer punto sería importante como gremio, pugnar por socializar este tipo de estudios para que las autoridades del ámbito educativo, tomen en cuenta la necesidad de contar con un trabajador social en las escuelas de nivel básico, y que en la asignación de plazas, que se hacen hasta ahora, en las escuelas secundarias, eviten contratar a personas que no cuenten con este perfil, cuidando como gremio que así sea.

## Referencias

- Akademia (26/02/2017). *La importancia de la educación en tu desarrollo personal*. La akademia. Recuperado de <https://www.akademia.com/blog/la-importancia-de-la-educacion-en-tu-desarrollo-personal>
- Base de datos políticos de las Américas. (2006). *Libertad de pensamiento y de expresión. Estudio Constitucional Comparativo*. Centro de Estudios Latinoamericanos, Escuela de Servicio Exterior. *Universidad de Georgetown* en: <https://pdba.georgetown.edu/Comp/Derechos/pensamiento.html>.
- Barbosa-Chacón J., Barbosa-Herrera J., Rodríguez M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada “desde” y “para” el contexto de formación universitaria. *Perfiles educativos*. Vol. XXXVII (149), 130-149.
- Barimboim, D. G., Leston, D. N. y Paz S.D. I. (2021). *Efectos psicosociales del COVID 19 en el desarrollo de habilidades sociales en niños preescolares de AMBA*. Universidad de Buenos Aires. ISSN 2618-2238 p. 35-38. <https://www.academica.org/000-012/5.pdf>

- Blanco E. (2019). *¿Qué son las habilidades sociales? Tipos y para qué sirven.* Persum.  
<https://psicologosoviedo.com/especialidades/ansiedad/habilidades-sociales/>
- Carmona M. (24/02/2016). *Aprendizaje Vivencial.* Revista educarnos:  
<https://revistaeducarnos.com/aprendizaje-vivencial/>
- Cifuentes G.R.M. (1999). *La sistematización de la práctica del trabajo social. Colección política, servicios y trabajo social.* Lumen/HV MANITAS.
- Chalpartar N. L. T. M., Fernández G., A. M., Betancourth Z.S. y Gómez D.Y. A. (2022). Deserción en la población estudiantil universitaria durante la pandemia, una mirada cualitativa. *Universidad Católica del Norte*, Volumen (66), 37-62.  
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1383/1712>
- Dottori, K. (2015). *Talleres socioeducativos.* Revista Kairós, Vol 18(21), 01-16. file:///C:/Users/titi\_/Downloads/29295-Texto%20do%20artigo-77703-1-10-20160829.pdf
- Durán, C.L.C. (2021). El enfoque interpretativo: una nueva manera de ver la contabilidad. *Actualidad Contable Faces. Vol. 24 (42).* 95-112.  
<https://www.redalyc.org/journal/257/25767348004/html/>
- Echeverría, B. (05 de febrero de 2017). *Sociología Necesaria.* Blogspot:  
<http://www.sociologianecesaria.com/2017/02/competencia-accion-profesional.html>
- Escuela de Trabajo Social del I.C. (27/09/21). *Tercera minuta de Academia.*
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. (03/03/2021). *Por lo menos 1 de cada 7 niños y jóvenes ha vivido confinado en el hogar durante gran parte del año, lo que supone un riesgo para su salud mental y su bienestar.* <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/1-cada-7-ninos-jovenes-ha-vivido-confinado-hogar-durante-gran-parte-ano>
- García P.R., Sola A., Rodríguez V. E., Sabuco A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Revista Profesorado.* Vol. 17(1). 269-287.  
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/24927/rev171COL1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- García G. N., Mora N.R.M. (Coordinadores.) (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Secretaría de Educación Pública. En [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h\\_4\\_Estrategias\\_instrumentos\\_evaluacion.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_4_Estrategias_instrumentos_evaluacion.pdf)
- García P. (10/09/2014). *Percepción Grupal*. *Eterna Metamorfosis*. <https://eternametamorfosis.wordpress.com/2014/09/10/percepcion-grupal/>
- Guerrero, J. A. (01/11/ 2020). *Glosario docente: 25 términos y tendencias que todos los maestros deben conocer*. Docentes al día: <https://docentesaldia.com/2020/11/01/glosario-docente-25-terminos-y-tendencias-que-todos-los-maestros-deben-conocer/>
- Guzmán, M. del C. (2019). Desarrollo de habilidades sociales a través de actividades lúdicas en los niños de 3 años en el centro infantil Cumbaya Valle. *Conrado* Vol 14 (64). 153-156. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/Conrado>
- González, F. (1996). Acerca de la Metacognición. *Paradigma*. Vol 14(17). 109-135. [https://www.researchgate.net/profile/Fredy-Gonzalez-4/publication/228811443\\_Acerca\\_de\\_la\\_metacognicion/links/55131e0d0cf23203199b7a27/Acerca-de-la-](https://www.researchgate.net/profile/Fredy-Gonzalez-4/publication/228811443_Acerca_de_la_metacognicion/links/55131e0d0cf23203199b7a27/Acerca-de-la-)
- Herrera, M. (septiembre de 2004). *Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje*. Obtenido de Universidad Autónoma Metropolitana, México D.F.: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1326Herrera.pdf>
- INEGI. (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED)*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovid/2020/doc/ecovid\\_ed\\_2020\\_nota\\_tecnica.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovid/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf)
- Lira L., González L., Jiménez G. y López A. (14/11/2010). *Percepción Grupal*. <https://www.buenastareas.com/ensayos/Percepcion-Grupal/1110486.html>
- López C.M.E., Magaña V.K., Ruiz de Chávez F.M.C., Caamal C.L.M. (2022). Experiencia Académica en el contexto de las clases virtuales: perspectiva de los estudiantes universitarios. *AvaCient*. Vol. 9(2). 29-42.

- <http://itchetumal.edu.mx/avacient/index.php/revista/issue/view/10/10>
- López C.M.E., Ruiz de Chávez F.M.C., Quime C.A.N. (2022). *Análisis de la salud del estudiantado universitario en el contexto de pandemia por COVID-19*. IV Congreso Nacional e Internacional de Investigación en Trabajo Social de Investigación en Trabajo Social: Reconfiguración de la intervención e investigación en los nuevos escenarios sociales, 2022.
- Luján I. (23/06/2016). *Recursos didácticos del Ministerio de Educación. Master universitario en investigación de didácticas específicas*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/uvweb/master-investigacion-didactiques-especificques/es/blog/recursos-didacticos-del-ministerio-educacion-1285958572212/GasetaRecerca.html?id=1285973234220>
- Market Data México. (2023). *Colonia Kalá, Campeche, en Campeche*. <https://www.marketdatamexico.com/es/article/Colonia-Kala-Campeche-Campeche#:~:text=En%20Kala%20viven%20alrededor%20de,pro medio%20de%2011%20a%20los%20cursados>.
- Miracco, M., Scappatura M.L., Traiber, L., De Rosa L., Arana F. L., Partarrieu A., Galarregui A., Nushold M., Tomas P. y Keegan E. (2012). *Perfeccionismo en la universidad: talleres psicoeducativos, una intervención preventiva*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. <https://www.aacademica.org/000-072/290.pdf>
- Medina M. M.E., Guerrero B., & Cortés J. (2022). ¿Cómo impactó a la salud mental de los estudiantes mexicanos la retracción de la economía resultado del largo periodo del confinamiento por COVID-19? *Boletín sobre COVID 19*. Vol.3(28). 3-6. <https://dsp.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2022/02/COVID-19-No.28-03-Como-impacto-a-la-salud-mental-de-los-estudiantes-1.pdf>
- Otero J. (19/03/2021). *El internet como derecho humano*. El economista. <https://www.eleconomista.com.mx/opinion/Internet-como-derecho-humano-20210319-0028.html>
- Pérez V.J.J., Nieto B.J.A., Santamaria R.J.E. (2019). La Hermenéutica y la Fenomenología en la Investigación en Ciencias Humanas y

- Sociales. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*. Vol. 19(37), 21-39. <https://www.redalyc.org/journal/1002/100264147004/html/#:~:text=De%20tal%20manera%20que%20la,mundo%20y%20los%20diversos%20sentidos.>
- Pérez M. (03/07/ 2022). Definición de *Interacción*. Concepto Definición. <https://conceptodefinicion.de/interaccion/>
- Pressbooks. (29 de agosto de 2014). *¿Qué es un entorno de aprendizaje? El Glosario de la Reforma Educativa*: <https://cead.pressbooks.com/chapter/a-2-que-es-un-entorno-de-aprendizaje/>
- Psicología y mente. (04/01/2017). *Crecimiento personal: cómo transformar tu vida*. <https://psicologiamente.com/coach/crecimiento-personal-transformar-vida.>
- Ramírez J. (2001). *Herramientas para la sistematización de la experiencia*. Módulo Sistematización de experiencias una modalidad de investigación social en las experiencias sociales-asuntos metodológicos. Pp. 79-98. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/21956/Taller%20Sistematizaci%C3%B3n%20de%20Experiencias.pdf?sequence=1>
- Sanjuán L. (junio de 2011). *La observación. Textos de apoyo didáctico*. Facultad de psicología de la UNAM. [http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La\\_observacion\\_Lidia\\_Diaz\\_Sanjuan\\_Texto\\_Apoyo\\_Didactico\\_Metodo\\_Clinico\\_3\\_Sem.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf)
- Santos y Pacheco. (2022). *Informe Diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro*. Organización de Estados Americanos (OEA) y Banco de Desarrollo de América Latina. (CAF). <https://oei.int/downloads/disk/eyJfcmlFpbHMlOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaDdDRG9JYTJWNVNTSWhlWEozZFhaak9HSndOR3Q0Tm1OaU0zQXhhMnBrYTNacl1XNXhZZ1k2QmtWVU9oQmthWE53YjNOcGRHbHZia2tpQWN4cGJteHBibVU3SUDacGJHVnVZVzFsUFNKSmJtWnZjbTFsSUDScFlXZHVlM04w>
- Saucedo, C., & Guzmán, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y los estudios Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de investigación*

- Educativa*. Vol. 20(67). 1019-1054.  
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14042022002.pdf>
- Save the Children. 06 de octubre de 2021. *Cuatro consecuencias del COVID en la educación*.  
<https://blog.savethechildren.mx/2021/10/06/4-consecuencias-del-covid-en-la-educacion/>
- Solibellas B. (18/03/2021). Adaptabilidad: qué es y cómo fomentarla entre tus equipos. *Bienestar laboral*.  
[https://www.homuork.com/es/adaptabilidad-que-es-y-como-fomentarla-entre-tus-equipos\\_345\\_102.html](https://www.homuork.com/es/adaptabilidad-que-es-y-como-fomentarla-entre-tus-equipos_345_102.html)
- Suárez V.M.T. y Castellanos M. (2022). Lúdica y convivencia: conjunción de posibilidades para maestras(os). *Revista Lúdica Pedagógica*. Vol. 37(1) 1-16.  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/18237/11735>
- Tabón S., Martínez J.E., Valdéz R.E., Quiriz T. (2018) Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista Espacios*, Vol. 39 (53), 51-66. <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.pdf>
- Tello N., Ornelas A., Brain M.L. (2022). Enseñar y aprender en pandemia: una realidad análoga. *Revista Trabajo Social UNAM*. No. 27-28. 11-36.  
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/issue/view/6018>
- Docencia virtual.UFRO. (30 /05/2020). ¿Sabes por qué es tan importante la retroalimentación? *Universidad de la frontera*.  
<https://docenciavirtual.ufro.cl/index.php/sabes-por-que-es-tan-importante-la-retroalimentacion/>
- Unir. (01 de abril de 2022). *El aprendizaje significativo: ¿por qué introducirlo en el aula?*  
<https://mexico.unir.net/educacion/noticias/aprendizaje-significativo>
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, V. 22 (73), 637.654.  
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14050493013.pdf>



# Habilidades cognitivas e interpersonales en alumnos de tercer grado de Trabajo Social Culiacán, de la universidad autéonoma de Sinaloa, México

Luz Flérida Félix<sup>7</sup>

Jesús Enrique Quevedo Bueno<sup>8</sup>

Gloria Isabel Camacho Bejarano<sup>9</sup>

## Resumen

El acompañamiento del tutor es relevante cuando impacta positivamente en la calidad formativa de los estudiantes, dado que se enfoca en las diversas áreas de oportunidad, siendo las habilidades educativas parte importante del proceso. Se realizó una investigación para identificar las habilidades cognitivas e interpersonales de los estudiantes universitarios de tercer grado de la carrera Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México. El objetivo del estudio fue identificar áreas de oportunidad en las habilidades cognitivas e interpersonales de los educandos mediante la indagación cuantitativa a través del cuestionario aplicado aleatoriamente con un formulario compartido a los alumnos bajo estudio. El tamaño de la población es de 164 estudiantes con un rango etario de 21 a 30 años, se tomó una muestra aleatoria simple de 150 personas, con nivel de

---

<sup>7</sup>Profesora de la Facultad de Trabajo Social, Culiacán. Universidad Autónoma de Sinaloa. kike@uas.edu.mx.

<sup>8</sup>Profesor de la Facultad de Trabajo Social, Culiacán. Universidad Autónoma de Sinaloa. luzflerida@gmail.com

<sup>9</sup>Directora de la Facultad de Trabajo Social, Culiacán. Universidad Autónoma de Sinaloa. isabel\_0228@hotmail.com

confianza significativa. El instrumento aplicado es un extracto del Manual de Tutorías Grupales de la Secretaría de Educación Pública. Se encontraron resultados relativamente aceptables, dado que evidencia discentes competentes con tendencia a la mejora continua, precisando la directriz de intervención tutorial.

## **Introducción**

Los profesionales del trabajo social deben tener habilidades cognitivas e interpersonales que les permitan desempeñar su labor de manera competente, evidenciándolo a través de las diversas actividades propias de la profesión realizándolas correcta y fácilmente, ello implica que la capacitación les permita: escuchar, mediar, orientar, expresar, empatizar, comunicar, negociar, memorizar, evaluar, comparar, sintetizar, colaborar, solucionar problemas, etc.; solo por mencionar algunas habilidades.

El empleador actual, generalmente se inclina por contratar al prospecto que cuente con las habilidades blandas o interpersonales dado que le es más rentable, desde luego no se ignoran las habilidades duras o cognitivas, de ahí la importancia de enfocarse en esta temática que impacte positivamente en la formación de los educandos.

El presente trabajo se realizó para identificar aquellas habilidades cognitivas e interpersonales que requieren apoyo prioritario para mejorar la capacitación de los trabajadores sociales y fortalecer su formación académica. La idea surge como parte de la tutoría para detectar áreas de oportunidad y trabajar en las mismas de manera inminente, de tal forma que se aproveche el semestre actual y el último año escolar ya que el aprendiz tiene lapsos de tiempo libre durante la semana al cursar el cuarto grado del plan de estudios.

El enfoque de investigación cuantitativo permite analizar datos numéricos sobre la información específica requerida a los alumnos bajo estudio a través del cuestionario con 20 preguntas aplicado aleatoriamente mediante un formulario compartido. Las categorías establecidas son Autopercepción como estudiante, Lingüística, Lógica, La Práctica, Corporal y Musical, Intrapersonal e Interpersonal. El

tamaño de la población es de 164 estudiantes con un rango etario de 21 a 30 años, se tomó una muestra aleatoria simple de 150 personas, con nivel de confianza del 97.6% y 2.4% de error. El instrumento aplicado es un extracto del Manual de Tutorías Grupales de la Secretaría de Educación Pública (SEP, s.f.).

Es importante precisar que los datos y la información recabada de esta investigación es desde la percepción y óptica del estudiante. Cómo se encuentran ellos en este momento, cómo se sienten y cómo se perciben al desempeñar sus actividades escolares y para insertarse al mercado laboral.

## **Antecedentes**

En los últimos cien años el mundo ha cambiado más que en cientos o quizás miles de años anteriores, la tecnología generó una revolución que puede denominarse tercera revolución industrial, al menos así lo señalan investigadores como (Castells, 1999). Lo anterior ha demandado de nuevos conocimientos y habilidades tanto en las profesiones como en los individuos, las y los trabajadores sociales no son ajenos a éstos, de tal manera que los planes de estudio incorporan conocimientos con la finalidad de proporcionar las herramientas necesarias a los estudiantes para que puedan adquirir estas habilidades y accedan al campo profesional de la mejor manera.

Algunos autores como (Torbay Betancor et al., 2001) mencionan que los estudiantes universitarios de carreras como trabajo social dominan habilidades interpersonales y las consideran necesarias para su futuro profesional por lo que las universidades deben asumir como nuevo reto entrenar en habilidades sociales, dicho autor, cita a Monjas (1997), Caballo (1989) y Verdugo (1992) entre otros autores por la perspectiva integral del alumno en la que aspectos académicos, sociales y afectivos son igualmente importantes en la educación. Este mismo artículo referencia a otros autores (Dickson, Hargie y Morrow, 1997; McKay, Davis y Fanning, 1995; Goleman, 1997) que consideran la competencia social como requisito fundamental para el adecuado desempeño profesional. También se cita a (Sánchez, 2000) quien aporta que la emoción y la cognición son los motores del cambio y del progreso en el



ámbito laboral. Según (Segura,1999) las habilidades se pueden y se deben enseñar.

Los mismos autores concluyen en su investigación que “actualmente no se solicitan trabajadores con alta formación académica, únicamente, sino que se demandan profesionales con iniciativa, con capacidad de negociación, de resolución de problemas, con buenas estrategias interpersonales, con empatía y un adecuado autocontrol” (Torbay Betancor et al., 2001, p. 16).

Se coincide sobre la pertinencia de enfocarse como institución educativa en el fortalecimiento de las habilidades interpersonales de los aprendices “Los retos de las instituciones educativas ahora se encuentran en preparar a los estudiantes en competencias blandas que serán necesarias para el momento en el que se insertarán al campo laboral” (Gómez-Gamero, 2019, p. 2).

A partir de los datos de encuestas de empleadores, Cunningham, Acosta y Muller (2016) investigan el rol de las habilidades cognitivas y socioemocionales en la configuración de los resultados de los adultos en el mercado laboral en Bolivia, Colombia, El Salvador y Perú. Los autores confirman la importancia de las habilidades cognitivas para ganar mejores salarios y aumentar la probabilidad de tener un empleo formal, pero remarcan que sucede lo mismo con las habilidades socioemocionales. Además, estas últimas parecen tener una influencia particular en la participación en la fuerza laboral y en la participación en el nivel de educación terciaria (BID, 2017, p. 287).

Como parte de una dinámica innovadora se cita lo siguiente “El estudiante además de adquirir habilidades y conocimientos específicos de su disciplina, debe desarrollar habilidades cognitivas para el aprendizaje continuo y participar con una actitud asertiva, crítica y de colaboración en el diseño y construcción de nuevos aprendizajes” (ANUIES, 2011).

Los alumnos individualmente adquieren un nivel real de desarrollo, el cual puede llegar a ser potencial con el apoyo de otra u otras personas

y a esa diferencia se le conoce como Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1979, p.133) citado por (Borgobello y Monjolat, 2019, p. 5). De aquí la importancia de apoyar a los educandos en las áreas de oportunidad que ellos así lo manifiesten para lograr el desarrollo potencial que refleje trabajadores sociales de calidad.

Con todo lo anterior podemos señalar que se ha buscado que los profesionales del trabajo social adquieran tanto las competencias duras como las blandas para un mejor desempeño profesional en el mercado laboral actual. Sin embargo, también nos surge la interrogante en el ámbito escolar, si es que el estudiante realmente considera que ha adquirido o está adquiriendo esas habilidades y conocimientos y para ello, consideramos que debe cuestionarse al estudiantado para conocer su percepción al respecto.

## **Marco conceptual**

Mundialmente los sistemas de educación superior son presionados para elevar la calidad en la formación de los profesionistas, razón por la cual, el ámbito educativo trabaja constantemente en cumplir las expectativas de la sociedad y el gobierno. En este sentido, la investigación científica es una de las actividades que aportan y favorecen los indicadores que justifican el apoyo económico recibido por las universidades. Mencionar los conceptos es parte del trabajo ya que permite contextualizar la indagación en cuestión. De esta manera, el marco conceptual se centra esencialmente en las nociones de habilidades que se han construido con relación a las competencias en el marco educativo y de ahí enfocar hacia lo tecnológico. La habilidad se demuestra cuando una persona hace bien y fácil la actividad. Las habilidades pueden ser cognitivas o duras, interpersonales o blandas. “Las habilidades son capacidades que aumentan la productividad de los individuos, permitiéndoles producir más en igual tiempo y utilizando la misma tecnología y equipo. Sean estas capacidades innatas o adquiridas” (BID, 2017, p. 29).

El autor (Gómez-Gamero, 2019) Sostiene que, si no se manejan las competencias blandas, definidas éstas, como los atributos o capacidades que permiten a una persona desempeñarse en su trabajo de manera

efectiva y que apunta al desarrollo del lado emocional, interpersonal y a la interacción que se realiza con el resto del personal en una empresa en donde la peor consecuencia de esto es el individualismo y la renuncia a un humanismo que para (Bauman, 2013) es necesario retomar.

Para Ortega (2016) las habilidades blandas o no cognitivas, se definen como las prácticas, actitudes y capacidades que tiene una persona para relacionarse e interactuar con el mundo. Estas permiten entre otros procesos; la comprensión de emociones, así como el logro de objetivos, de igual manera la toma de decisiones y la capacidad de afrontar situaciones adversas, el autor resalta la interacción que se debe tener con el otro. De la misma manera, Ortega et al. (2016) definen las habilidades blandas como aquellas capacidades adaptativas y de comportamiento, que permiten a las personas interactuar en diversos contextos de orden socio-históricos y culturales, de tal forma que respondan a las necesidades y demandas del mismo; tienen un impacto en la vida de las personas, por lo tanto, se considera sumamente importante su desarrollo desde edades tempranas.

El autor Gómez (2019) hace énfasis en una problemática educativa centrada en la falta de desarrollo de las habilidades no cognitivas en la educación superior, por lo tanto, dificultades en su empleabilidad, teniendo en cuenta que para la vinculación al mercado laboral exige en un 51% habilidades blandas, un 9% habilidades cognitivas avanzadas, un 16% habilidades técnicas y en un 4% habilidades cognitivas básicas. Citado por (Fuentes et al., 2021).

Entre algunas definiciones de habilidades cognitivas se menciona a Reed (2004) como las competencias necesarias para adquirir conocimiento; para Eggen y Kauchak (2001), son las competencias que permiten conocer lo qué hay que saber y cómo saber; es entender las capacidades y habilidades del pensamiento. Según Herrera (s/f) las operaciones, procedimientos y estrategias son las que usa un alumno para adquirir, retener y recuperar un conocimiento o una ejecución. Según Bloom (Eduteka, 2011) las habilidades cognitivas son las destrezas que van a permitir al estudiante y al individuo en general a adquirir y desarrollar pensamiento y conocimientos nuevos; es decir, facilitan la adquisición del conocimiento y la aplicación del mismo.

Los autores (Ramos Elizondo et al., 2010) citan lo siguiente “Las habilidades cognitivas son las destrezas y procesos de la mente necesarios para realizar una tarea, además son las trabajadoras de la mente y facilitadoras del conocimiento al ser las responsables de adquirirlo y recuperarlo para utilizarlo posteriormente” (Reed, 2007).

Las habilidades cognitivas se asocian con actividades de orden superior como resolución de problemas, razonamiento, pensamiento crítico, valoración y conclusión e incluyen procesos mentales de análisis, síntesis y evaluación para lograr el aprendizaje significativo (Moreno Olivos, 2009).

Hablar de habilidades cognitivas remite al ámbito de las aptitudes e implica introducirse en el estudio del pensamiento, como proceso o sistemas de procesos complejos que abarcan desde la captación de estímulos, hasta su almacenaje en memoria y su posterior utilización (Herrera Clavero, 2016).

Gran parte de los autores destaca que las instituciones escolares se centran en las habilidades duras y no atienden las blandas, lo que trae como consecuencia resultados laborales que no benefician al empleado ni al empleador.

En este momento es pertinente destacar que en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa se realiza el seguimiento de estudiantes a través del programa institucional de tutorías, el cual se implementó en toda la universidad desde hace 20 años, mismo en el que participan docentes, estudiantes y algunos especialistas en atención a alumnos que presentan diversas necesidades específicas.

Para el caso que nos concierne en este momento, como docentes hemos cumplido con el papel de tutores en varias ocasiones y esto nos ha permitido identificar situaciones que aquejan al estudiantado. De tal manera que hemos podido percibir que algunos estudiantes pueden reflejar dudas o carencias respecto de las habilidades cognitivas e interpersonales que deben poseer para desempeñarse en el ámbito profesional.

Sin duda se considera importante la detección de las áreas de oportunidad para implementar estrategias que fortalezcan aquellas habilidades que el alumno manifieste con carencias, reforzando esas debilidades que lo formen mejor profesional del trabajo social.

## **Metodología**

Se realizó investigación cuantitativa a través del cuestionario con 20 preguntas aplicado aleatoriamente con un formulario de Google compartido a los alumnos bajo estudio. El tamaño de la población es de 164 estudiantes con un rango etario de 21 a 30 años, se tomó una muestra aleatoria simple de 150 personas, con nivel de confianza del 97.6% y 2.4% de error. Las categorías establecidas son Autopercepción como estudiante, Lingüística, Lógica, La Práctica, Corporal y Musical, Intrapersonal e Interpersonal. El instrumento aplicado es un extracto del Manual de Tutorías Grupales de la Secretaría de Educación Pública (SEP, s.f.).

El procesamiento de los datos se realizó descargando del formulario de Google un archivo de Excel donde se elaboraron los gráficos, el cual se abrió en Statistics Program Social Scienses SPSS para el análisis de estos. Utilizando estas herramientas se pueden apreciar los resultados con precisión, claridad y facilidad.

## **Hipótesis**

Los estudiantes de tercer grado de la Facultad de Trabajo Social Culiacán de la Universidad Autónoma de Sinaloa tienen percepción aceptable respecto de sí mismos y son competentes, sin embargo, existen ciertas áreas de oportunidad en las habilidades cognitivas e interpersonales que requieren fortalecerse.

## **Instrumento de investigación**

Las preguntas se clasificaron en las categorías Autopercepción como estudiante, Lingüística, Lógica, La Práctica, Corporal y Musical, Intrapersonal e Interpersonal.

Autopercepción como estudiante: Estudioso, Participativo, Cumplido, Motivado y/o Colaborador.

Cuyas respuestas podían ser: Mucho, Regular, Poco o Nada en concordancia con la percepción propia de cada alumno.

Las categorías podían tener la respuesta Excelente, Buena(o), Regular, Mala(o) o Pésima(o). En el caso de Intrapersonal e Interpersonal se podía responder Excelente, Buena(o), Regular, Deficiente e Incapaz.

Se analizaron las habilidades cognitivas e interpersonales siguientes:

- *Lingüística*
  - ✓ Escuchar atentamente
  - ✓ Memorizar datos
  - ✓ Parfrasear
  - ✓ Expresión oral
  - ✓ Expresión escrita
  - ✓ Resumir
- *Lógica*
  - ✓ Comparar
  - ✓ Evaluar
  - ✓ Solucionar problemas
  - ✓ Práctica
  - ✓ Realizar prácticas de laboratorio
- *Corporal y Musical*
  - ✓ Realizar actividades deportivas
  - ✓ Realizar actividades musicales
- *Intrapersonal*
  - ✓ Entender los sentimientos de otras personas.
  - ✓ Ser comprensivo con los demás.
  - ✓ Entender las motivaciones de otras personas.
- *Interpersonal*
  - ✓ Actuar como líder en un grupo.

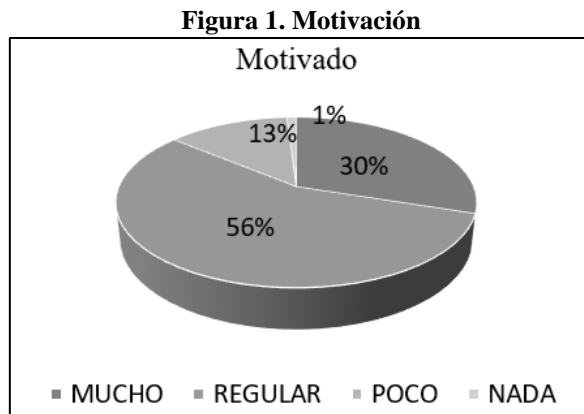
Se realizaron 20 preguntas cuyos resultados se muestran en los respectivos gráficos.

## Resultados y discusión

Para el análisis cuantitativo del instrumento se realizaron las gráficas respectivas de los resultados obtenidos en el cuestionario, nos enfocamos a factores destacables en las respuestas correspondientes.

### Autopercepción

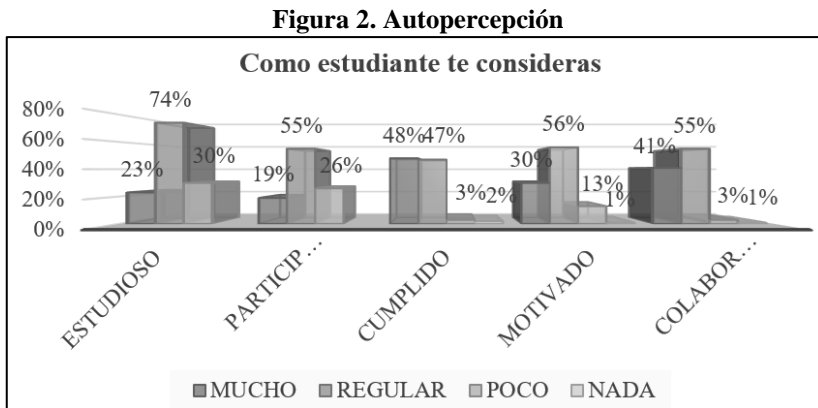
Uno de los aspectos que debemos analizar es la motivación, hemos encontrado que este aspecto se destaca lo suficiente en el estudiante, ya que se encuentra entre muy motivado 30% y regularmente motivado 56% lo que para nuestro manual de tutorías significa que los componentes cognitivos, afectivos, sociales y académicos están actuando de manera positiva en el alumnado, al menos en la percepción que ellos mismos tienen al respecto.



Fuente: Elaboración propia 2023

Si le sumamos a esto, el elemento de la colaboración, obtenemos que el estudiantado, además de motivado, siente que es colaborador en las actividades que realiza y por lo tanto se puede decir que hay al menos la aceptación del trabajo en equipo, un elemento que resulta esencial en el trabajo social. Aunque hay otras partes a considerar en este rubro, los que comentamos anteriormente son los que consideramos más relevantes y presentes actualmente en el futuro profesionalista de trabajo social.

En la Figura 2 se muestra que el estudiante regularmente es estudioso 74%, participativo 55%, colaborador 55% y se encuentra motivado 56%, parámetros que alientan el trabajo conjunto en beneficio de los trabajadores sociales en formación. Cabe destacar que en esta misma figura se detectan áreas de oportunidad en las columnas de color amarillo, gris e incluso en las de color naranja. Es decir, que los estudiantes participen, colaboren, estudien y cumplan más y mejor e incluso mantengan su motivación.



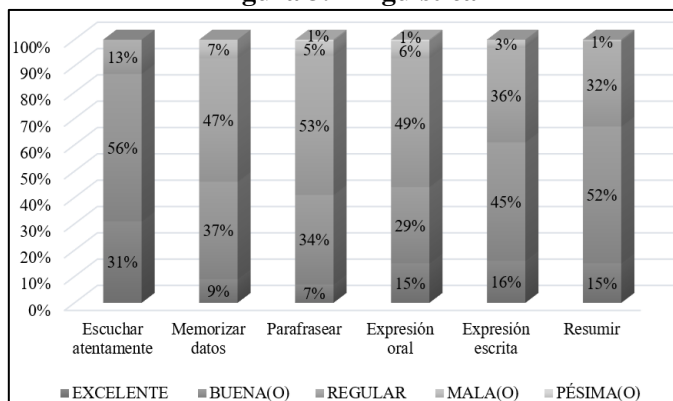
**Fuente:** Elaboración propia 2023

Esta habilidad o grupo de habilidades es de suma importancia para el trabajo social, es por ello que el estudiantado debe estar en la ruta de adquirirla o bien ya haberlas obtenido, aspectos como escuchar, parafrasear, la expresión oral y escrita, así como la síntesis son algunas características que se deben tener presentes en nuestros alumnos. Estos aspectos los vemos todavía en etapa de desarrollo considerando que si observamos las gráficas siguientes encontramos resultados mayormente regulares según la escala en la que se obtuvieron los datos.

En términos generales la inteligencia verbal está presente y en desarrollo en los estudiantes de tercer grado, sin embargo, somos conscientes que existen situaciones específicas que requieren de atención en el corto plazo. Esto nos lleva también, de manera indirecta a considerar nuestro plan de estudios y su estructura.



**Figura 3. Lingüística**



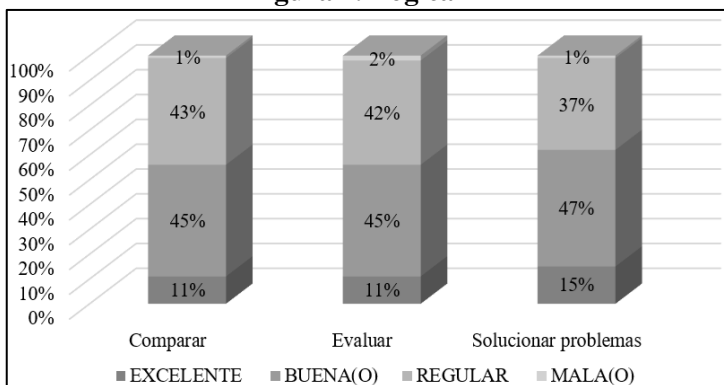
**Fuente:** Elaboración propia 2023.

## Lógica

Abordamos ahora la parte que se relaciona con la lógica, la solución de problemas, la comparación, la evaluación y algunos otros factores son los que nos muestran la habilidad de para razonar y calcular, de acuerdo con el *manual de tutorías grupales* nos ayuda a pensar de manera sistemática, así como solucionar problemas; y si vamos un poco más a fondo podemos descifrar patrones y encontrar secuencias.

En este sentido el estudiantado muestra que en su mayoría se consideran capaces de solucionar problemas, ya que en la Figura 4 correspondiente a este tópico se observa un 15% de excelencia y un 47% como bueno; en cuanto a la comparación y la evaluación las gráficas se observan muy similares, lo que indica que, al encontrarse en el sexto semestre de sus estudios de licenciatura en trabajo social, las habilidades relacionadas a la lógica también están presentes.

**Figura 4. Lógica**



Fuente: Elaboración propia 2023.

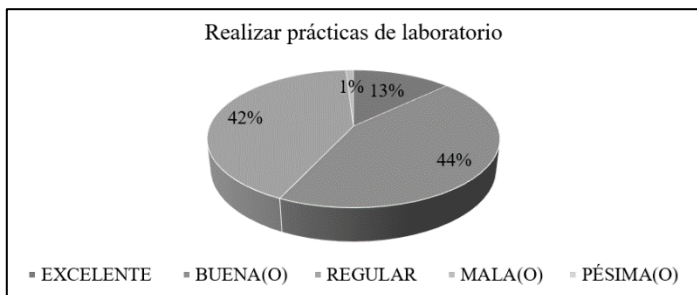
## La Práctica

Más allá del ítem que se refiere a las prácticas de laboratorio, aquí hemos decidido agregar este elemento como un factor que en el ámbito de la formación de profesionales en trabajo social es de gran importancia y en este sentido el discente muestra que en las actividades que realiza para ir adquiriendo sus conocimientos si le han aportado a la obtención de estos.

Recordemos que en este punto estamos refiriéndonos a la parte cuantitativa de nuestra propuesta de trabajo y en lo que respecta a este segmento las gráficas y el propio análisis que realizamos muestra las generalidades del estudiantado del sexto semestre de la Licenciatura en Trabajo Social y que conforme al plan de estudios de este programa educativo hay aspectos que se van logrando y otros por concretarse. Considerando que en el terreno de lo particular o individual es muy probable que haya situaciones que revisar y atender para efectos de cumplir con el propósito que se tiene.

Se tiene que prestar especial atención a este aspecto porque es parte medular de la profesión y la gráfica indica más del 40% con requerimiento de apoyo, sin descuidar que el 44% se queda en el nivel regular, cuestión que debiera ser excelente por las características propias del ejercicio de la carrera.

**Figura 5. Práctica**

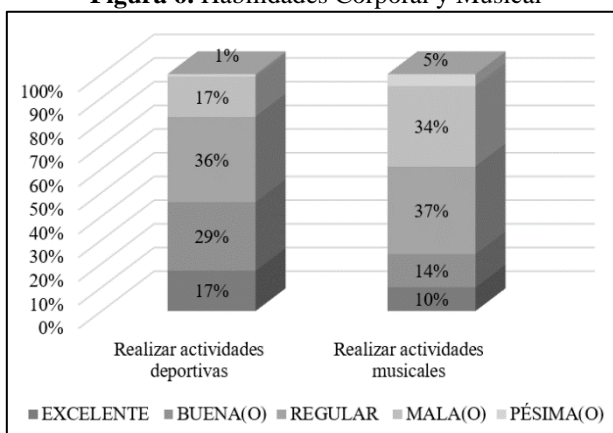


Fuente: Elaboración propia 2023.

## Habilidades corporal y musical

Quizá estas dos habilidades son las menos desarrolladas durante la formación del profesional en trabajo social, ya que nuestros sujetos de estudio manifiestan que en la realización de actividades musicales predominan el resultado entre regular y malo y aunque en las actividades deportivas están un poco mejor, también pudiera considerarse como un área de oportunidad para nuestros estudiantes. Se pueden implementar talleres deportivos y musicales que estimulen y motiven las actividades cotidianas de los trabajadores sociales en formación; el ejercicio a través del deporte aportará a la formación académica, profesional y a la salud que a su vez contribuirá a mejorar la vitalidad, el semblante, la motivación personal y colectiva.

Figura 6. Habilidades Corporal y Musical

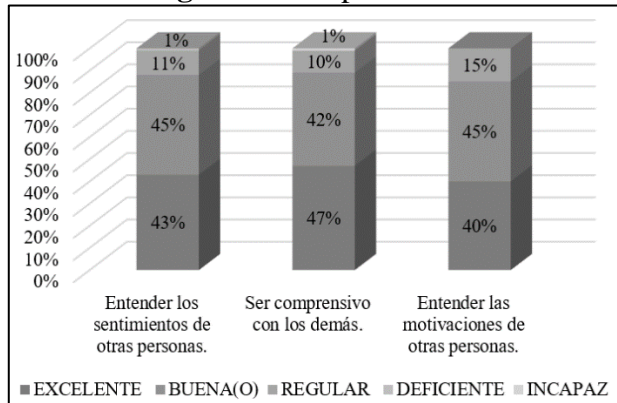


Fuente: Elaboración propia 2023

## Intrapersonal

En contraste con lo anterior, la parte del autoanálisis muestra un avance significativo ya que manifiestan ser comprensivos, se consideran capaces de relacionarse con otras personas, entienden las motivaciones de los demás entre otros aspectos relacionados con esta habilidad; una característica que pudiera considerarse como propia de la profesión.

**Figura 7. Intrapersonal**

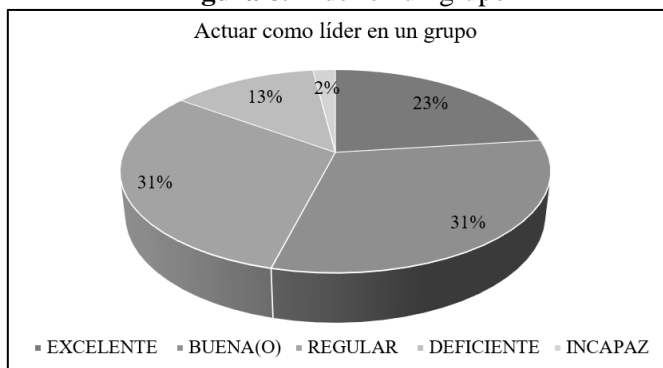


**Fuente:** Elaboración propia 2023.

## Interpersonal

En el aspecto interpersonal se aprecia una capacidad de comprensión y empatía acorde con lo esperado en esta etapa de su formación, sin embargo, se requiere mayor atención en la parte de liderazgo ya que según la Figura 8 el 46% no actúa como líder en un grupo. Con base en los resultados obtenidos de esta habilidad, se sugiere enfatizar en la implementación de estrategias idóneas que fomenten el liderazgo de los trabajadores sociales para que fortalezcan y mejoren este aspecto.

**Figura 8. Líder en un grupo**



**Fuente:** Elaboración propia 2023.

## Conclusión

La información recabada en esta investigación es importante para orientar las decisiones de la Facultad sobre las estrategias de acción para solucionar la problemática encontrada, es decir, atender adecuadamente las diversas áreas de oportunidad evidenciadas en este trabajo; sin duda, es un aporte significativo para la formación de los actuales trabajadores sociales.

Algunas medidas de solución serían analizar la conveniencia de diseñar diplomados, cursos, talleres, tutoriales, guías didácticas, etc. enfocadas al fortalecimiento de estas debilidades detectadas en las diversas áreas de aprendizaje, de tal manera que se contribuya a disipar o eliminar esas carencias encontradas.

Como aporte a la investigación en el entorno más cercano, creemos que nos encontramos con valiosas áreas de oportunidad que, al ser atendidas, se visualizarán en egresados competentes que dignifiquen el ejercicio de la profesión de los trabajadores sociales. La sugerencia es continuar con la detección y atención de problemáticas básicas que reditúen en profesionales cada vez mejor preparados para el mundo laboral, que sirvan a la sociedad de la localidad, la región, el país y el mundo.

Enfatizando áreas de oportunidad señalamos lo siguiente: según la investigación realizada a 150 personas que estudian Trabajo Social se

encontró que 30% estudia poco, 26% participa poco y 13% está poco motivado. De manera regular el 49% se expresa oralmente, 36% escribe así, resumir 32%, comparar 43%, evaluar 42%, solucionar problemas 37%, actuar como líder en un grupo 31%, 42% realiza prácticas de laboratorio, 36% realiza actividades deportivas y 37% musicales, todo esto se puede apoyar y mejorar, debido a que no caen en la categoría ni bueno ni excelente, es decir lo hacen de forma regular. Realizando actividades deportivas 17% es malo y 34% realizando actividades musicales es malo. Esta investigación continuará presentando más datos cuantitativos y se extenderá hacia la parte cualitativa.

## Referencias

- ANUIES. (2011). *Innovación curricular en instituciones de educación superior*. Dirección de Medios Editoriales.
- BID. (2017). *Aprender mejor. Políticas Públicas para el desarrollo de habilidades*.
- Borgobello, A., y Monjelat, N. (2019). Vygotsky en la sociedad digital. *Perspectivas Metodológicas*, 19, 1-24.
- Castells, M. (1999). La era de la Información. En *Economía, Sociedad y Cultura* (Vol. I). México: Siglo XXI.
- Frías Guzmán, M., Haro Águila, Y., y Artiles Olivera, I. (2017). Las habilidades cognitivas en el profesional de la Información desde la perspectiva de proyectos y asociaciones internacionales. *Scielo*, 31(71).  
<https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2017.71.57816>
- Fuentes, G., Moreno-Murcia, L., Rincón-Tellez, D., y Silva-García, M. (2021). Evaluación de las habilidades blandas en la educación superior. *Scielo*, 14(4), 49-60.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400049>
- García Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas "blandas": aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 19(6), 1-17.  
<https://doi.org/http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>

- Gómez-Gamero, M. (2019). Las habilidades blandas competencias para el nuevo milenio. *DIVULGARE*(11), 1-5. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/divulgare/issue/archive>
- Herrera Clavero, F. (2016). *Habilidades Cognitivas. 10.*
- Marín Villegas, M., Pérez, A. G., y Aranguibel Morillo, Y. (2012). Habilidades interpersonales de la comunicación y responsabilidad social en organizaciones educativas. *MULTICIENCIAS, 12*(Extraordinario), 221-227. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90431109036>
- Medina López, P. M., Mariscal Chavarín, T., y Méndez Ramírez, M. P. (enero-abril de 2018). Habilidades de estudio en la Educación Superior. *Revista Varela, 18*(49), 53-68. <http://revistavarela.uclv.edu.cu>
- Moreno Olivos, T. (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles educativos, XXXI*(124), 69-92.
- Pulido Acosta, F., y Herrera Clavero, F. (2017). Habilidades emocionales a lo largo del desarrollo educativo. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 17*(1), 91-105. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.30827/eticanet.v17i1.11917>
- Ramos Elizondo, A. I., Herrera Bernal, J. A., y Ramírez Montoya, M. S. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Revista Científica de Educación y comunicación, 201-209.* <https://doi.org/DOI:10.3916/C34-2010-03-20>
- SEP. (s.f.). *Manual de Tutorías Grupales.* México.
- Torbay Betancor, Á., Muñoz de Bustillo Díaz, M., y Hernández Jorge, C. (2001). Los estudiantes universitarios de carreras asistenciales: qué habilidades interpersonales dominan y cuáles creen necesarias para su futuro profesional. *Red de Información Educativa*(78), 1-17. <http://hdl.handle.net/11162/67773>
- Vargas Mendoza, L., Gómez Zermeño, M., y Gómez Zermeño, R. (2013). Desarrollo de habilidades cognitivas y tecnológicas con aprendizaje móvil. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación, 3*(6), 30-39. <https://www.researchgate.net/publication/266385522>





# **Protocolo de atención y retención para las alumnas embarazadas de UPN Hidalgo, sede regional Ixmiquilpan: una propuesta desde el trabajo social**

Claudia Guadalupe Higareda Ruiz<sup>10</sup>

## **Resumen**

La incorporación de la Perspectiva de Género en el Sistema Educativo pretende fortalecer a las instituciones de educación superior para avanzar en materia de igualdad de género. En el sector educativo resultan muy relevantes porque abren la posibilidad de incluirlas en las prácticas educativas; bajo este marco se encuentra la propuesta que tiene como objetivo implementar un protocolo de atención y retención de las alumnas embarazadas, ante la evidencia de un vacío entre ellas y las políticas de la universidad respecto a la maternidad, buscando generar medidas protectoras, correctoras y compensadoras; que brinden facilidades académicas y administrativas que correspondan para la permanencia de la alumna embarazada y evitar su deserción, asegurando así el derecho a la educación. Con un enfoque cualitativo es que se hizo la recolección de los datos bajo la entrevista a grupo focal en diferentes momentos para la etapa de diagnóstico de la propuesta; posteriormente se hizo uso de la perspectiva de género como método de análisis para identificar la situación que viven las alumnas embarazadas en el contexto universitario, así como la herramienta de marco lógico que permitió visibilizar la problemática. La propuesta se compone de

---

<sup>10</sup> Profesora e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional unidad 131 Hidalgo. Pertenece al Programa Institucional de Género de la unidad 131. clauhigaru2068@gmail.com

un trabajo previo de Talleres para el personal docente para sensibilizar sobre la violencia que se ejerce de forma directa sobre las alumnas embarazadas, pues existe resistencia a tocar y hablar de esta problemática, estos talleres se fundamentan en el respeto y valoración de la vida y en los derechos de todas las personas, lo que no implica premiar o fomentar el embarazo de las alumnas. El protocolo se encuentra en fase de espera para la implementación.

## **Introducción**

La incorporación de la Perspectiva de Género en el Sistema educativo, pretende fortalecer a las instituciones de educación superior para avanzar en materia de igualdad de género tal como lo marca el Programa Transversal de Género 2017-2022 del Gobierno del Estado de Hidalgo, así como del Programa Sectorial de Educación 2017-2022 (Instituto Hidalguense de las Mujeres, 2017-2022), éstos han sido elaborados como respuesta a la necesidad de contribuir en la erradicación de todas las formas de violencia, discriminación, desigualdad o maltrato que se presentan en las escuelas y que transgreden los Derechos Humanos. La presente propuesta busca implementar un protocolo de actuación frente a la situación de embarazo en la que se encuentran algunas alumnas; ante la evidencia de un vacío entre las alumnas embarazadas y las políticas de la universidad respecto a la maternidad, el protocolo tiene la intención de evitar riesgos y complicaciones de salud en las alumnas por la falta del período del puerperio, ya que existe una necesidad urgente de ajustar las acciones implementadas hasta el momento, y emprender nuevas medidas protectoras, correctoras y compensadoras; de esta manera se asegura el derecho a la educación, brindando facilidades académicas y administrativas que correspondan para la permanencia de la alumna embarazada y evitar su deserción.

Se aspira materializar la igualdad de género, proporcionando un avance significativo en cuanto a la atención de las estudiantes embarazadas de la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo sede regional Ixmiquilpan; a través del uso de la perspectiva de género, como método de análisis que cuestiona y busca desarticular la desigualdad de género entre hombres y mujeres y diversidades sexo-

genéricas ,se pretende visibilizar la situación que viven las alumnas embarazadas en cuanto al tiempo otorgado para su recuperación después del parto garantizando que las alumnas puedan continuar sus estudios en pleno estado de salud.

La perspectiva de género es un método analítico que visibiliza a las mujeres y diversidades en todos los espacios y áreas de la sociedad y discute los estereotipos históricamente dominantes. La perspectiva busca garantizar el derecho humano a la igualdad y no discriminación, así como el derecho humano a una vida libre de violencia.

Se opta por el uso de Talleres para el personal docente pues es visible una despersonalización de los y las docentes ante esta problemática, así como una ausencia de valores empáticos y solidarios, manifestándose la violencia de género en la sede en sus expresiones de desigualdad y discriminación, debido a las líneas de género construidas bajo un sistema patriarcal de dominación. (Higareda, 2021)

El uso de talleres es para sensibilizar sobre la violencia que se ejerce de forma directa sobre las alumnas embarazadas, minar así la resistencia a tocar y hablar de esta problemática, para construir una comunidad sorora y con alteridad. Estos talleres se fundamentan en el respeto y valoración de la vida y en los derechos de todas las personas, lo que no implica premiar o fomentar el embarazo de las alumnas.

El documento se compone de cuatro momentos o etapas, la primera argumenta de forma teórica y metodológica la intervención mediante la implementación de un protocolo como estrategia de acción y respuesta ante la situación que viven las alumnas embarazadas, la segunda etapa refiere un breve marco conceptual del periodo del puerperio, la relación de la maternidad y la vida universitaria; la tercera se ocupa del marco institucional y legal que justifica la implementación de un protocolo de atención y retención para las alumnas embarazadas, y como último aspecto se ofrece el apartado de conclusiones.

## **La perspectiva de género en el sistema Educativo del Estado de Hidalgo, la UPN unidad 131 y las alumnas embarazadas**

Según la Encuesta Inter censal 2015 de INEGI la población total del estado de Hidalgo es de 2,858,359 habitantes, de los cuales 52 % son mujeres y 48 % hombres. (INEGI, 2015). En 2020, en Hidalgo el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más de edad es de 9.4, lo que equivale a poco más de secundaria concluida, lo que quiere decir que de cada 100 personas en el estado de Hidalgo mayores de 15 años, 6 no tienen ningún grado de escolaridad, 52 tienen la educación básica terminada, 23 terminan la educación media superior y 19 personas concluyen la educación superior, y la asistencia escolar entre las edades de 15 a 24 años el 50% son mujeres (INEGI, 2020).

Por otra parte, de acuerdo con datos de ANUIES (Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior ciclo 2020-2022) se informa que en el Estado de Hidalgo el número de mujeres inscritas en educación superior asciende a 61214 y 53666 son hombres dando una matrícula total de 114880 inscritos en algún sistema de educación superior del Estado; la matrícula en la UPN- Hidalgo sede Ixmiquilpan es altamente femenina y en gran porcentaje de contextos indígenas, conforme a los registros de control escolar, en el semestre 2022-II se encuentran inscritas 236 mujeres y 41 hombres en las diferentes licenciaturas y Maestría (Área de Control Escolar UPN Hidalgo, 2022), este dato es un indicador de brecha de género, pues permite identificar la diferencia existente entre las tasas de hombres y mujeres en este espacio, además de mostrar la feminización de la profesión (Lagarde, 2013) pues implica una característica reproductiva de los roles y estereotipos de género, pensando que los espacios profesionales educativos son para las mujeres, entendiendo así que las mujeres están para el cuidado y atención de los demás.

La incorporación de la Perspectiva de Género en el Sistema educativo, pretende fortalecer a las instituciones de educación superior para avanzar en los objetivos planteados en el Programa Transversal de Género 2017-2022 del Gobierno del Estado de Hidalgo, así como del Programa Sectorial de Educación 2017-2022, en materia de igualdad

de género, ya que han sido elaborados como respuesta a la necesidad de contribuir en la erradicación de todas las formas de violencia, discriminación, desigualdad o maltrato que se presentan en las escuelas y que transgreden los Derechos Humanos. Entender la desigualdad como un hecho cultural es importante, porque es a partir de esa conciencia, es que puede darse un cambio.

Las políticas transversales con perspectiva de género tienen el propósito de promover condiciones de igualdad entre mujeres y hombres. En el sector educativo resultan muy relevantes porque abren la posibilidad de incluirlas en las prácticas educativas. La participación de las y los docentes es estratégica para conformar un mundo en que las diferencias sexuales no sean sinónimo de desigualdades, pues los espacios áulicos representan un escenario de perpetuidad y replica de las relaciones sociales desiguales, jerárquicas y excluyentes entre hombres y mujeres.

El protocolo toma forma en un inicio como una acción afirmativa, posteriormente evoluciona como intervención mediante una base de actuación tomando a la perspectiva de género como herramienta que permite su análisis, la perspectiva de género encuentra sus orígenes en la desigualdad entre los sexos, la categoría surge en la segunda mitad del siglo XX en el ámbito de las ciencias sociales. (Chavez, 2015).

Desde esta perspectiva el análisis está centrado en las características y en los mecanismos jerarquizados de las relaciones de género, y de manera explícita, crítica la condición de las mujeres y su posición de desventaja, debida a la organización social estructurada en la desigualdad, basada en la diferencia sexual y los mecanismos de poder ancestralmente establecidos por los hombres (Chavez, 2015). De acuerdo a la Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de Violencia, esta Ley publicada el 1 de febrero de 2007, textualmente define la perspectiva de género como:

Una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basadas en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la

equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres, contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades para acceder los recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones. (Ley General de Acceso de las mujeres a una vida libre de violencia, 2007, pág. 3)

Por lo que se pretende implementar un protocolo de actuación y criterios para la atención y retención de las alumnas embarazadas que elimine las prácticas de violencia y discriminación hacia ellas. Aún persisten estereotipos y roles tradicionales de género que colocan a las mujeres en una posición de desventaja con respecto a los hombres, la violencia de género es producto de un proceso histórico, construido socialmente donde se coloca a las mujeres en lugar subordinado, a esto se agrega una serie de factores que vulnera su condición social, tales como el origen étnico o nacional, edad, lengua, religión opiniones, estado de salud, orientación sexual o cualquier otra que acentúen la situación de desventaja en que viven las mujeres.

Es precisamente la situación que viven las alumnas embarazadas lo que se pretende visibilizar, en cuanto al tiempo otorgado para su recuperación después del parto; mediante la observación directa desde el año 2019 se percató esta situación, es importante mencionar que no se contaba con las herramientas metodológicas ni teóricas para poder argumentar y documentar lo que se presenciaba en la sede con las alumnas y con las mismas compañeras de trabajo, el acercamiento inicial fue desde lo meramente experiencial, esta situación se tenía que mirar de otra forma; hubo la necesidad de intervenir ya no como docente sino como Trabajador Social en el propio espacio laboral, existió la obligación de buscar espacios y escenarios educativos que brindaran formación en perspectiva de género para entender lo que se observaba en la sede en cuanto a las alumnas embarazadas y el trato hacia ellas.

Al contar ya con nuevas habilidades es que se comienza un periodo de deconstrucción y la aproximación a las alumnas embarazadas tuvo el propósito de intervenir mediante actuaciones estratégicas que garanticen sus derechos y se visibilice la situación que estaban

viviendo; para la recogida de datos se usó la observación participante y la entrevista a grupo focal de alumnas embarazadas del mismo modo se trabajó la construcción de la matriz de marco lógico para poder comprender el problema (Higareda, 2022) las observaciones datan desde ciclos escolares anteriores 2020-I 2019-II 2019-I, en los que se pudo apreciar y que aún persiste es el plazo otorgado a las alumnas , ya que con escasos quince días después del parto se presentan a clases, sin ninguna consideración al periodo de puerperio.

Las autoras Ana Buquet Corleto, Jennifer A. Cooper, et.al citan en la página 12 de su publicación (Buquet, A., Rodriguez, & Hilda, 2010) lo siguiente: “Las instituciones de educación superior han sufrido un proceso de feminización notable sobre todo en la matrícula estudiantil (Correa, 2005). De acuerdo con el Informe Educación Superior en Iberoamérica (2007), la matrícula femenina representa 50% o más del total en la mayoría de los países, con excepción de Chile (48%). El contar con una matrícula altamente femenina trae consigo otros factores que condicionan el trato desigual entre ellos se puede mencionar el ejercicio de sus derechos sexuales y una posible maternidad (Se sugiere revisar el siguiente documento en su página 9 para visualizar la feminización de las profesiones. (López, 2021)”.

Con los anteriores datos se hace necesario revisar las cifras sobre el ejercicio de los derechos sexuales y se observa que, en México, según la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016, 20.5% de las mujeres entre 12 y 19 años han comenzado su vida sexual, de ellas, más de la mitad mencionó haber estado embarazada alguna vez. (Salud, 2016).

El siguiente criterio se asume como punto de referencia, ya que la población estudio de la UPN-H sede Ixmiquilpan oscilan entre los 18 y 24 años (Higareda, 2022) .Y es en esas edades que las alumnas se embarazan. La adolescencia de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS), fija sus límites entre los 10 y los 20 años (Menacho, 2005) . La define como el periodo de vida en el cual el individuo adquiere capacidad reproductiva, transitan los patrones psicológicos de la niñez a la adultez y consolida la independencia socioeconómica. El mismo concepto ubica la juventud desde los 15 hasta los 24 años. (A.,

1994). La propuesta inicio con un diálogo mediante grupo focal en diferentes fechas con las alumnas que se encontraban embarazadas (Cabe señalar que este grupo apporto información al diagnóstico e inicio de la propuesta), ellas expresaron lo siguiente en cuanto a facilidades administrativas y académicas otorgadas por la misma universidad por estar embarazadas:

“Hubo discriminación verbal por parte de los compañeros, en cuanto a lo administrativo no había facilidad, se tenía que cumplir con los trabajos. Si tenía alguna cita médica tenía un justificante para mi falta, pero no para posponer la entrega de trabajos o actividades” (Entrevista focal realizada agosto, 2021). (Entrevista focal realizada agosto, 2021).

“Continúe, aunque me ayudo estar en línea por parte de la universidad no recibí apoyo ni ninguna opción, posteriormente me di de baja temporal. (Entrevista focal realizada agosto, 2021). (Entrevista focal realizada agosto, 2021).

“No se me ofreció ninguna de las opciones, pero tampoco me limitaron”. (Entrevista focal realizada agosto, 2021). (Entrevista focal realizada agosto, 2021).

Estas expresiones muestran que el espacio escolar universitario dentro de la UPN Hidalgo sede Ixmiquilpan es generador de violencia y discriminación, pues reproduce normas, roles y prácticas que consideradas desde la óptica patriarcal, aluden a la conformación de los ideales en torno a lo que se considera femenino o masculino a pesar de ir en contra de la misión y visión de la propia Universidad, y del “Pronunciamiento de Cero Tolerancia a las conductas de hostigamiento sexual y acoso sexual, así como de toda manifestación de violencia contra las mujeres o cualquier acto que atente contra la dignidad e integridad de las personas ” Rectoría UPN(2020).

El protocolo de atención y retención se encamina a materializar la igualdad de género, proporcionando un avance significativo en cuanto a las condiciones de las alumnas embarazadas de la UPN-H sede Ixmiquilpan , dicha acción en concreto busca establecer que las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, otorguen facilidades académicas y administrativas a las estudiantes embarazadas para que se reincorporen a sus clases hasta la conclusión



del puerperio y no a los quince días como es el plazo que actualmente se les otorga.

El objetivo es prevenir complicaciones que interfieran en el proceso de recuperación fisiológica y no aparezcan signos o síntomas de alarma. Debe imperar la perspectiva de género en la UPN H sede Ixmiquilpan, donde a la alumna embarazada no se le coloque en situación de desventaja con respecto a los demás garantizando el derecho a la salud, procurando la recuperación de la salud plena y el bienestar de la alumna.

El protocolo no sería necesario si se garantizara la igualdad con las alumnas embarazadas y no pareciera que es trato preferencial, sin embargo, en el contexto de la no discriminación la igualdad resulta lógica, necesaria y justificada. La implementación de un protocolo de atención y retención solo puede entenderse en el contexto de la discriminación, que, al estar basada en estereotipos y prejuicios, define relaciones desiguales injustificadas, de tal modo que algunas personas pueden disfrutar de sus derechos mientras a otras les son negados.

Los hábitos que se derivan de esto reproducen relaciones jerárquicas fundamentadas en una cultura de desventajas para algunas personas, al tiempo que mantienen al margen del desarrollo y la justicia real a otras, con lo que la desigualdad se perpetúa incluso a través de generaciones. Definir nuevas relaciones basadas en el reconocimiento de la dignidad humana es uno de los puntos centrales de este escrito, para quienes han sido excluidos del acceso a derechos y oportunidades puedan acceder a ellos.

## **El puerperio, la maternidad y la universidad en las alumnas**

Se entiende como puerperio el periodo de la vida de la mujer que sigue al parto (Instituto de Salud de Medicina Preventiva, 1996), comienza después de la expulsión de la placenta y se extiende hasta la recuperación anatómica y fisiológica de la mujer.

Es una etapa de transición de duración variable, aproximadamente 6 a 8 semanas, en el que se inician y desarrollan los complejos procesos

de la lactancia y de adaptación entre la madre, su hijo/a y su entorno. Los cambios a nivel fisiológico y psicológico que suceden son:

- Se produce una involución de los órganos genitales (internos y externos), una regulación fisiológica del organismo y la restauración de la fisiología normal reproductiva.
- Se instaura la lactancia materna.
- Hay una adaptación psicológica de la mujer a los nuevos cambios acontecidos.
- Se desarrolla en vínculo materno filial. (Diccionario Terminológico de Ciencias Médicas, 1998).

Todos estos cambios comprenden 3 etapas diferenciadas entre sí: puerperio inmediato (comprende las primeras 24 horas tras el parto y, por tanto, la estancia hospitalaria), puerperio inmediato (del 2° al 10° día tras el parto, incluye el momento del alta hospitalaria y el inicio de la estancia domiciliaria) y el puerperio tardío (desde el 11° día hasta los 42 días tras el parto). Si estos cambios se suceden de manera natural y sin alteraciones, el puerperio será normal o fisiológico; en caso contrario se hablará de puerperio patológico. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS):

El puerperio se caracteriza por una alta prevalencia de complicaciones en la madre y el recién nacido, siendo las posibles patologías acontecidas en este tiempo la causa más frecuente de mortalidad materna incluso en los países más desarrollados. El puerperio es una etapa determinante para la mujer por la complejidad que supone la activación del rol materno y la recuperación del organismo (OMS, 2015, pág. 43).

Si el puerperio es normal o fisiológico los cambios en el organismo de la mujer son: cambios en genitales y mamas, niveles hormonales y retorno del ciclo menstrual, cambios en el sistema muscular-ligamentario, sistema urinario y gastrointestinal, sistema cardiovascular, cambios psicológicos, todos estos cambios que acontecen durante el puerperio normal suelen cursar sin mayores incidencias, siempre y cuando existan cuidados en este periodo. Las complicaciones más frecuentes en el puerperio son la hemorragia postparto, la infección puerperal, los trastornos hipertensivos, las

enfermedades trombo embolicas y la depresión postparto; siendo las tres primeras las patologías con mayor morbilidad en el puerperio. La mayoría de estas complicaciones puede llegar a provocar en última instancia, la muerte de la madre. (OMS, 2015, págs. 45,46)

En el contexto universitario, el papel de madre y estudiante son roles con los que algunas mujeres deben convivir y que deben compatibilizar; la educación universitaria y la maternidad no se asocian, por un lado se encuentra el deseo personal de estudiar una carrera que permita insertarse en el mundo laboral y responder a sus exigencias, y por otro, el rol de madre que se debe cumplir de acuerdo con el estereotipo cultural y las expectativas sociales.

Las alumnas entrevistadas en relación con compaginar el embarazo y la universidad refirieron que su mayor problema fue:

*“Entrega de trabajos y asistir a clases por náuseas y pues estrés”*. (Entrevista focal realizada agosto, 2021).

*“Las actividades que tenía que realizar para mi estado de gestación eran desgastantes, el traslado hacia la escuela y mi traslado al centro educativo donde realizaba mis prácticas profesionales el poco tiempo que tenía para alimentarme saludable”*. (Entrevista focal realizada agosto, 2021).

*“Solo cuando ya estaba en las últimas semanas de gestación era algo incómodo estar sentada por tantas horas”* (Entrevista focal realizada agosto, 2021).

*“Ser madre soltera”* (Entrevista focal realizada agosto, 2021).

*“Bien, gracias a Dios todas las maestras y Dras. Eran amables y en ningún momento me hicieron sentir mal”*. (Entrevista focal realizada agosto, 2021).

La vivencia de la maternidad afecta en mayor o menor grado el proceso de aprendizaje y el desempeño como estudiante, e influye, por tanto, en las esferas académica, social y emocional; y si a toda esta serie de complicaciones se le suma que no tienen tiempo de adaptarse a sus nuevas circunstancias y deben reincorporarse a clases a los quince días después del parto, corriendo el riesgo de complicaciones de salud, por la falta del periodo del puerperio.

Las alumnas entrevistadas en relación a compaginar el embarazo y la universidad refirieron que su mayor problema fue:

*“Entrega de trabajos y asistir a clases por náuseas y pues estrés”*. (Entrevista focal realizada agosto, 2021).

*“Las actividades que tenía que realizar para mi estado de gestación eran desgastantes, el traslado hacia la escuela y mi traslado al centro educativo donde realizaba mis prácticas profesionales el poco tiempo que tenía para alimentarme saludable”*. (Entrevista focal realizada agosto, 2021).

*“Solo cuando ya estaba en las últimas semanas de gestación era algo incómodo estar sentada por tantas horas”* (Entrevista focal realizada agosto, 2021).

*“Ser madre soltera”* (Entrevista focal realizada agosto, 2021).

*“Bien, gracias a Dios todas las maestras y Dras. Eran amables y en ningún momento me hicieron sentir mal”*. (Entrevista focal realizada agosto, 2021).

Las alumnas expresaron en cuanto a los permisos para el periodo del puerperio:

*“Considero que hay que tener empatía puesto que no la hay en estos casos y algunos profesores te culpan por embarcarte cuando estás estudiando. Y de una manera eso te frustra más”*. (Entrevista focal realizada agosto, 2021).

*“Poder continuar por lo menos en la recuperación después del parto por lo menos un mes, por medio de las plataformas digitales y posteriormente reincorporarse a las clases presenciales”*. (Entrevista focal realizada agosto, 2021).

*“Que den más tiempo para poder pasar el puerperio en casa con los bebés y enviar de forma virtual los trabajos. Yo afortunadamente tome las clases virtuales porque llego pandemia”*. (Entrevista focal realizada agosto, 2021).

*“Que sigan con sus propósitos y que recuerden que siempre podemos lograr todo no importando si somos mamás todo se puede lograr ánimo a todas y a quienes son papás si se puede terminar una licenciatura”*. (Entrevista focal realizada agosto, 2021).

*“Apoyo al momento de tener a sus bebés, durante los primeros meses. Una de las propuestas podría salir un poco temprano, y*

*en caso de que el bebé sea tranquilo permitir llevarlo a la institución”.* (Entrevista focal realizada agosto, 2021).

## **Marco institucional y jurídico**

Existe todo un marco jurídico que enmarca la propuesta, se parte de la Ley General de Educación Superior en el artículo 43 que reconoce la importancia de garantizar que las instituciones de educación superior se constituyan como espacios libres de todo tipo y modalidad de violencia, en específico la de género. De acuerdo a la Política y Protocolo para la igualdad de género, inclusión y no discriminación de la UPN, la propuesta se enmarca en el eje de atención mismo que al calce dice: “Atención, sanción y erradicación de las conductas de hostigamiento sexual y acoso sexual, así como de cualquier tipo y modalidad de violencia y discriminación, que se presenten entre los integrantes de la comunidad universitaria y entre estos y el resto de las personas de la sociedad civil, con base en los instrumentos destinados para ello”. (UPN, 2021)

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de Violencia publicada en 2007 ha tenido grandes alcances al reconocer la multiplicidad de formas en las que la violencia de género se manifiesta. Dentro del artículo 10 , capítulo II página 6 de 76 ,hace referencia a la responsabilidad del docente ya sea por acción u omisión; al contemplar la integración y funcionamiento del Sistema Nacional para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en su Título III Capítulo I señala en su Art.45 las acciones correspondientes a la Secretaria de Educación Pública (SEP) páginas 33 y 34 de 76 , de la construcción de una política educativa y cultural que combata el sistema de desigualdad basado en diferencias sexo genéricas. En el mismo artículo fracción III menciona que se deben “Garantizar acciones y mecanismos que favorezcan el adelanto de las mujeres en todas las etapas del proceso educativo”; en su fracción V del mismo artículo al calce dice “Desarrollar investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos de detección de la violencia contra las mujeres en los centros educativos”; en su fracción VIII refiere que se debe “ Formular y aplicar programas que permitan la detección temprana de los problemas de violencia contra las mujeres

en los centros educativos, para que se dé una primera respuesta urgente a las alumnas que sufren algún tipo de violencia”; estos artículos y sus respectivas fracciones dan el marco jurídico para proponer las acciones afirmativas dentro de la sede. (Suprema Corte de Justicia de la Nación , 2007)

Todo asunto en que se presuma algún tipo de discriminación contra la mujer debe abordarse con perspectiva de género, es importante agregar que el artículo 10 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer CEDAW, en su parte III incisos A y C de la página 4 de 9 ordenan la adopción de medidas apropiadas para eliminar la discriminación en contra de la mujer a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación. (Convencion sobre la eliminacion de todas las formas de discriminacion contra la Mujer, 1981)

Por su parte, el artículo 1. Constitucional acerca de la discriminación refiere que se prohíbe toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas, asimismo el artículo 4. Párrafo primero de la propia Carta Magna, reconoce categóricamente la igualdad de hombres y mujeres. (Constitucion Politica de los Estados Unidos Mexicanos, 2021)

El capítulo II, fracción II y III, así como el capítulo IV del tipo de Educación Superior, fracción IV de la Ley General de Educación abordan la igualdad de género y todas sus facilidades.

A su vez la Ley general para la igualdad entre mujeres y hombres promulgada en 2006 reconoce: La igualdad jurídica entre mujeres y hombres (art. 1) La incorporación de la transversalización y acciones afirmativas (Art. 5) Difusión de los derechos contenidos en la ley e impulsar acciones que garanticen la igualdad en contextos educativos (Art.38) Fomentar la eliminación de los estereotipos de género (Art. 17 y Art. 41).

La Constitución Política del Estado de Hidalgo contempla en su artículo 4 el reconocimiento de los derechos otorgados por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como la igualdad jurídica de hombres y mujeres.

También en el Estado de Hidalgo se cuenta con otros tres mecanismos, los cuales abordan responsabilidad de los organismos estatales y municipales para implementar las acciones de los instrumentos federales:

1. Ley de Acceso de las mujeres a una vida libre de violencia para el Estado de Hidalgo. (Y, 2007)
2. Reglamento de Operación de la Ley para la igualdad entre mujeres y hombres del Estado de Hidalgo (Hidalgo G. L., 2010) y
3. Ley para prevenir, atender, sancionar y eliminar la discriminación del Estado de Hidalgo. (Hidalgo G. d., 2013)

A su vez la Rectoría de la UPN emitió un Comunicado el 30 de marzo de 2020, (Pronunciamiento de cero tolerancias al hostigamiento sexual y al acoso sexual en la Universidad Pedagógica Nacional, así como toda manifestación de violencia contra las mujeres o cualquier acto que atente contra la dignidad e integridad de las personas, publicado por la rectoría el 30 de marzo de 2020), que hace referencia a:

En este sentido la Universidad Pedagógica Nacional se compromete a impulsar la prevención y atención de la violencia de género a través de un Programa integral para la prevención, atención y sanción de casos de violencia de género en la UPN, dentro del cual se contemplan las siguientes acciones:

- Protocolo institucional de prevención y atención a la violencia de género en la UPN.
- Programas de sensibilización y concientización en materia de género, equidad, violencias y no discriminación para toda la comunidad universitaria.
- Uso de un lenguaje incluyente y no sexista en las comunicaciones internas y con instancias oficiales.

- Certificación en asuntos de género de todas las personas integrantes del Comité de Ética y Prevención de Conflictos de Interés de la Universidad Pedagógica Nacional (CEPCI-UPN).
- Impulso y apoyo de la investigación académica sobre equidad de género, igualdad y no discriminación, con el fin de contar con diagnósticos cualitativos y cuantitativos sobre el tema en la UPN.

Es así como el protocolo de atención y retención cobra sentido, pues es la misma UPN quien contempla estos mecanismos de intervención.

Y contando con datos más recientes en septiembre del año 2021 la UPN publica en la gaceta UPN (órgano informativo oficial de la Universidad Pedagógica Nacional) la Política y protocolo para la igualdad de género, inclusión y no discriminación; ambos instrumentos surgen como demandas tanto de la comunidad universitaria, como de los marcos jurídicos que gobiernan a la Universidad. La Política Institucional para la Igualdad de Género, Inclusión y No Discriminación es de observancia general, obligatoria y aplicable para la UPN y sus unidades en la Ciudad de México. A su vez, se espera que pueda servir como base para las unidades y sedes en las entidades federativas. La política establece tres ejes prioritarios: la prevención, la formación y la atención. Esto con el objetivo de garantizar una cultura de respeto e igualdad de oportunidades entre las personas que integran la comunidad universitaria. (UPN , 2021) Es así que la misma UPN ofrece las bases institucionales para la implementación del Protocolo de atención y retención de las alumnas embarazadas.

## **Conclusiones**

A manera de cierre, se puede concluir que la UPN unidad 131 Hidalgo sede regional Ixmiquilpan debe considerarse como una red de apoyo social, debe ser percibida positivamente, debe ofrecer a las jóvenes madres los mismos derechos y el cuidado integro de su salud, la implementación del protocolo de atención y retención es para emprender nuevas medidas protectoras, correctoras y compensadoras a las alumnas para que puedan continuar estudiando en pleno estado de salud, pues el contexto universitario de la UPN-Hidalgo, sede regional



Ixmiquilpan evidencia un vacío entre las madres estudiantes y las políticas de la universidad respecto a la maternidad, ya que como señalan Salazar, Rodríguez y Daza, la institución educativa podría—y no en sentido estrictamente ‘debería’— proporcionar algún tipo de apoyo e interesarse por su realidad. (Salazar A, 2007)

Todo esfuerzo que garantice los derechos humanos y sociales de las alumnas es importante, se requiere el trabajo conjunto en la prevención y eliminación de la discriminación contra las alumnas embarazadas, esta propuesta sirve como estrategia para hacer visible el problema y ofrecer soluciones que las protejan en su salud. La maternidad en estudiantes universitarias, repercute en su calidad de vida y la de su familia, y ello determina un riesgo importante para la continuidad de su proceso formativo. Se vuelven alumnas en riesgo y un reto, lo cierto es que alumnas que presentan esta situación ponen en riesgo su permanencia y demandan mayor atención; por lo que se les debe garantizar sus derechos a la salud, la igualdad y evitar la discriminación por su condición de embarazo, esto no es más que un acto de justicia e igualdad que trasciende para contribuir en la construcción de un mejor futuro; es importante partir siempre de la premisa de que la razón principal de la universidad son los y las estudiantes, que ellos son el objetivo central del trabajo académico, la universidad debe ser una red de apoyo social y este apoyo es fundamental para el logro de sus metas profesionales.

Se debe empoderar a las alumnas como titulares de derecho y no como simples beneficiarias de planes, políticas, programas o proyectos.

Lo anterior plantea a la UPN Hidalgo sede Ixmiquilpan un gran reto frente al reconocimiento de esta realidad y a los criterios que deben seguirse para acompañar la formación integral de las alumnas embarazadas. Se trata de detener la desigualdad que enfrentan las alumnas embarazadas, contando con las herramientas normativas, estructurales y políticas para dotar a las estudiantes embarazadas de mejores condiciones de vida en general, y otorgar facilidades para que reciban los cuidados médicos adecuados que se traduzcan inicialmente en la facilitación de las condiciones académicas y administrativas que promuevan su permanencia en los estudios y coadyuven en

consecuencia a lograr la eficiencia terminal de los estudios que actualmente estén cursando. Por lo que el Protocolo de atención y retención de las alumnas embarazadas debe ser implementado, iniciando previamente con los “Talleres de sensibilización en género para docentes” (UNAM Programa Universitario de Estudios de Género, 2010) y “Herramientas básicas para una docencia igualitaria, incluyente y libre de violencias” (Igualdad de Género, 2020) deben ser implementados antes del protocolo para disminuir las asimetrías, la discriminación y la marginación por género en la UPN Hidalgo unidad 131 sede Ixmiquilpan y establecer la igualdad de género dentro de sus estructuras académico-administrativas, en quienes forman parte de la comunidad universitaria, en sus prácticas, procesos y funciones sustantivas.

## Referencias

- A., A. (1994). *Psicología de la Adolescencia*. Barcelona, España: Boixareu Universitaria.
- Aguillón, I. (2011). *Código de ética, moral y calidad e vida del trabajador social*. Colima: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Anguita, J. (2010). Modificación de la conducta. *Innovación y experiencias educativas*(35), 1-12.
- ANUIES. (2011). *Innovación curricular en instituciones de educación superior*. Dirección de Medios Editoriales.
- ANUIES. (2020). *Anuario estadístico de la población escolar en educación superior ciclo 2020-2021*. Asociación nacional de universidades e institutos de educación superior.
- ANUIES. (2020). *Anuario estadístico de la población escolar en educación superior ciclo 2020-2021*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Area de Control Escolar UPN Hidalgo, s. r. (2022). *Area de Control Escolar UPN Hidalgo, sede regional Ixmiquilpan*. Ixmiquilpan.
- Ballesteros, M. (2021). La integración escolar después de la pandemia. Retos y perspectivas desde el trabajo social en México. *Espacios*, 8(16), 50-57.

- BID. (2017). *Aprender mejor. Políticas Públicas para el desarrollo de habilidades*.
- Borgobello, A., & Monjelat, N. (2019). Vygotsky en la sociedad digital. *Perspectivas Metodológicas*, 19, 1-24.
- Buquet, C. A., A., C. J., Rodriguez, L., & Hilda. (2010). *Sistemas de indicadores para la edad de género en Instituciones de Educación Superior*. Distrito Federal: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género, Instituto Nacional de las Mujeres.
- Castells, M. (1999). La era de la Información. En *Economía, Sociedad y Cultura* (Vol. I). México: Siglo XXI.
- Castro, C., & Pérez, J. (2017). El trabajo social en el entorno educativo español. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*(22), 215-226.
- Chavez, C. J. (2015). Investigación con perspectiva de género. En C. J. Carapia, *Perspectiva de Género: Una mirada universitaria* (págs. 101-119). CDMX: Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM.
- Constitucion Política de los Estados Unidos Mexicanos. (28 de Mayo de 2021). <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>. Recuperado el 4 de Septiembre de 2021, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>:
- Convencion sobre la eliminacion de todas las formas de discriminacion contra la Mujer. Recuperado el 3 de octubre de 2021, de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx#:~:text=Art%C3%ADculo%204&text=La%20adopci%C3%B3n%20por%20los%20Estados%20Partes%20de%20medidas%20especiales%2C%20incluso,maternidad%20no%20se%20considerar%C3%A1%20discriminatoria>.
- CORIAN-CORAZONAR. (2006). *Promoviendo la cultura del Buen Trato, Guia Metodologica*. Mexico: INMUJERES.
- Daniel, E. P. (23 de Mayo de 2021). Mi comunidad. (C. G. Ruiz, Entrevistador)
- Diccionario Terminologico de Ciencias Médicas*. (1998). Distrito Federal, Mexico: Lumen.
- Egg, E. A. (2000). *Metodologia y practica del desarrollo de comunidad*. Buenos Aires: Lumen.

- Federal, I. d. (2007). *La equidad de genero en la adminsitarcion publica, capacitacion para el personal del Gobierno del Distrito Federal*. Distrito Federal: INMUJERES-DF.
- Fernández, T. (2015). *Trabajo social con casos*. Madrid: Alianza.
- Fernández, T., & Ponce de León, L. (2014). Naturaleza, filosofía, valores y principios del Trabajo Social con casos. En T. Fernández, *Trabajo social con casos* (págs. 33-58). Madrid: Alianza.
- Flores, J., & García, S. (2013). *Trabajo social individualizado*. México: Yecolti.
- Frías Guzmán, M., Haro Águila, Y., & Artilles Olivera, I. (2017). Las habilidades cognitivas en el profesional de la Información desde la perspectiva de proyectos y asociaciones internacionales. *Scielo*, 31(71). doi:<https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2017.71.57816>
- Fuentes, G., Moreno-Murcia, L., Rincón-Tellez, D., & Silva-Garcia, M. (2021). Evaluación de las habilidades blandas en la educación superior. *Scielo*, 14(4), 49-60. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400049>
- García Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivos "blandas": aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 19(6), 1-17. doi:<http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- García, M. (2021). *Trabajo social de casos desde lo social*. México: UNAM Instituto de Investigaciones Sociales.
- Genero, P. U., & UNAM", P. d. (s.f.). *Guia de los Talleres de sensibilizacion en genero en la UNAM , Taller de sensibilizacion en genero poblacion academica,administrativa y estudiantil*. Ciudad de Mexico: PUEG , UNAM.
- Gómez-Gamero, M. (2019). Las habilidades blandas competencias para el nuevo milenio. *DIVULGARE*(11), 1-5. Obtenido de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/divulgare/issue/archive>
- Herrera Clavero, F. (2016). *Habilidades Cognitivas. 10*.
- Hidalgo, G. d. (8 de abril de 2013). Recuperado el 16 de octubre de 2021, de [onapred.org.mx/leyes/Ley\\_para\\_Prevenir\\_Atender\\_Sancionar\\_y\\_Eliminar\\_la\\_Discriminacin\\_en\\_el\\_estado\\_de\\_Hidalgo\\_Ax.pdf](https://onapred.org.mx/leyes/Ley_para_Prevenir_Atender_Sancionar_y_Eliminar_la_Discriminacin_en_el_estado_de_Hidalgo_Ax.pdf):
- Hidalgo, G. L. (29 de noviembre de 2010). Recuperado el 14 de octubre de 2021, de

ndh.org.mx/sites/all/doc/programas/mujer/5\_LegislacionNacionalInternacional/Legislacion/Estadal/Hidalgo/C/Reglamento%20Ley%20de%20Acceso%20a%20una%20vida%20libre%20de%20violencia.pdf:

Higareda Ruiz, C. G. (2021). *Matriz Marco Logico*. Ixmiquilpan, Hidalgo.

Higareda, R. C. (2022). *Diario del investigador*.

Higareda, R. C. (Enero-Diciembre de 2022). Observacion directa participante. *Diario de campo*. Ixmiquilpan, Hidalgo, México. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf).

(20 de abril de 2021). Recuperado el 4 de septiembre de 2021, de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf):

Igualdad de Género, U. (2020). *Herramientas para una docencia igualitaria, incluyente y libre de violencias*. CDMX: UNAM.

INEGI. (2013). *INEGI D.G. Microregional, productor*. Recuperado el 14 de mayo de 2021, de <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=130300047>

INEGI. (2015). *Encuesta intercensal 2015*. INEGI.

INEGI. (2020). *Monografía del estado de Hidalgo*. Gobierno de Mexico: INEGI.

Instituto de Salud de Medicina Preventiva. (1996). *Salud Reproductiva en el periodo Post-parto: Manual para el entrenamiento del personal de los servicios de salud*. Chile: Instituto de Medicina Reproductiva (ICMER).

Instituto Hidalguense de las mujeres. (2017-2022). *Programa Transversal de Perspectiva de Género*. Pachuca: Gobierno del Estado de Hidalgo.

Juventud, I. M. (2008). *Guía AMOR es CHIDOS en el programa Noviazgos libres de Violencia*. Mexico: IMJUVENTUD.

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

Ley General de Acceso de las mujeres a una vida libre de violencia, Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 1 de febrero de 2007 (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Union febrero de 2007).

LEY GENERAL DE ACCESO DE LAS MUJERES A UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA, Nueva Ley publicada en el Diario Oficial

- de la Federación el 1 de febrero de 2007 (CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN febrero de 2007).
- Lopez Guerrero, J. (27 de agosto de 2021). *puees.unam.mx/curso 2021/materiales sesion 3*. Recuperado el 09 de diciembre de 2021, de [https://www.puees.unam.mx/curso2021/materiales/Sesion3/Lopez-Guerrero2021\\_MujeresEstudiantesUniversitarias.pdf](https://www.puees.unam.mx/curso2021/materiales/Sesion3/Lopez-Guerrero2021_MujeresEstudiantesUniversitarias.pdf): puees.unam.mx/curso 2021/materiales sesion 3
- Lopez, C. (2017). *Manual de Trabajo Social Individual*. México: Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Milpa Alta.
- Marín Villegas, M., Pérez, A. G., & Aranguibel Morillo, Y. (2012). Habilidades interpersonales de la comunicación y responsabilidad social en organizaciones educativas. *MULTICIENCIAS, 12*(Extraordinario), 221-227. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90431109036>
- Martínez, M., & Pulecio, M. (2019). *Estructuras teóricas, metodológicas y contextuales: Postura de la intervención e investigación en Trabajo Social*. Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Medina López, P. M., Mariscal Chavarín, T., & Méndez Ramírez, M. P. (enero-abril de 2018). Habilidades de estudio en la Educación Superior. *Revista Varela, 18*(49), 53-68. Obtenido de <http://revistavarela.uclv.edu.cu>
- Menacho, L. (2005). *Embarazo adolescente*. Lima, Peru: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Moncayo, S., Belalcázar, N., & Adriana, M. (2020). *Reflexiones en torno a los procesos de investigación, intervención, formación y fundamentación del Trabajo Social*. Colombia: UNIMAR.
- Moreno Olivos, T. (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles educativos, XXXI*(124), 69-92.
- mujeres, I. N. (2006). *Curso-taller Equidad de genero en la educacion media superior*. Mexico: INMUJERES.
- Nomen, L. (2021). La nueva normalidad y los futuros escenarios en Trabajo Social. *Itinerarios de Trabajo Social, 55-61*. doi:<https://doi.org/10.1344/its.v0i1.32432>

- OMS. (2015). *Estrategia Global para la salud en Mujeres, Niños y Adolescentes*. Estados Unidos de Norteamérica: OMS.
- Ornelas, A. (2022). La intervención de Trabajo Social durante la pandemia por COVID-19: Una recuperación de la micro-actuación profesional. *Itinerarios de trabajo social*(2), 69-78. doi:<https://doi.org/10.1344/its.i2.36873>
- Pontini, G. (2021). *Las organizaciones en contexto pandémico, escenarios para la formación en Trabajo Social*. San Justo, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza.
- Publica, S. d. (2016). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016. Informe final de resultados*. CDMX: Gobierno de la República.
- Pulido Acosta, F., & Herrera Clavero, F. (2017). Habilidades emocionales a lo largo del desarrollo educativo. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 17(1), 91-105. doi:<http://dx.doi.org/10.30827/eticanet.v17i1.11917>
- Ramos Elizondo, A. I., Herrera Bernal, J. A., & Ramírez Montoya, M. S. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Revista Científica de Educación y comunicación*, 201-209. doi:DOI:10.3916/C34-2010-03-20
- Romero, M. (2016). Desarrollo histórico-teórico del modelo terapéutico de intervención en trabajo social. *Revista costarricense de trabajos social*(9), 58-65.
- Salazar A, R. L. (2007). Embarazo y maternidad en Bogotá y municipios aledaños. Consecuencias en el estudio, estado civil, estructura familiar, ocupación y proyecto de vida. *Persona y Bioética*, pp.11-29.
- Sales, M. (2000). *Dinámicas de grupo: técnicas de animación grupal*. Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Secretaría de Agricultura, G. R. (2018). *Manual y caja de herramientas de perspectiva de género para talleres comunitarios*. Ciudad de México: Organización de las Naciones Unidas para alimentación y la agricultura (FAO).
- SEP. (s.f.). *Manual de Tutorías Grupales*. México.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación . (2007). Recuperado el 1 de octubre de 2021, de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209278/Ley\\_Gen](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209278/Ley_Gen)

- eral\_de\_Acceso\_de\_las\_Mujeres\_a\_una\_Vida\_Libre\_de\_Violencia.pdf:
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2007). *egislacion.scjn.gob.mx*. Recuperado el 23 de Mayo de 2021, de *legislacion.scjn.gob.mx*: <http://legislacion.scjn.gob.mx>
- Torbay Betancor, Á., Muñoz de Bustillo Díaz, M., & Hernández Jorge, C. (2001). Los estudiantes universitarios de carreras asistenciales: qué habilidades interpersonales dominan y cuáles creen necesarias para su futuro profesional. *Red de Información Educativa*(78), 1-17. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11162/67773>
- UNAM Programa Universitario de Estudios de Género. (2010). *Institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en la UNAM, Guía de Talleres de sensibilización en género de la UNAM*. Distrito Federal.
- UNAM, C. p. (2020). Herramientas para una docencia igualitaria, incluyente y libre de violencias. CDMX, CDMX: UNAM.
- UNESCO. (2020). *Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO*. Naciones Unidas.
- UPN . (2021). *Política y Protocolo para la igualdad de género, inclusión y no discriminación*. . México : Publicado en la Gaceta UPN.
- UPN. (2021). Política y Protocolo para la igualdad de género, inclusión y no discriminación. *Gaceta UPN*, 13-32.
- Vargas Mendoza, L., Gómez Zermeño, M., & Gómez Zermeño, R. (2013). Desarrollo de habilidades cognitivas y tecnológicas con aprendizaje móvil. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 3(6), 30-39. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/266385522>
- Viscarret, J. (2014). *Modelos y métodos de intervención en trabajo social*. Madrid: Alianza.
- Y, L. L. (31 de diciembre de 2007). Recuperado el 12 de octubre de 2021, de [congreso-hidalgo.gob.mx/biblioteca\\_legislativa/leyes\\_cintillo/Ley%20de%20Acceso%20de%20las%20Mujeres%20a%20una%20Vida%20Libre%20de%20Violencia.pdf](http://congreso-hidalgo.gob.mx/biblioteca_legislativa/leyes_cintillo/Ley%20de%20Acceso%20de%20las%20Mujeres%20a%20una%20Vida%20Libre%20de%20Violencia.pdf)



Yañez, V., & Zamora, E. (2021). *Aproximación a los campos profesionales o áreas de acción del trabajo social: Elementos para su definición*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.



# La intervención de trabajo social individualizado desde el ámbito educativo en la postpandemia por COVID – 19

América Nichte Ha Quime Canul<sup>11</sup>  
Daniel Antonio Muñoz González<sup>12</sup>  
María Guadalupe Jaimez Rodríguez<sup>13</sup>

## Resumen

La incorporación de los estudiantes en la realización de sus prácticas escolares a raíz de la postpandemia covid-19 propició un reajuste en la adaptación de la asignatura de Intervención social: Método de Trabajo Social Individualizado que actualmente se imparte en la Licenciatura de Trabajo social del Instituto Campechano. Por la tanto, buscando establecer sinergias entre los colectivos participantes se establecieron pautas de acción para la eficaz intervención de los estudiantes, durante el periodo escolar agosto 2022- enero 2023. El objetivo fue analizar la experiencia de las prácticas escolares a través de la intervención del método de trabajo social individualizado en las diferentes instituciones educativas de nivel básico de la Ciudad de Hecelchakán, Campeche durante la postpandemia por covid-19. En el estudio participaron nueve estudiantes que se encuentran cursando el quinto semestre de la licenciatura en Trabajo Social, los cuales se ubicaron en instituciones educativas para implementar la práctica. Los resultados obtenidos en la intervención fueron: la atención a nueve sujetos de caso, colaboración por parte de los sujetos en las sesiones en el plan de acción, entre las limitaciones podemos señalar las condiciones climatológicas, falta de infraestructura

---

<sup>11</sup> Docente de la escuela de Trabajo Social del Instituto Campechano. america.quime@instcamp.edu.mx

<sup>12</sup> Docente de la Escuela de Trabajo Social del Instituto Campechano. daniel.munoz@instcamp.edu.mx

<sup>13</sup> Profesora de Tiempo Completo de la escuela de Trabajo Social del Instituto Campechano, guadalupe.jaimez@instcamp.edu.mx

adecuada para poder trabajar con los casos. Se concluye que es necesario la intervención del trabajador social a través de este método debido a que contribuiría a mejorar la calidad de vida de los sujetos y por ende adquirir experiencia en la labor profesional del trabajador social.

## **Introducción**

La pandemia covid-19 que se vivió a nivel mundial provocó que las instituciones educativas cambiaran radicalmente los métodos de enseñanza aprendizaje esto debido al cierre masivo de sus actividades en todos los niveles educativos. Tal como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, dejaron de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe. Incluyendo México entre ellos.

Posterior a esta pandemia en septiembre de 2021 se retornó de manera paulatina a las instituciones educativas. En este sentido, la escuela de Trabajo Social del Instituto Campechano de la Ciudad de San Francisco de Campeche no fue la excepción.

Por lo tanto, dando continuidad con el plan de estudios de la escuela de Trabajo Social, se inician las practicas escolares a partir del quinto semestre de manera presencial con la adscripción de los estudiantes en las diferentes instituciones, en la asignatura, Intervención social: Método de Trabajo Social Individualizado. En este tenor se realizó el presente estudio durante el semestre agosto 2022- enero de 2023 que corresponde al semestre mencionado anteriormente como parte de la formación profesional de los estudiantes. Es importante destacar que por parte de la escuela se le brinda al estudiante la apertura para que se ubique en los diferentes campos de acción para la adscripción a sus prácticas escolares sean tradicionales, potenciales y emergentes. De tal manera que en este caso las prácticas escolares se realizaron en el área tradicional específicamente en el educativo, siendo escuelas de nivel básico (primaria y secundaria).

En este sentido la intervención individualizada se realizó a través de la metodología correspondiente, como señala Flores y García (2013), la intervención individualizada es la acción profesional sobre una situación problemática que demanda un sujeto, capaz de suscitar el cambio realizando acciones que se establecen previamente. Es decir, es la acción del profesional de trabajo social encaminada a la mejora de las condiciones de vida del sujeto (pág. 21). Por consiguiente, López (2017), señala que el trabajo social individual “constituye uno de los niveles de intervención que ofrece un conjunto de excelencias no solo desde la perspectiva de la propia disciplina sino también, de la perspectiva profesional que le da la vida” (pág. 28).

En este caso la intervención fue realizada por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social con la asesoría y seguimiento del docente responsable, lo anterior, de manera presencial y de acuerdo a los días establecidos para la práctica escolar, teniendo en consideración las medidas de seguridad esto derivado de la pandemia COVID 19.

Para la intervención individualizada se trabajó con sujetos de casos previamente detectados por los responsables de las diferentes instituciones educativas en común acuerdo con los estudiantes y la asesora. Sin embargo, no podemos hablar de intervención individualizada sin estar implícita la fase de investigación y diagnóstico, apoyándose en las técnicas e instrumentos propios de trabajo social y de otras disciplinas de las ciencias sociales. Es importante aclarar estas fases debido a que en este trabajo se abordará la intervención de trabajo social individualizado.

Por consiguiente, entendemos que la intervención individualizada es un actuar hacia un problema para modificar o en caso eliminar o erradicar alguna situación no deseada. Tal como señala Fernández & Ponce de León (2014) el Trabajo Social de casos o individualizado es un proceso sistematizado de intervención del trabajador social ante una situación individual o familiar de necesidad, que moviliza diversos recursos personales e institucionales con el objetivo de transformar la realidad de la persona, asegurándole como ciudadano sus derechos sociales (pág. 37).

La intervención profesional en trabajo social de acuerdo a Yañez & Zamora (2021), señalan que ha sido relevante en cada uno de los niveles de atención, prevención o solución de la problemática, y las diferentes acciones que implica cada uno de esos niveles. La intervención del trabajador social debe ser con responsabilidad, por lo que debe mantenerse actualizado en la información concerniente a ello, y con todos los elementos que lo fundamentan (pág. 43). Tal como señala Martínez & Pulecio (2019), el método está dirigido desde diversos elementos teóricos, conceptuales y metodológicos que facilitan en el profesional o profesional en formación conocer el origen del método, la actuación profesional, conocer enfoques y modelos, técnicas e instrumentos, y así como el establecimiento de los elementos presentes en la intervención de caso, algunos de ellos descritos como precedentes con los que cuenta el Trabajador Social o el estudiante de Trabajo Social (pág. 40).

Por la tanto la intervención individualiza en el ámbito educativo representa un reto en el actuar del trabajo social debido a la complejidad de las funciones que realiza. Puesto que en ocasiones las instituciones educativas sobre todo en el nivel básico (primaria) no existe la figura como tal. Es decir, desconocen las funciones propias del trabajador social. Sin embargo, en el nivel básico (secundaria) las funciones si son reconocidas, sin embargo, no desarrollan todas debido al incremento de alumnos matriculados.

En este sentido Castro & Pérez (2017), mencionan que la intervención del trabajador social en el campo de la educación es variada; tienen por objeto promover, proporcionar y organizar actividades formativas complementarias a grupos concretos de la población tales como: el absentismo y el fracaso educativo, integración de inmigrantes y colectivos desfavorecidos, adicciones, personas con discapacidad, juventud, obesidad, desempleo, anorexia, clima de convivencia, el acoso escolar como forma de violencia, detección de malos tratos y abusos sexuales, entre otros. De igual forma la investigación es otra de las funciones que desarrolla el profesional. Es decir, el estudio de problemas educativos y sociales permite aumentar la efectividad de la práctica de intervención y, a su vez, proponer alternativas eficientes para reducir los impactos sociales negativos en el

sistema educativo y mejorar el funcionamiento de las instituciones educativa (pág. 221).

En cuanto a los principales roles y funciones del Trabajador Social en la intervención profesional en este método Martínez & Pulecio (2019) describen los siguientes:

- Analizar la historia psicogénica donde se puedan hacer evidentes hechos propios de la vida del individuo.
- Recuperar y tratar el dolor a partir de la recuperación de la memoria, identificando hechos traumáticos, defensas y tendencias de actuación, para posteriormente tratar el dolor causado por un hecho traumático.
- Promover en el usuario el control de su propia conducta y alcanzar objetivos diseñados por el mismo usuario.
- Desarrollar habilidades sociales en el individuo para que este comprenda y valore su propio problema, descubriendo los recursos con los que cuenta para resolverlo.
- Coordinar en equipo aspectos que permitan atender las problemáticas de la familia desde los programas sociales (pág. 56).

De igual forma, Castro & Pérez (2017), consideran como principales funciones que desempeñan los profesionales de Trabajo Social en el ámbito educativo con relación al alumnado, las siguientes:

- Atender situaciones individuales del estudiante que interfieran en su aprendizaje: absentismo, fracaso educativo, desmotivación, problemas relacionales y de comunicación, inadaptación.
- Percibir conductas conflictivas que perturben la convivencia escolar como el maltrato escolar, acoso o ciberacoso.
- Detectar desajustes familiares: violencia, malos tratos, desprotección o negligencia familiar, deficiencias de recursos básicos, carencias emocionales, falta de higiene, problemas de alimentación, etc.
- Prevenir delincuencia y situaciones de inadaptación.
- Facilitar información sobre la situación sociofamiliar del estudiante al centro educativo (pág. 220).

Con relación a la intervención individualizada se aplicaron los conocimientos teóricos metodológicos aprendidos en el aula escolar por parte de los discentes, en la atención de los sujetos de caso que tenían asignado por parte de la institución. Iniciando con la aplicación de la fase investigativa, integrado a través del expediente social y seguidamente estableciendo el diagnóstico, tal como lo señala la metodología individualizada.

Otro aspecto relevante es que para la intervención individualizada, trabajo social cuenta con diferentes modelos como lo son: el psicosocial, el centrado en la tarea, el humanista existencial, el de resolución de problemas entre otros Sin embargo se hace énfasis que en esta intervención se determinó utilizar los modelos de modificación de conducta y psicosocial, esto debido a estos modelos se ajustaban a las necesidades de las problemáticas que se abordaron los cuales fueron: conductas disruptivas y deserción escolar.

De tal forma que a través de estos modelos se brindó la atención a las problemáticas detectadas establecidas en el diagnóstico social, por lo tanto, permitió que la intervención pudiera llevarse de manera satisfactoria.

Los autores Flores y García (2013), mencionan que el modelo “modificación de la conducta” es un modelo al cual también se le conoce como modelo de modificación del comportamiento y fue adaptado a trabajo social a principios de los años sesenta. Centra su atención en la situación estímulo, que sirve para desencadenar una conducta- respuesta, bajo la teoría de que todo comportamiento puede ser modificado en la forma deseada y todo comportamiento social es aprendido y puede ser transformado por los mismos medios, siendo de visión conductista (pág. 58). De acuerdo a Anguita (2010), este modelo tiene como objetivo promover el cambio a través de técnicas de intervención psicológicas para mejorar el comportamiento de las personas de forma que desarrollen sus potencialidades y las oportunidades disponibles en su medio, optimicen su ambiente y adopten actitudes valoraciones y conductas útiles para adaptarse a lo que no puede cambiarse (pág. 2).



Por la tanto “el modelo de modificación de la conducta, como su nombre lo indica, centra su atención en los aspectos manifiestos del sujeto y los estímulos que los provocan” (Romero, 2016, pág. 62).

El otro modelo utilizado es el Psicosocial el cual deposita la confianza en la condición humana y pone énfasis en el desarrollo de patrones sanos de crecimiento y desarrollo teniendo como objetivo de la intervención el establecer condiciones apropiadas para que dicho desarrollo se cumpla apoyando al cliente a que consiga un forma plena y satisfactoria de autorrealización de acuerdo a sus capacidades y potencialidades. De esta forma, el Trabajo Social psicosocial está preocupado por la mejora de las relaciones interpersonales y de las situaciones vitales del cliente. A pesar del paso de los años, este enfoque ha reconocido de forma constante la importancia de los procesos psicológicos internos, así como la importancia de los procesos sociales externos, las condiciones físicas y la interacción entre ellas (Viscarret, 2014, pág. 94).

De acuerdo con Flores y García, (2013) este modelo centra su atención en los factores psicopatológicos de las personas atendidas al mismo tiempo que identifica la relación terapéutica como principal forma de tratamiento, por lo tanto, se enfoca en enseñar a la persona su crecimiento personal valorando distintas soluciones a través de la relación terapéutica fundamentada en la comunicación (pág. 55). Este modelo confluye las bases psicoanalíticas de la escuela diagnóstica para explicar la personalidad desde un punto de vista energético, pero apunta terapéuticamente a una perspectiva de funcionamiento social. Encontrar las causas de los problemas juega un papel primordial en este modelo (Romero, 2016, pág. 62).

Una vez analizados los modelos para la intervención individualizada se procedió al diseño del plan de acción, estableciendo las actividades programadas durante los meses de noviembre a diciembre del 2022. También es significativo señalar que las actividades por cada plan de acción fueron de 8 a 10 actividades mismo que fueron ejecutados en su totalidad.

Es menester mencionar que durante la ejecución de la práctica se les recalcó por parte del asesor la importancia de la confidencialidad y la responsabilidad profesional, se les proporcionó el decálogo del trabajador social en el cual se establecen las bases que rigen a la profesión.

Por consiguiente, el trabajador social está obligado por la ética y por la ley a guardar secreto profesional sobre las confidencias recibidas y actos de que tenga conocimiento, o haya observado en el ejercicio de su actividad profesional, obligándose a exigir el mismo secreto de todos sus colaboradores con algunas excepciones cuando sea necesario (Aguillón, 2011, pág. 115).

Otro aspecto que debemos considerar para poder brindar una atención eficaz en el ejercicio profesional de la intervención individualizada es: la consideración individualizada, la aceptación del usuario, la autodeterminación y el no enjuiciamiento del usuario, expresión y combinación de sentimientos y confidencialidad (Fernández, 2015 pág. 37).

Durante la intervención del trabajo social individualizado en las instituciones educativas, se promovió y colaboró en mejorar la educación integral de los sujetos de caso estableciendo relaciones con los docentes, padres de familia o en su caso con los tutores por lo que a través de la intervención los sujetos de caso mejoraron su situación social y educativa. A pesar de que se venía de una pandemia el cual de alguna manera limitaba algunas actividades. Sin embargo, siempre hubo disponibilidad por parte de los involucrados.

Con relación a algunas investigaciones realizadas en torno a este tema, podemos señalar el realizado por Pontoni (2020) denominado “Las organizaciones en contexto pandémico. Escenarios para la formación en Trabajo Social”, inscrita en el Programa Vincular 2020 de la Universidad Nacional de La Matanza, el cual tuvo como objetivos: asistir y fortalecer las organizaciones centro de práctica, ya que la pandemia las condiciona en sus intervenciones actuales, y moverlas a pensarse activamente también en el marco de postpandemia, para lo cual se consideró necesario fortalecer el desarrollo de los espacios

formativos y la relación con las organizaciones centro de práctica, como actores fundamentales en el proceso de aprendizaje, y como receptores activos de las acciones concretas que dicho proceso genera en su devenir.

Asimismo, Nomen (2021) realiza la investigación “La nueva normalidad y los futuros escenarios en Trabajo Social” en el cual analiza el concepto de nueva normalidad no como un retorno sino desde la perspectiva de que esta atraerá cambios y nuevas normas. Se plantean las medidas que se han adoptado en España para abordar esta crisis que además de sanitaria, también es social y económica, junto con los grupos y/o colectivos que se han visto mayormente afectados, para repasar qué papel fundamental han adquirido los/las trabajadores/as sociales en este proceso.

Por su parte Ornelas (2022) realiza la investigación titulada “La intervención de Trabajo Social durante la pandemia por COVID-19: Una recuperación de la micro-actuación profesional”. El propósito del trabajo proporcionó información respecto de algunas modificaciones que experimentó el Trabajo Social, tanto en su ejercicio profesional como en la formación académica de sus profesionales, a través de reflexionar en torno a diversas experiencias de investigación-intervención que se recuperaron con el propósito de socializarlas y de repensar qué de lo aprendido en este momento histórico convendría retomar, no sólo para el futuro inmediato, sino proyectando la posibilidad de que este tipo de escenarios se repitan y entonces, se cuenta con una serie de herramientas para en para enfrentarlo con base en los conocimientos adquiridos.

Ballesteros (2021) en su trabajo de investigación denominada “La integración escolar después de la pandemia. Retos y perspectivas desde el trabajo social en México” considera importante reflexionar y profundizar acerca de la importancia del trabajo social en ámbitos educativos y sobre las nuevas estrategias en oportunidades de intervención que deben desarrollarse para fortalecer acciones y unirse a la comunidad interdisciplinaria para la construcción de distintos escenarios.

Las contribuciones que se han mencionado dan cuenta de la importancia de la intervención de trabajo social en el campo educativo y la adaptación ante este nuevo panorama que se presenta que sin duda representa un reto en el campo disciplinar.

## **Método**

El diseño de esta investigación es un estudio descriptivo, no experimental, transversal con un enfoque cualitativo. Se utilizó la metodología de trabajo social individualizado de acuerdo a las diferentes fases: Investigación, diagnóstico y tratamiento; apoyados estratégicamente con los modelos modificación de conducta y modelo psicosocial, debido a que estos modelos respondían a la necesidad del objeto de intervención individualizada tomando en consideración el diagnóstico social. En el trabajo participaron 9 estudiantes del quinto semestre de la Licenciatura en Trabajo Social del Instituto Campechano, los cuales se ubicaron en 3 instituciones educativas para la intervención individualizada.

En la fase de investigación se detectaron las problemáticas existentes en las instituciones educativas a través de los responsables. Posteriormente se llevó todo el proceso de indagación de información de los casos correspondientes mismos que se plasmaron en el expediente social.

Cabe señalar que, a través de las técnicas de la observación, la entrevista y la visita domiciliaria apoyados de instrumentos propios de la disciplina de trabajo social como la ficha previa, la historia social y de instrumentos de otras disciplinas tales como el apgar familiar, ecomapa, retrato psicofísico, cuadro familiar, estudio socioeconómico entre otros permitieron obtener la información necesaria para poder analizar e identificar la problemática. Es importante mencionar que para la aplicación de los instrumentos se acudió a los domicilios de los sujetos de casos y algunos fueron aplicados en las instituciones educativas correspondiente.

En la fase de diagnóstico una vez recaudada la información de los sujetos de casos se procedió al proceso sintético-analítico para

determinar las causas, incidencias del problema tomando en consideración las unidades de análisis como son el individuo, la familia, amistades entre otros. Mismo que permitió obtener el diagnóstico correspondiente.

En la fase de tratamiento se diseñó el plan de intervención de acuerdo a los modelos modificación de conducta y psicosocial esto como se ha mencionado son las que de acuerdo a las problemáticas detectadas convenían trabajar con los sujetos de caso por las necesidades detectadas, para ello se programaron las actividades para ejecutarse durante el tiempo que se desarrolló la práctica individualizada. También es significativo señalar que las instituciones educativas en las cuales se realizó la práctica escolar fueron colaborativas y brindaron las facilidades para que se desarrollará el proceso metodológico correspondiente.

## **Resultados**

Los resultados obtenidos en la intervención individualizada durante la postpandemia covid-19 fueron: la atención a 9 sujetos de caso a través del método de trabajo social individualizados atendidos en las siguientes instituciones: Escuela Primaria Estado de Tabasco, dos sujetos de casos; Escuela primaria Justo Sierra Méndez, tres sujetos de casos y en la Escuela Secundaria Cabalan Macari cuatro sujetos de casos todas ellas de nivel básico ubicadas en la Ciudad de Hecelchakán, Campeche.

Por otro lado, a pesar de estar de regreso de manera presencial y tener el distanciamiento como medida de prevención generadas por el covid-19, se tuvo colaboración por parte de los sujetos en las sesiones en la intervención en plan de acción, puesto que se mostraban entusiasmados por colaborar y participar en la mayoría de las intervenciones.

De igual forma se encontraron limitaciones en la intervención tales como las condiciones climatológicas que se presentaban, esto debido a que en ocasiones se trabajaba con la familia durante las tardes porque en algunos casos los padres de los sujetos trabajan durante la mañana y solo se encontraba en las tardes. Por lo tanto, cuando se presentaba una

situación que ameritaba la suspensión de la sesión, se reprogramaba la actividad para poder cumplir con la planeación correspondiente.

También, otro factor que limitó la intervención individualizada es la falta de infraestructura adecuada para poder trabajar con los casos establecidos porque en las instituciones educativas no cuentan con suficientes espacios para poder trabajar el cual permita dar la atención adecuada.

Tal como menciona Fernández (2015) cuando se interviene, se debe preparar el entorno físico, ya sea durante una entrevista en el despacho, una visita a domicilio o una reunión de grupo. Éste debe ser adecuado para la comunicación y la confidencialidad, es decir, la ausencia de ruidos e interrupciones, un mobiliario bien distribuido, evitar hablar en los pasillos. Es aconsejable que si no se reúnen las condiciones imprescindibles no se realice la intervención (pág. 197).

Las instituciones en las cuales se ejecutó la práctica a través del método de trabajo social individualizado en la postpandemia covid-19, representó un reto para la intervención esto debido a que durante las sesiones realizadas se establecieron algunas estrategias como: cambiar el horario asignado para trabajar los casos, ajustándolo en horarios que pudiera participar la familia, adaptarse a espacios físicos que permitiera la privacidad para poder trabajar con los sujetos de casos, hacer uso de la creatividad en actividades como aplicación de diferentes técnicas como de relajación, integración, comunicación entre otras que facilitarían la intervención. Implicó poner en práctica todo el conocimiento teórico adquirido en su formación académica. Cabe mencionar durante todo el proceso de la práctica el docente apoyo a los estudiantes a través de asesorías que permitieron clarificar y guiar su intervención.

Lo afirma Moncayo et al. (2020) manifestando que la previa o simultánea relación de los trabajadores sociales, que además son docentes con el sector público, les hace conocedores no solo de los fundamentos y experiencias de intervención profesional, sino que además les permite asumir una posición crítica respecto a las políticas

públicas y a la manera en que el profesional se vincula con su proceso de construcción, implementación y evaluación (pág. 114).

A través de la intervención individualizada y apoyados de los modelos modificación de conducta y psicosocial se brindó la atención necesaria a los sujetos de caso, dependiendo de los espacios y de los acuerdos establecidos con las instituciones educativas.

Es decir, se puso en marcha la estrategia de intervención; el cual constituye la atención del caso y el desarrollo del proceso de cambio. En ese sentido, el trabajador social fue guía, asesor y dio seguimiento a lo planeado, con la finalidad de corregir los obstáculos (García, 2021, pág. 47).

Es preciso destacar que de acuerdo a la evaluación realizada de los casos se corroboró que todas las actividades se llevaron a cabo. Sin embargo, en algunos se llevó el cierre de acuerdo a la planeación establecida y en otros los responsables de las instituciones se comprometieron en darles el seguimiento correspondiente. A pesar de la postpandemia covid 19 y las medidas de seguridad generadas como el distanciamiento, el uso de cubrebocas, entre otras. En todas las intervenciones realizadas con los sujetos de caso se buscaron las estrategias en cuanto a las actividades planeadas.

## **Conclusión**

En este estudio se analizó la experiencia de las prácticas escolares a través de la intervención del método de trabajo social individualizado en las diferentes instituciones educativas de nivel básico de la Ciudad de Hecelchakán, Campeche; durante la postpandemia covid-19. El cual permitió resignificar la importancia de la labor del trabajador social como agentes de cambio en la realidad social al mismo tiempo abre nuevas oportunidades de aprendizaje en el ámbito educativo. Tomando en consideración que es una de las áreas de intervención con mayor demanda en trabajo social y teniendo en cuenta que después de las diferentes problemáticas generadas por la pandemia también representó un reto para la intervención.

Además, es relevante señalar que, de acuerdo a la metodología individualizada desde la fase investigativa a través del uso de las técnicas e instrumentos empleados permitió tener un panorama de los problemas con los cuales se iba a trabajar, mismos que facilitaron la intervención con los sujetos de caso. Por otro lado, favoreció el desarrollo de habilidades en los estudiantes de la Licenciatura en trabajo social durante el proceso de la práctica individualizada, a pesar de que la intervención se realizó durante la postpandemia por el COVID-19 en los cuales seguían las medidas preventivas. De tal forma que proporcionó nuevos conocimientos a través de la implementación de este método favoreciendo el desarrollo de habilidades tanto cognitivas, sociales y científicas entre otras; que sin duda fortalecerá la intervención profesional en el área educativa.

Por lo tanto, se concluye que es necesario la intervención del trabajador social a través del método de trabajo social individualizado en el ámbito educativo, debido a que contribuirá a mejorar la calidad de vida de los sujetos y por ende adquirir experiencia en la implementación de las técnicas e instrumentos de la profesión.

## Referencias

- Aguillón, I. (2011). *Código de ética, moral y calidad e vida del trabajador social*. Colima: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Anguita, J. (2010). Modificación de la conducta. *Innovación y experiencias educativas*(35), 1-12.
- Ballesteros, M. (2021). La integración escolar después de la pandemia. Retos y perspectivas desde el trabajo social en México. *Espacios*, 8(16), 50-57.
- Castro, C., & Pérez, J. (2017). El trabajo social en el entorno educativo español. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*(22), 215-226.
- Fernández, T. (2015). *Trabajo social con casos*. Madrid: Alianza.
- Fernández, T., & Ponce de León, L. (2014). Naturaleza, filosofía, valores y principios del Trabajo Social con casos. En T. Fernández, *Trabajo social con casos* (págs. 33-58). Madrid: Alianza.



- Flores, J., & García, S. (2013). *Trabajo social individualizado*. México: Yecolti.
- García, M. (2021). *Trabajo social de casos desde lo social*. México: UNAM Instituto de Investigaciones Sociales.
- Lopez, C. (2017). *Manual de Trabajo Social Individual*. México: Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Milpa Alta.
- Martínez, M., & Pulecio, M. (2019). *Estructuras teóricas, metodológicas y contextuales: Postura de la intervención e investigación en Trabajo Social*. Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Moncayo, S., Belalcázar, N., & Adriana, M. (2020). *Reflexiones en torno a los procesos de investigación, intervención, formación y fundamentación del Trabajo Social*. Colombia: UNIMAR.
- Nomen, L. (2021). La nueva normalidad y los futuros escenarios en Trabajo Social. *Itinerarios de Trabajo Social*, 55-61. doi:<https://doi.org/10.1344/its.v0i1.32432>
- Ornelas, A. (2022). La intervención de Trabajo Social durante la pandemia por COVID-19: Una recuperación de la micro-actuación profesional. *Itinerarios de trabajo social*(2), 69-78. doi:<https://doi.org/10.1344/its.i2.36873>
- Pontini, G. (2021). *Las organizaciones en contexto pandémico, escenarios para la formación en Trabajo Social*. San Justo, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza.
- Romero, M. (2016). Desarrollo histórico-teórico del modelo terapéutico de intervención en trabajo social. *Revista costarricense de trabajos social*(9), 58-65.
- UNESCO. (2020). *Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO*. Naciones Unidas.
- Viscarret, J. (2014). *Modelos y métodos de intervención en trabajo social*. Madrid: Alianza.
- Yañez, V., & Zamora, E. (2021). *Aproximación a los campos profesionales o áreas de acción del trabajo social: Elementos para su definición*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.



# Las competencias de empleo de las y los trabajadores sociales en el sector educativo de Hidalgo

Carlos Martínez Padilla<sup>14</sup>  
Eva Alonso Elizalde<sup>15</sup>

## Resumen

El objetivo principal de la ponencia consiste en exponer las competencias requeridas por el mercado laboral de los trabajadores sociales en el ámbito educativo. La metodología utilizada consiste en analizar los 129 elementos de competencia que reconoce el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), única entidad gubernamental que certifica las competencias de las personas que adquieren en el trabajo o a lo largo de su vida. También se estudian la formación profesional del trabajador social del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, -Ceneval- a través del Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL plus). Por lo anterior, el problema social se puede enunciar con la siguiente pregunta: ¿cuáles son las competencias de los trabajadores sociales en el ámbito educativo que reconoce el CONOCER? Entre los resultados preliminares, se afirma que los trabajadores sociales escolares en el estado de Hidalgo, junto con otros profesionistas de la escuela debieran delimitar sus funciones, principalmente en torno a cinco competencias: facilitar, el aprendizaje basado en la colaboración; proporcionar herramientas, técnicas y conocimientos de aprendizaje socioemocional y de liderazgo; implementar habilidades socioemocionales y metodologías para desarrollarlas; prestar servicios

---

<sup>14</sup> Profesor e investigador de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). carlos\_martinez@uaeh.edu.mx

<sup>15</sup> Profesora e investigadora de tiempo completo, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). ealones@gmail.com

incluyentes para personas con discapacidad y; promocionar orden, limpieza y formación de valores en la familia.

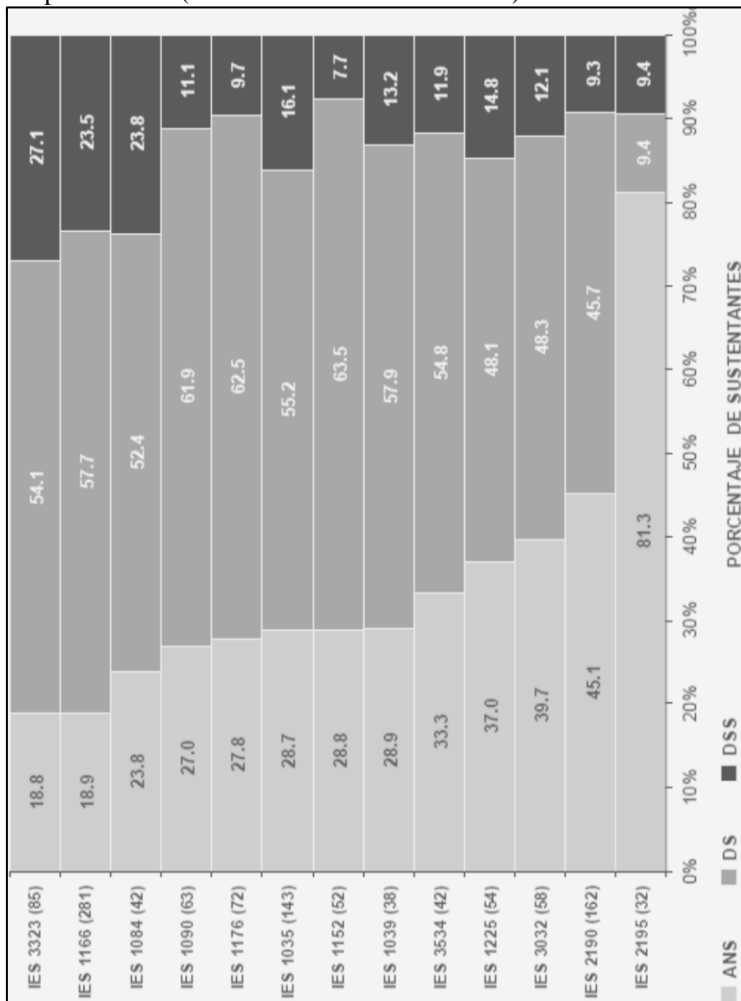
## **Formación profesional**

El plan de estudios de muchas Instituciones de Educación Superior (IES) que imparten la licenciatura en Trabajo Social, no consideran al trabajo social educativo como una asignatura, o bien como un campo formativo. No obstante, otras áreas del Trabajo Social como Salud, Asistencia Social o Jurídico tienen una difusión más amplia y mayor importancia en el diseño curricular.

Los resultados se pueden observar en la Gráfica 1. De una muestra de 13 escuelas del país que imparten la Lic. en Trabajo Social, una tercera parte de los estudiantes aún no tiene un testimonio satisfactorio. Esta situación se agrava si se observa la IES número 13, en la cual el 81.3 % tiene un testimonio aún no satisfactorio. En dicha IES, solo dos estudiantes que egresan podrían ejercer el trabajo social educativo de forma satisfactoria.

Aunque en el resto de las IES se presentan cifras más bajas, el panorama sigue siendo negativo. A pesar de que las dos primeras IES de la Gráfica 1 registran tasas de testimonio del 18.8 % y 18.9 % respectivamente, significa que al menos uno de cada cinco estudiantes que egresa no podría desempeñarse como trabajador social escolar. De acuerdo con la variabilidad de las cifras, se puede sostener que la importancia de la formación profesional del trabajador social escolar depende del diseño curricular de cada IES. Ver figura 1

**Figura 1.** Distribución en niveles de desempeño por institución de procedencia (IES con 30 o más sustentantes) en el área Educativa



**Fuente:** Tomado de Ceneval (2022: 40).

Aunque el Ceneval proporciona información sobre la formación del trabajador social en el sector de la educación, esta institución no distingue entre la subdisciplina de trabajo social escolar y, campo de formación en el sector educativo. Incluso, muchas IES, no hacen esta diferenciación y, solo consideran el campo educativo como un área implícita en la formación del trabajador social. Para fines de este capítulo, denominaremos trabajadores sociales escolares a los

trabajadores sociales que laboran en espacios escolares (aún sin conocer la definición de trabajo social escolar) los cuales comprenderían los niveles educativos en México: guarderías, preescolar, primaria, secundaria, media superior y, superior. Ver figura 1.

Esta situación no solo comprendería al campo formativo del trabajo social escolar, sino a campos formativos disciplinarios y transversales. Por ejemplo, en el estado de Hidalgo, de 27 estudiantes que realizaron el examen EGEL a finales del 2022, una tercera parte de los estudiantes obtuvo un testimonio aún no satisfactorio con respecto a la Investigación y Diagnostico Social y a la Evaluación y Sistematización de experiencias de Investigación Social. Ver Tabla 1. Esta situación se agrava con respecto al campo formativo de la redacción indirecta. Casi la mitad de los estudiantes egresa de la Lic. en Trabajo Social si poder redactar correctamente (44.44%). Ver Tabla 2.

**Tabla 1.** Resultados de las áreas disciplinares del EGEL Plus De Trabajo Social aplicado el 4 de diciembre de 2022.

	Investigación y Diagnostico Social	Planeación Programación Proyectos Sociales	Ejecución de Modelos de Intervención Social	Evaluación y Sistematización de experiencias de Investigación Social
Satisfactorio	66.66 %	77.77 %	81.48 %	66.66 %
Aún no satisfactorio	33.33 %	22.22 %	18.52 %	33.33 %

Fuente: Ceneval, 2022.

**Tabla 2.** Resultados del EGEL Plus de Trabajo Social aplicado el 4 de diciembre de 2022

	Comprensión lectora	Redacción indirecta
Satisfactorio	70.37 %	55.55%
Aún no satisfactorio	29.63 %	44.44 %

Fuente: Ceneval, 2022.

## El trabajo social educativo

El trabajo social escolar contribuye a mejorar las experiencias educativas y los resultados de aprendizaje de los niños y sus familias. El trabajador social interviene directa e indirectamente en los entornos escolares para el bienestar de los niños y jóvenes. Brinda “apoyo y conocimientos valiosos relacionados con la comprensión del personal

de los problemas contemporáneos que enfrentan las escuelas, las estrategias exitosas para el trabajo en las escuelas y el alcance a las familias” (Keller y, Grumbach, 2023:5).

Existen muchas profesiones que intervienen en las escuelas. Hay psicólogos escolares, enfermeras, consejeros, terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas, etc. Lo importante es que el trabajador social se comunique con cada uno de los profesionales para evitar duplicidad de tareas. Cada uno de ellos proporciona y ofrecen sus servicios a los niños de forma integral. Cada profesionista debe tener clara sus funciones y responsabilidades para evitar que se superpongan. Debe existir una comunicación clara entre los profesionales de la escuela. En Estados Unidos el trabajador social escolar se encarga de vincular el hogar-escuela-comunidad; asociarse con agencias comunitarias; apoyar a los estudiantes sin hogar; coordinar sistemas servicios integrales, etc. Ver tabla 4.

En Estados Unidos, la historia del trabajo social escolar surge en 1906 cuando cuatro distritos escolares urbanos de Chicago contrataron a trabajadores sociales para atender a estudiantes que faltaban a clases y, a prevenir la violencia escolar. Estos trabajadores sociales también se encargaron de ayudar a los padres de dichos alumnos para que comprendieran a cómo acceder a los recursos de la escuela. El trabajador social escolar se encarga de identificar niños que presentan altas tasas de absentismo o problemas de conducta. También proporcionan servicios de salud mental individuales y grupales a los estudiantes. Intervienen en las crisis de las estudiantes relacionadas con la ansiedad, la depresión o, las deficientes competencias sociales (Kelly, Raines, Stone y, Frey, 2010).

En China, el trabajo social escolar se remonta a principios del siglo XX cuando varios trabajadores sociales y sociólogos formados en el extranjero regresaron a China. Aunque desde 1922, la Universidad de Yenching había brindado prácticas y servicios de trabajo social escolar en 1950 todos los programas de trabajo social fueron eliminados debido a la formación de la República Popular China la cual consideraba que el trabajo social era una disciplina académica capitalista. Posteriormente, en 2006, tanto el Comité Central del Partido Comunista

Chino y, el Ministerio de Asuntos Civiles (MCA) de la República Popular China han coordinado el desarrollo del trabajo social en todo el estado. Actualmente, no existe un reconocimiento especializado a la profesión de trabajador social escolar (Chui, 2010).

**Tabla 4.** Actividades únicas de los proveedores de salud del comportamiento en las escuelas.

Trabajadores sociales	Consejeros	Psicólogos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar vínculos entre el hogar-escuela-comunidad</li> <li>• Desarrollar asociaciones con agencias comunitarias en apoyo de los estudiantes y las familias.</li> <li>• Brindar apoyo y acceso a los estudiantes elegibles de McKinney-Vento</li> <li>• Coordinar los sistemas de atención para brindar servicios integrales</li> <li>• Conectar a las familias con los recursos (necesidades humanas básicas) para que ellos y el estudiante puedan enfocarse más efectivamente en la educación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar lecciones y actividades de preparación universitaria y profesional para toda la escuela desde el preescolar hasta la secundaria (K-12).</li> <li>• Facilitar ferias profesionales y universitarias, oradores invitados, excursiones y otras actividades de exploración.</li> <li>• Proporcionar asesoramiento y apoyo de orientación para todos los estudiantes.</li> <li>• Desarrollar un plan de estudios de orientación y proporcionar contenido socioemocional para las presentaciones en clase.</li> <li>• Administrar registros acumulativos y programación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Llevar a cabo evaluaciones de los estudiantes referidos para determinar la elegibilidad para educación especial</li> <li>• Garantizar el cumplimiento del debido proceso</li> <li>• Evaluar, seleccionar e interpretar herramientas de evaluación del clima escolar basadas en evidencia</li> <li>• Realizar evaluaciones para determinar si los estudiantes necesitan una evaluación más profunda</li> <li>• Capacitar al personal sobre cómo realizar evaluaciones de conducta y académicas en toda la escuela</li> </ul>

**Fuente:** Tomado de Keller y, Grumbach (2023:17).

El trabajo social escolar es una profesión en crecimiento en al menos 43 países. En estos países, los trabajadores sociales tratan las necesidades psicosociales, académicas y fisiológicas de jóvenes en edad escolar y, ofrecen una variedad de servicios a nivel individual, familiar y, terapia de grupo. Existen poca información sobre las funciones de los trabajadores sociales escolares y, muchos especialistas del tema consideran que cada país tiene una concepción del trabajador social escolar (Allen-Meares, Montgomery y, Kim, 2013).

## Metodología

Se utilizó la muestra del censo de población 2020 (INEGI, 2021b) para identificar y seleccionar a los trabajadores sociales que se encuentren laborando en el estado de Hidalgo. La muestra estaba conformada por

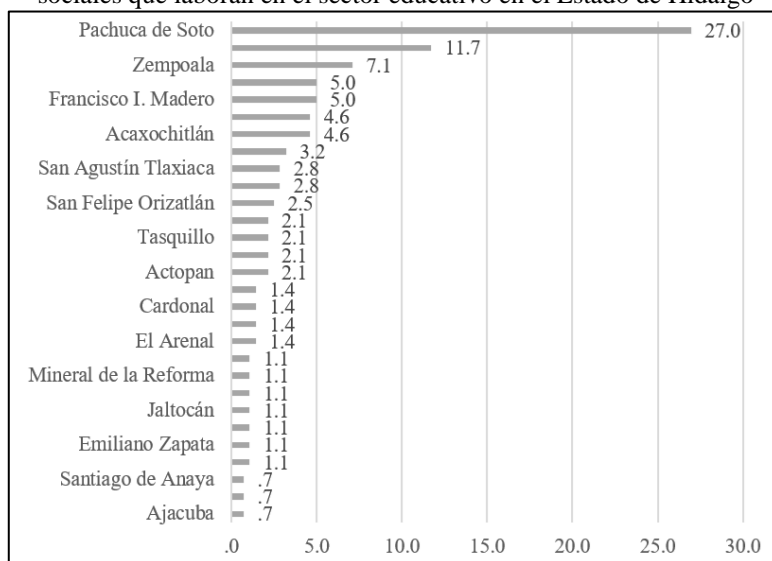


503 mil 228 personas y se procedió a seleccionar a personas que tuvieran estudios en trabajo social, ya sea a nivel media superior o superior y, que estuvieran laborando en el sector educativo. Posteriormente, se identificaron las ocupaciones que realizaban los trabajadores sociales en el sector educativo. Utilizando factores de expansión se identificaron y seleccionaron 282 trabajadores sociales que se encuentran laborando en el sector educativo en la entidad.

Por otro lado, se revisaron los 1056 elementos de competencia que ha elaborado el CONOCER a través del Registro Nacional de Estándares de Competencia por Sector Productivo (RENEC). Se consultó a cuatro profesores investigadores del país y, a seis profesores por asignatura que tienen más de 15 años de experiencia en el área de Trabajo Social, así como a cuatro trabajadores sociales que laboran en el sector público sobre los elementos de competencia más importantes del RENEAC que podría ejercer el trabajador social escolar. Ellos coincidieron en cinco competencias laborales, como las más importantes para desarrollar esta línea de desempeño. En la sección 5 de este capítulo se detallan estas competencias. A continuación, se presentan algunas características sociodemográficas de la población de trabajadores sociales que laboran en el sector educativo del estado de Hidalgo.

- El 65% de los trabajadores sociales que laboran en el sector educativo se localizan en siete municipios: Pachuca de Soto (27.0 %), Tulancingo de Bravo (11.7 %), Zempoala (7.1 %) Tizayuca (5.0%), Francisco I. Madero (5.0%), Zapotlán de Juárez (4.6%) y, Acaxochitlán (4.6%).
- Llama la atención que solo los trabajadores sociales en el sector educativo se encuentran laborando en 29 municipios de los 84 que tiene la entidad. Significa que en el 65% de los municipios de la entidad no cuenta con trabajadores sociales en el sector educativo. Ver figura 2

**Figura 2.** Porcentaje de la muestra de municipios de trabajadores sociales que laboran en el sector educativo en el Estado de Hidalgo



**Fuente:** Elaboración propia con datos de INEGI (2021a).

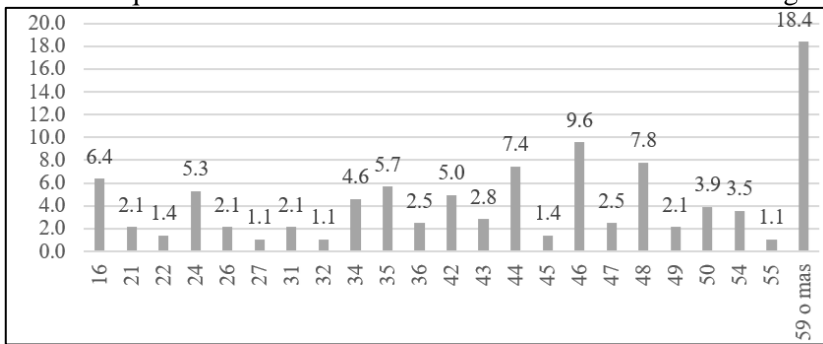
El 71% de los trabajadores sociales comprende una edad entre los 16 a 48 años. Es muy probable que los trabajadores sociales de 16 años, aún se encuentren estudiando el trabajo social a nivel técnico o medio superior y, puedan estar confundiendo la condición de relación laboral, con prácticas escolares, razón por la cual, como se verá más adelante, esta misma población (6.4%) no recibe sueldo alguno, aunque reconocen que están laborando. Ver gráfica 3.

A partir de los 21 años, se puede confirmar que los trabajadores sociales ya están laborando porque es la edad promedio en la que muchos jóvenes terminan la universidad. Se puede observar que, a los 24 años, la participación en el mercado laboral aumenta considerablemente a 5.3% de la muestra, posiblemente como resultado que los trabajadores sociales ya han obtenido cierta experiencia laboral y son contratados por las unidades productivas. Ver gráfica 3.

Posteriormente, existe un porcentaje descendente de participación laboral hasta los 34 años. A esa edad, existe una nueva ola de incorporación de mercado laboral que comprende de los 34 años hasta

los 48 años. Además de la experiencia acumulada, la incorporación de esta cohorte de edad al mercado laboral, tomando en cuenta la mayoría de los trabajadores sociales son mujeres, posiblemente se deba a que ya han criado a sus hijos hasta cierta edad y, cuentan con tiempo para ejercer su profesión. En ese sentido, el cohorte de edad que va de los 49 años o más, tal vez sea el resultado de los trabajadores sociales que se encuentran en las organizaciones formales que les proporcionan un sistema de jubilación. Ver figura 3.

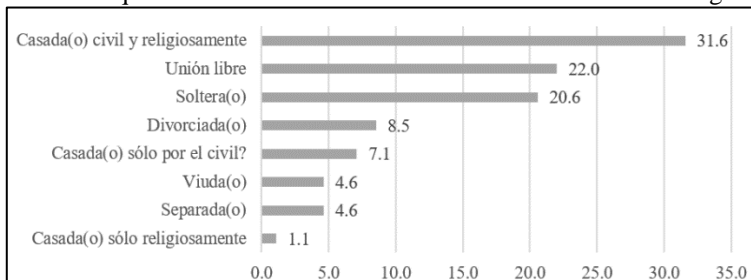
**Figura 3.** Porcentaje de edad la muestra de trabajadores sociales que laboran en el sector educativo en el Estado de Hidalgo



**Fuente:** Elaboración propia con datos de INEGI (2021a).

Los trabajadores sociales escolares en el estado de Hidalgo están casados tanto por lo civil y religioso (31.6%). También se encuentran viviendo en unión libre (22%). Viven solteros (20.6%). Son divorciados (8.5%). Están casados solamente por lo civil (7.1%). Son viudos (4.6%). Están separados (4.6%). O están casados solamente en lo religioso (1.1%). Ver figura 4.

**Figura 4.** Porcentaje del estado civil de la muestra de trabajadores sociales que laboran en el sector educativo en el estado de Hidalgo.



**Fuente:** Elaboración propia con datos de INGI (2021a).

## Resultados

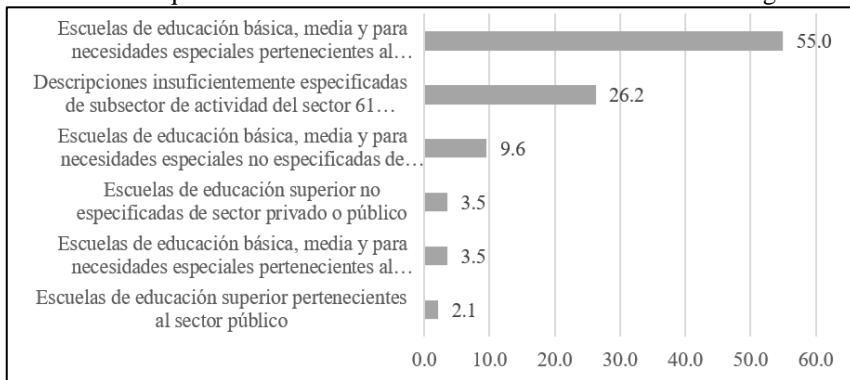
La muestra de trabajadores sociales que laboran en diversos espacios del sector educativo en el estado de Hidalgo varía significativamente. La gran mayoría de ellos labora en el sector público en los niveles de educación básica y media superior (55.0%). Solo el 2.1 % de los trabajadores sociales labora en el nivel de educación superior. Ver gráfica 5.

Llama la atención que uno de cada cuatro trabajadores (26.2%) no se identifique en un espacio escolar de un nivel educativo en específico. Es posible que este grupo de la muestra labore en oficinas gubernamentales o, en espacios alternos a la escuela como almacenes, bodegas, bibliotecas o espacios relacionados con la educación, motivo por el cual se identifiquen *ítem* “Descripciones insuficientemente especificadas de subsector de actividad del sector 61 Servicios educativos”. Esta misma situación podría ocurrir en los *ítems* “Escuelas de educación superior no especificadas de sector privado o público” (9.6%) y “Escuelas de educación básica, media y para necesidades especiales no especificadas de sector privado o público” (3.5%). Ver gráfica 5.

Casi en su totalidad (91.5%), los trabajadores sociales escolares son asalariados, es decir, trabajan para una organización formal y, reciben por ello un salario y prestaciones laborales. Al dedicarse a ejercer su profesión, ellos laboran en diferentes tipos de espacios escolares que van desde el nivel de guarderías, preescolar, primaria, secundaria,

media superior y superior. Por tanto, es una subdisciplina del trabajo social que depende de una organización formal para ejercer la profesión. Aunque existen muy pocos trabajadores sociales escolares que laboran por su cuenta (2.1%), posiblemente se deba a que ellos estén contratados por honorarios. Es decir, no pertenecen a la organización escolar, pero trabajan para ella. Por último, el 6.4% coincide con el porcentaje de estudiantes que trabajan y estudian. Es decir, son estudiantes de nivel media superior que realizan prácticas, estancias o estadías en las organizaciones de la región, pero sin recibir ingreso. Ver figura 6.

**Figura 5.** Porcentaje de los espacios laborales de la muestra de trabajadores sociales que laboran en el sector educativo en el Estado de Hidalgo



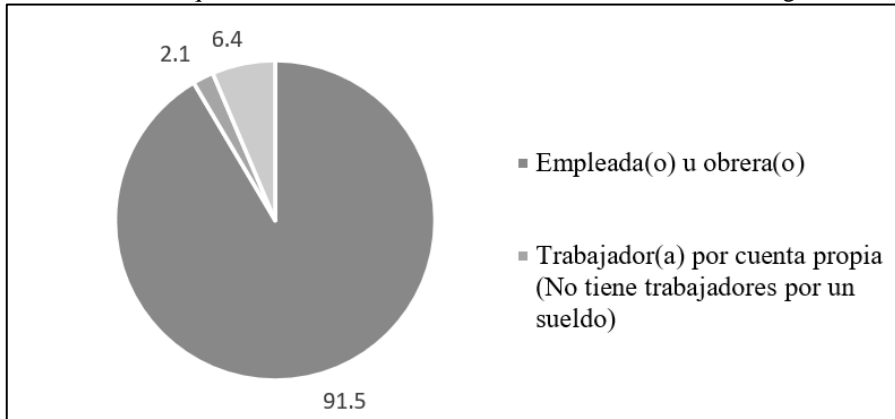
**Fuente:** Elaboración propia con datos de INEGI (2021a).

Como se ha señalado en secciones anteriores, el porcentaje de personas que no recibe ingreso (6.4%) corresponde con personas que tienen 16 años y, que trabajan y estudian al mismo tiempo. No obstante, de acuerdo con la legislación mexicana, un trabajo formal sería hasta los 18 años. Por tanto, este porcentaje de trabajadores sociales correspondería a estudiantes de educación media superior que consideran que trabajan, pero en realidad estarían haciendo una práctica escolar, servicio social, estancia, estadía o una actividad similar. Ver gráfica 7.

El 16 % de los trabajadores sociales escolares reciben ingresos que van de los 3 mil pesos hasta los 4 mil 300 pesos mensuales. Esta proporción de trabajadores tal vez correspondería a que ellos

desempeñan empleos de medio tiempo o, por horas como se puede observar en la gráfica 8. De igual forma, se puede observar que una quinta parte de trabajadores (21.3%) recibe un ingreso mensual de 6 mil pesos. Ver figura 7.

**Figura 6.** Porcentaje de la categoría ocupacional de la muestra de trabajadores sociales que laboran en el sector educativo en el estado de Hidalgo



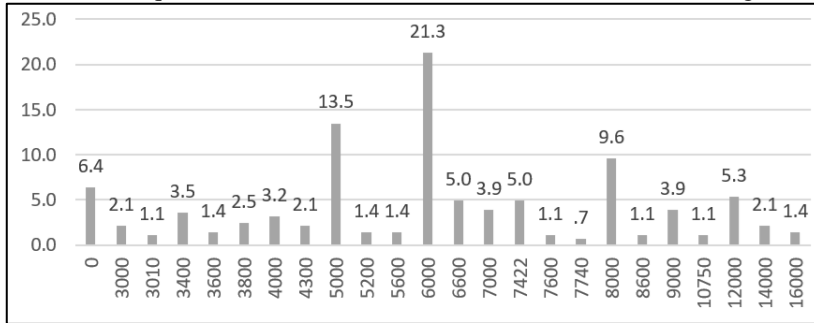
**Fuente:** Elaboración propia con datos de INEGI (2021a).

Se pueden diferenciar dos grupos más de trabajadores sociales con diferencias salariales significativas. En ambos casos corresponderían a trabajadores sociales escolares que tienen empleos de tiempo completo, se ha especializado en un área, o bien, han ido aumentando sus prestaciones laborales por su antigüedad, o bien, pertenecen a organizaciones escolares que les ofrecen altos ingresos. El primer grupo comprende al 30.3% de los trabajadores sociales escolares que reciben ingresos mensuales de 6 mil 600 a los 9 mil pesos. El segundo grupo, está representado por el 10.0 % de los trabajadores que reciben ingresos que va del rango de los 10 mil 750 hasta los 16 mil pesos mensuales. Ver gráfica 7.

Uno de cada cuatro trabajadores sociales escolares presenta una subocupación (24.4%) ya que ellos laboran 25 horas a la semana. Aunque este término es relativo porque también hace referencia a trabajadores que tienen pocas horas de trabajo y quieren tener más. En el sector educativo, esta situación puede ser voluntaria porque la Lic. en Trabajo Social está conformada mayoritariamente por mujeres y,

muchas de ellas tienen hijos y, por tanto, de forma voluntaria deciden un trabajo por horas para dedicarse al cuidado de sus hijos. Ver figura 8.

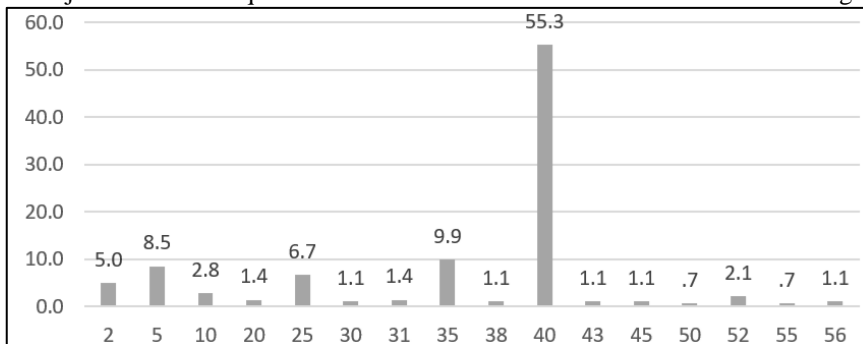
**Figura 7.** Porcentaje de ingreso mensual de la muestra de trabajadores sociales que laboran en el sector educativo en el estado de Hidalgo



**Fuente:** Elaboración propia con datos de INEGI (2021a).

Sin lugar a duda, un poco más de la mitad de los trabajadores sociales (55.3%) laboran 40 horas a la semana como lo establece un empleo formal. Aunque hubo trabajadores sociales que manifestaron que llegan a trabajar hasta 56 horas, es una proporción mínima con respecto a la muestra obtenida. Este grupo que se encuentra en situación de sobreempleo, tal vez sea el resultado que tengan dos empleos. Ver figura 8.

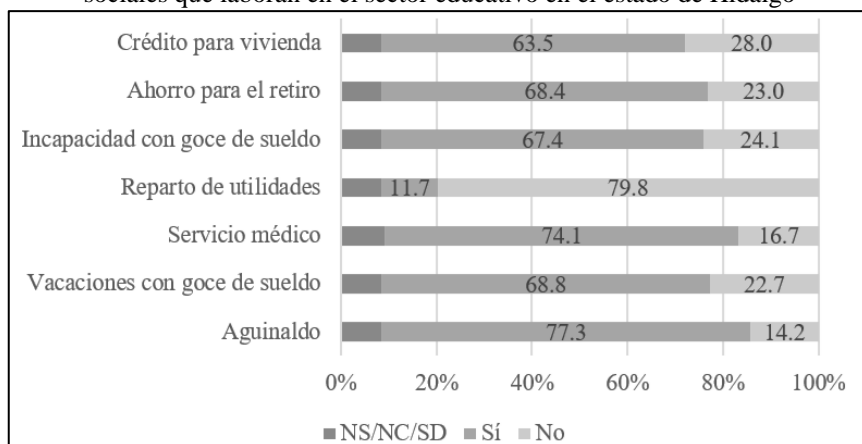
**Figura 8.** Porcentaje de horas trabajadas a la semana de la muestra de trabajadores sociales que laboran en el sector educativo en el Estado de Hidalgo



**Fuente:** Elaboración propia con datos de INEGI (2021a).

En general, el 91.5% de los trabajadores sociales escolares reciben casi todas las prestaciones laborales que marca la legislación mexicana: aguinaldo (77.3%), vacaciones con goce de sueldo (68.8%), servicio médico (74.1%), incapacidad con goce de sueldo (67.4%), ahorro para el retiro (68.4%) y, crédito para vivienda (63.5%). La prestación reparto de utilidades solo la reciben el 11.7% de los trabajadores sociales escolares. Esto confirmaría que la gran mayoría de los trabajadores sociales laboran en el sector público porque ellos no pueden recibir esta prestación como establece la legislación mexicana. Por tanto, el 11.7% de los trabajadores que si reciben el reparto de utilidades correspondería a trabajadores que se encuentran en escuelas privadas. Ver figura 9.

**Figura 9.** Porcentaje de las prestaciones laborales de la muestra de trabajadores sociales que laboran en el sector educativo en el estado de Hidalgo



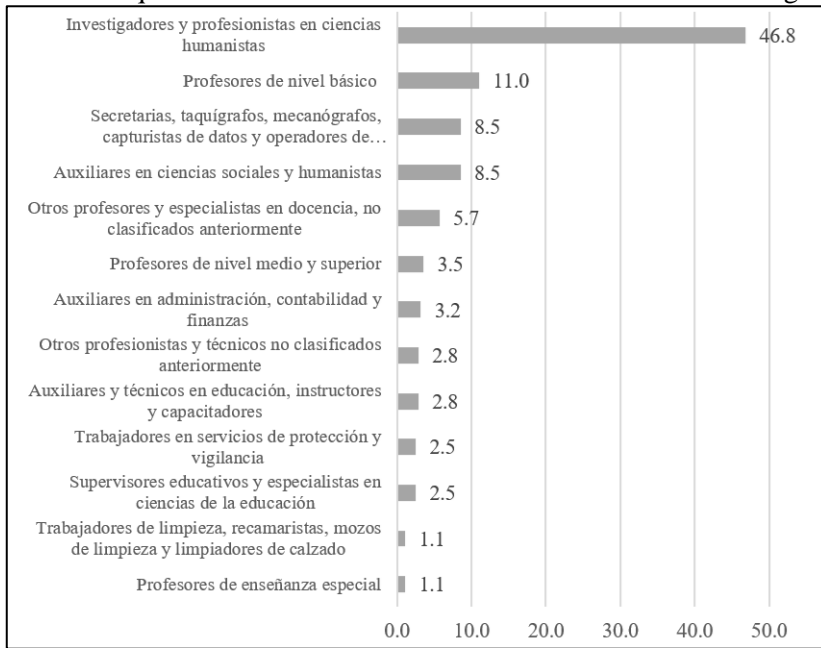
**Fuente:** Elaboración propia con datos de INEGI (2021a).

Uno de cada cinco trabajadores sociales (21.3%) se dedica a ser profesor tanto en el sector público o privado en los diferentes niveles educativos. El 46.8% de los trabajadores sociales se identifica con el ítem “Investigadores y profesionistas en ciencias humanistas”. Este grupo de trabajadores sociales es el más numeroso del resto de las ocupaciones. Al igual que en la gráfica 5, tal vez se deba a que muchos de ellos no se identifican en las otras ocupaciones y se identifiquen más como profesionistas en ciencias humanistas. De acuerdo con las anteriores gráficas y, con el bajo porcentaje de trabajadores sociales que pertenecen al nivel de educación superior y, por los ingresos percibidos, difícilmente se podrían dedicar a la investigación. Por tanto, ellos



prefieren identificarse como profesionistas en ciencias humanistas porque sienten orgullo y pertenencia de haber terminado una Lic. en Trabajo Social. Aunque no tengan mucha experiencia profesional, muchos estudiantes recién egresados sostienen que ellos son Trabajadores Sociales. Incluso, aun cuando se desempeñen en actividades de comercio o de otros servicios que no tienen relación alguna con su profesión, manifiestan que son trabajadores sociales. En ese sentido, es probable que este grupo de trabajadores sociales se encuentren laborando en oficinas gubernamentales, almacenes, bodegas, bibliotecas o espacios relacionados con la educación. Ver figura 10.

**Figura 10.** Porcentaje de la ocupación de la muestra de trabajadores sociales que laboran en el sector educativo en el estado de Hidalgo



**Fuente:** Elaboración propia con datos de INEGI (2021a).

Asimismo, el resto de los trabajadores sociales se identificó con los *ítems* propuestos como serían: trabajadores de limpieza, recamaristas, mozos de limpieza y limpiadores de calzado (1.1), supervisores educativos y especialistas en ciencias de la educación (2.5%), trabajadores en servicios de protección y vigilancia (2.5%), auxiliares

y técnicos en educación, instructores y capacitadores (2.8%), otros profesionistas y técnicos no clasificados anteriormente (2.8%), auxiliares en administración, contabilidad y finanzas (3.2%), auxiliares en ciencias sociales y humanistas (8.5%) y, secretarías, taquígrafos, mecanógrafos, capturistas de datos y operadores de máquinas de oficina (8.5%).

## **Análisis de datos**

Si bien el CONOCER ha elaborado 1056 elementos de competencias laborales, 129 elementos de competencia pueden ser realizados por trabajadores sociales, según la opinión de muchos de ellos. Estos elementos de competencia se muestran en el Anexo 1.

Para fines de este capítulo, se considera que cinco elementos de competencia conformarían la línea base con el cual el trabajador social escolar podría ejercer sus funciones en las escuelas sin duplicar actividades con otros profesionistas (tutores, psicólogos educativos, etc.). Estas cinco competencias coinciden con los espacios donde se encuentra laborando el trabajador social escolar. Estas competencias se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 5.** Cinco elementos de competencia del CONOCER que podría ejecutar el trabajador social escolar.

	<b>Código EC</b>	<b>Nombre del EC</b>
1	EC0855	Facilitación de aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo
2	EC1471	Proporcionar herramientas, técnicas y conocimientos de aprendizaje socioemocional y de liderazgo, como primer apoyo en la reducción del estrés y la ansiedad, cualquier ámbito laboral
3	EC1158	Implementación de habilidades socioemocionales y metodologías para desarrollarlas
4	EC0385.01	Prestación de servicios incluyentes para personas con discapacidad
5	EC0808	Promoción de orden, limpieza y formación de valores en la familia

**Fuente:** Tomado de CONOCER (2023)

El elemento de competencia “Facilitación de aprendizaje basado en la colaboración y el dialogo”, presenta seis competencias de desempeño y tres competencias cognitivas en las cuales el trabajador social escolar puede intervenir. Por ejemplo, dicha competencia establece que debe de propiciar la curiosidad/interés/razonamiento del aprendiz; acuerdos con el aprendiz respecto a los tiempos de acompañamiento, los apoyos y recursos que le brindará o; registrar su proceso de aprendizaje y, articular los saberes académicos y saberes comunitarios.

El elemento de competencia “Proporcionar herramientas, técnicas y conocimientos de aprendizaje socioemocional y de liderazgo, como primer apoyo en la reducción del estrés y la ansiedad, en cualquier ámbito laboral” proporciona competencias centrales al trabajador social escolar como serían: detectar reacciones emocionales o físicas de experiencias traumáticas, o bien, reducir los niveles de estrés, ansiedad y depresión.

Del estándar de competencia “Implementación de habilidades socioemocionales y metodologías para desarrollarlas” se puede recuperar: el establecimiento de un ambiente socioemocional sano o, establecer estrategias de regulación emocional.

El elemento de competencia “Prestación de servicios incluyentes para personas con discapacidad” ofrece una estrategia de atención a personas con discapacidad y, especifica medios alternativos de comunicación según la discapacidad de la persona.

Por último, el elemento de competencia “Promoción de orden, limpieza y formación de valores en la familia” ofrece actividades de enseñanza y aprendizaje de seguimiento y reglas, o bien actividades de enseñanza y aprendizaje para empezar con un nuevo valor.

## **Conclusiones**

En muchas IES de México, el campo de formación del trabajo social escolar en México es poco conocido y, muchos directivos y profesores de trabajo social lo consideran como un campo de formación que viene implícito en las actividades de intervención.

Asimismo, este campo se le ha dado poca importancia con respecto a otros campos de formación como sería la salud, asistencia social o el jurídico.

El personal de las escuelas desconoce al CONOCER como una entidad que certifica el “saber hacer” del trabajador social escolar.

A nivel institucional, las normas de CONOCER no están dirigidas hacia el trabajador social escolar sino a las funciones que podría desempeñar junto con otros profesionistas que coexisten en las escuelas como serían los terapeutas de lenguaje, los consejeros o, los psicólogos educativos.

### ANEXO 1

	<b>Código EC</b>	<b>Nombre del EC</b>
1	EC 1310	Construcción de Aulas virtuales
2	EC0049	Diseño de cursos de capacitación presenciales, sus instrumentos de evaluación y material didáctico
3	EC0050	Diseño de cursos de capacitación para ser impartidos mediante Internet
4	EC0084	Uso didáctico de las tecnologías de información y comunicación en procesos de aprendizaje: nivel básico
5	EC0121.01	Elaboración de proyectos de aprendizaje integrando el uso de las tecnologías de la información y la comunicación
6	EC0150	Coordinación de procesos en Gestión Educativa Estratégica en Centros Escolares de Educación Básica
7	EC0185	Impartición de acciones de capacitación presencial con enfoque incluyente
8	EC0189	Administración de actividades de capacitación en línea en los centros de trabajo
9	EC0205	Conducción de práctica de yoga: nivel preparador básico
10	EC0217.01	Impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal
11	EC0232	Preparación de jóvenes y adultos en el fútbol asociación
12	EC0233	Facilitación de Procesos de Aprendizaje en el entorno del Sector Automotriz
13	EC0235	Facilitación de sesiones para el desarrollo de competencias con apoyo de tecnologías de información

14	EC0301	Diseño de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal, sus instrumentos de evaluación y manuales del curso
15	EC0308	Capacitación presencial a servidoras y servidores públicos en y desde el enfoque de igualdad entre mujeres y hombres. Nivel básico
16	EC0327	Impartición de cursos de robótica con sets LEGO® Education en nivel básico
17	EC0336	Tutoría de cursos y diplomados en línea
18	EC0337	Uso educativo de dispositivos móviles
19	EC0360	Aplicación de la metodología básica de investigación en el ámbito educativo
20	EC0362	Asesorías en cursos de formación en línea
21	EC0366	Desarrollo de cursos de formación en línea
22	EC0372	Diseño del plan estratégico para una institución educativa
23	EC0385.01	Prestación de servicios incluyentes para personas con discapacidad
24	EC0394	Preparación a niños de 6 a 12 años en la inducción de los estilos de natación
25	EC0424	Impartición de cursos de formación mediante la Guía de Autoformación SIMAPRO
26	EC0444	Prestación de servicios educativos comunitarios (se actualizó en la 4ta. SOCT. 2016)
27	EC0447	Desarrollo de prácticas de aprendizaje por competencias
28	EC0454	Ejecución de cursos con enfoque en competencias
29	EC0474	Acondicionamiento físico de jóvenes y adultos para el mantenimiento de la salud
30	EC0475	Estimulación con actividades acuáticas a niños y niñas de uno a tres años once meses de edad
31	EC0477	Tutoría en la Educación Media Superior y Superior
32	EC0507	Liderazgo para la autonomía de gestión en centros de trabajo educativos
33	EC0529	Facilitación de programas educativos de civismo digital para el uso seguro y responsable de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito escolar.
34	EC0541	Impartición del programa de educación para el consumo responsable
35	EC0544	Impartición de cursos policiales
36	EC0558	Diseño e impartición de cursos/actividades académicas/asignaturas en materia de seguridad pública y privada

37	EC0563	Diseño de acciones formativas presenciales con enfoque de competencias
38	EC0564	Diseño de estrategias didácticas aplicando tecnologías de la información y la comunicación
39	EC0567	Impartición de cursos con educación experiencial
40	EC0603	Aplicación de herramientas de comunicación digital
41	EC0604	Atención Educativa para Adultos Mayores
42	EC0605	Facilitación del proceso de aprendizaje con los usuarios de los servicios educativos y sociales en las unidades territoriales
43	EC0639	Arbitraje de partidos de futbol en etapas de especialización y alta competencia
44	EC0640	Dirección técnica de equipos de futbol asociación en etapa base
45	EC0642	Preparación de jóvenes y adultos en la inducción de los estilos de natación
46	EC0643	Preparación física de futbolistas amateurs
47	EC0644	Diseño de propuestas y estrategias para atender la diversidad con enfoque intercultural en Educación Media Superior
48	EC0645	Diseño e instrumentación de secuencias didácticas que incluyen el uso de dispositivos móviles
49	EC0646	Facilitación de procesos de aprendizaje bajo el enfoque por competencias en Educación Media Superior
50	EC0647	Propiciar el aprendizaje significativo en Educación Media Superior y Superior
51	EC0670	Facilitación para el desarrollo de inteligencia económica y financiera de niños y jóvenes
52	EC0686	Facilitación del programa de los 6 pasos de la salud con prevención
53	EC0688	Facilitación de los procesos de aprendizaje de nivel superior basados en programas curriculares por competencia
54	EC0730	Elaboración de la Ruta de Mejora para una Institución Educativa
55	EC0753	Facilitación para la educación financiera a través de programas sociales
56	EC0772	Evaluación del aprendizaje con enfoque en competencias profesionales
57	EC0773	Tutoría presencial de programas de formación de capital humano
58	EC0785	Elaboración de argumentos sobre la práctica didáctica
59	EC0786	Evaluación del aprendizaje con enfoque formativo

60	EC0806	Impartición de programas comunitarios
61	EC0808	Promoción de orden, limpieza y formación de valores en la familia
62	EC0816	Conducción de práctica de yoga: nivel preparador avanzado
63	EC0833	Coordinación de Servicios Educativos
64	EC0847	Promoción de Servicios de Educación Inicial
65	EC0854	Supervisión del programa de educación inicial para la organización del módulo
66	EC0855	Facilitación de aprendizaje basado en la colaboración y el dialogo
67	EC0864	Seguimiento a un programa de entrenamiento deportivo
68	EC0890	Entrenamiento de jugadores amateurs en el juego de Frontball
69	EC0892	Gestión para el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios
70	EC0893	Impartición de sesiones de entrenamiento de taichichuan forma 24 para personas adultas mayores
71	EC0910	Facilitación del proceso metodológico del Programa Liderazgo Ambiental para la Competitividad, para el desarrollo de proyectos de eco-eficiencia en organizaciones
72	EC0915	Dirección técnica de equipos de futbol en etapa de especialización
73	EC0916	Facilitación de la enseñanza del ajedrez
74	EC0917	Impartición de sesiones de actividad física a personas adultas mayores
75	EC0919	Aplicación de competencias comunicativas en Lengua Náhuatl para Educación
76	EC0921	Proporcionar la técnica del manejo del ábaco japonés soroban en forma presencial, nivel básico
77	EC0932	Promoción de valores de orden, limpieza e higiene personal con Ki Wo Tsukau
78	EC0967	Conducción de práctica de yoga para niños
79	EC0975	Tutoría entre pares en la práctica docente
80	EC0977	Conducción de una sesión de meditación: nivel instructor básico
81	EC0991	Construcción de escenarios digitales para facilitar experiencias de aprendizaje
82	EC0992	Coordinación de los subsistemas educativos de formación dual.

83	EC0996	Elaboración de proyecto de emprendimiento con base en el Modelo de Emprendedores de Educación Media Superior
84	EC0999	Facilitar procesos de aprendizaje para el desarrollo de competencias en el nivel medio superior
85	EC1001	Gestión de emprendimiento con base al Modelo de emprendimiento de educación media superior.
86	EC1002	Gestión de la vinculación en la formación dual
87	EC1003	Impartición de cursos para formación de aprendices calificados
88	EC1025	Tutoría académica de la formación dual
89	EC1041	Coordinación para una sesión de Ashtanga Yoga
90	EC1042	Coordinación para una sesión de Yoga especializado
91	EC1043	Coordinación para una sesión de Yoga para niños de 4 a 12 años de edad
92	EC1071	Activación física a través de baile aeróbico para jóvenes y adultos en espacios cerrados y abiertos
93	EC1072	Facilitación de dinámicas con la metodología de aprendizaje experiencial
94	EC1074	Manejo de la metodología Wow-Vation para la solución de problemas con inventiva
95	EC1075	Promoción del aprendizaje mediante proyectos multidisciplinares STEM
96	EC1079	Implementación de estrategias de aprendizaje para el desarrollo de competencias bajo el modelo conceptual-colaborativo-práctico
97	EC1085	Enseñanza de la Maayat'aan
98	EC1115	Estimulación con actividades acuáticas para personas adultas mayores
99	EC1118	Impartición de cursos presenciales/remotos en el uso y aplicación de lectores y magnificadores de pantalla para personas con discapacidad visual
100	EC1158	Implementación de habilidades socioemocionales y metodologías para desarrollarlas
101	EC1165	Gestión de la tutoría grupal e individual en grupos académicos de Educación Superior
102	EC1222	Evaluación de los programas educativos de Nivel Superior
103	EC1230	Uso de la Lengua Ralámuli en un contexto cotidiano
104	EC1269	Proporcionar técnicas físicas, mentales y artísticas mediante la ejecución de prácticas para el desarrollo de habilidades socioemocionales, en cualquier contexto.



10 5	EC1307	Impartición de sesiones/clases síncronas utilizando plataformas, dispositivos y herramientas digitales
10 6	EC1310	Construcción de aulas virtuales de aprendizaje
10 7	EC1314	Evaluación de las Instituciones de Educación Superior
10 8	EC1320	Evaluación de los programas educativos de Nivel Superior
10 9	EC1337	Facilitación de sesiones de carácter vivencial a través de prácticas socioemocionales
11 0	EC1338	Apoyo en la identificación de las habilidades de la vida cotidiana y académicas de la persona con diagnóstico de discapacidad intelectual
11 1	EC1353	Implementación de metodología STEM/STEAM
11 2	EC1372	Preparación de gimnastas de artística femenil en la categoría 1
11 3	EC1378	Diseño del Plan de Continuidad de los Servicios Educativos ante una condición de emergencia y sus etapas de crisis
11 4	EC1379	Preparación de instructores deportivos especializados en Minitenis
11 5	EC1380	Preparación de arqueros en etapa de iniciación
11 6	EC1409	Enseñanza del emprendimiento
11 7	EC1410	Gestión de procesos de coaching educativo
11 8	EC1431	Preparación de gimnastas de artística femenil en la categoría 2
11 9	EC1432	Preparación del instructor de tenis en etapa de iniciación
12 0	EC1433	Activación física mediante sesiones de ciclismo estacionario
12 1	EC1447	Conducción de práctica de yoga: Nivel Preparador Master
12 2	EC1454	Asesoría para facilitar procesos educativos dirigidos a personas jóvenes y adultas
12 3	EC1455	Promoción y seguimiento de los servicios educativos dirigidos a personas jóvenes y adultas
12 4	EC1464	Desarrollo de proyectos con la metodología Lean Six Sigma en el nivel Green Belt
12 5	EC1466	Formación del capital humano mediante dinámica de grupos

12 6	EC1469	Promoción de prácticas para la sensibilización ambiental y desarrollo sostenible en contextos escolares
12 7	EC1471	Proporcionar herramientas, técnicas y conocimientos de aprendizaje socioemocional y de liderazgo, como primer apoyo en la reducción del estrés y la ansiedad, cualquier ámbito laboral
12 8	EC1515	Conducción de una sesión de Taichí: Nivel Elemental
12 9	Sin código por modificaciones y en proceso	Tutoría de aprendices del programa Jóvenes Construyendo el Futuro

## Referencias

- Allen-Meares, P., Montgomery, K. y, Kim, J. (2013). School-based SocialWork Interventions: A Cross-National Systematic Review. *Social Work*. 58 (3). 253-262.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior –Ceneval- (2022). *Informe presenta los resultados 2021*. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Trabajo Social (EGEL TSOC). México. Ceneval.
- Chui, W. (2010). *School social work: current practice and research / editors, Wing Hong Chui, The University of Hong Kong, Hong Kong*. Estados Unidos. Nova Publisher.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía –INEGI- (2021a). *Base de datos de la muestra censal*. México. INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía –INEGI- (2021b). *Diseño de la muestra censal*. México. INEGI.
- Keller, J. y, Grumbach, G. (2023). *School social work : a skills-based competency approach*. Estados Unidos. Springer Publishing
- Kelly, M., Raines, J., Stone, S. y, Frey, A. (2010). *School, Social Work. An evidence-informed framework for practice*. Oxford. Estados Unidos



# **Retos y desafíos ante la educación inclusiva en las aulas de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Veracruzana**

Danna Ruth Eunice Rivas Martínez  
Lucila Jazmín Martínez Cruz  
Ana Patricia Alvarado Rodríguez<sup>16</sup>

## **Resumen**

La presente investigación es de corte cualitativo expone un análisis descriptivo e interpretativo de los resultados bajo el enfoque fenomenológico y hermenéutico de la experiencia de tres académicas con relación a la educación inclusiva.

De manera explícita, se trata de ubicar el tema y objeto de investigación en torno a las formas o proceso de abordar los saberes teóricos, axiológicos y heurísticos en el aula frente a estudiantes que presentan un diagnóstico con discapacidad en el programa de licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Veracruzana, campus Minatitlán.

La metodología que se considera pertinente en esta investigación es la entrevista, historias de vida y observación participante aplicadas en este proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de la Facultad de Trabajo Social durante el ciclo escolar en curso agosto 2022-junio 2023.

La información se categorizó de la siguiente forma: primero la relación docente-estudiante que incluye los retos y desafíos; proceso de

---

<sup>16</sup> Profesoras de asignatura de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Veracruzana, Región Coatzacoalcos – Minatitlán.

la enseñanza y aprendizaje que implica la organización y planificación de la clase, aplicación de la metodológica y el aprendizaje colaborativo. Se concluye, la educación inclusiva es un enfoque deseable para garantizar la equidad y la justicia educativa, pero también presenta desafíos y retos importantes entorno a la pretensión de atender las necesidades de los jóvenes estudiantes considerando especialmente aquellos casos en los que puede existir un riesgo de exclusión social. Para esto, es importante no tan solo el trabajo del docente, sino de la escuela en sí, y de las familias también para que juntos trabajen para abordar estos desafíos.

## **Introducción**

En México con base a los derechos y garantías individuales que se expresan desde que se promulgó la constitución política en 1917 manifiesta que la educación es un derecho para todos los mexicanos. Actualmente, esto implica, que a partir de la redacción introducida en el año 2011 del artículo 1.º de la Constitución Federal determina que:

Todas las personas en el país gozarán sin discriminación alguna de los DDHH reconocidos en ella y en los tratados internacionales de los que México sea parte, lo cual remite de forma inmediata al contenido y el alcance del derecho a la educación superior desarrollado en el apartado anterior, pues México es parte del PIDESC de la Convención Americana sobre Derechos Humanos y de su Protocolo Adicional en materia de DESC (Jongitud, 2017, p. 52)

Por otra parte, es necesario señalar que el derecho a la educación incluye una mirada inclusiva

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior (...) la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

(Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, 2022. Artículo 3, promulgado el 5 de febrero de 1917, reforma publicada DOF 18-11-2022)

Sin embargo, a pesar de los cambios y reformas constitucionales grandes sectores de la población quedan al margen o todavía no tienen acceso a este derecho. Un estudio realizado por la INEGI (2022a) a través de la Encuesta Nacional Sobre Acceso y Permanencia en la Educación 2021 (por sus siglas ENAPE) señala que se estima que, de la población de 3 a 29 años no inscrita en el ciclo escolar 2021-2022 (22.3 millones), 19.4 millones no se inscribió tampoco en el ciclo escolar anterior. De esta cantidad, se identificó que 1.8 millones de personas nunca ha asistido a la escuela. De los cuales el 14.6 % de 15 a 29 años, no ha tenido acceso a la educación media y superior.

Entre los motivos o factores que influyen en la probabilidad de jóvenes entre 15 a 29 años no asistieron o asisten a la escuela básica, media y superior es por causas de discapacidad física o mental, tenía que trabajar o por falta de dinero o recursos. Siendo así que uno de los desafíos de la educación en México es lograr que esta sea inclusiva y que los jóvenes de hoy cuenten con los recursos y accedan a la educación a pesar de las discapacidades.

Por otra parte, haciendo ver que en esta investigación centra su atención en la educación superior, en este escenario el INEGI (2022c) en el ciclo escolar 2021-2022, señala que en México alrededor de 4, 004, 062 millones de personas en edad universitaria tienen acceso a la educación superior, de los cuales 186, 916 estudiantes pertenecen al estado de Veracruz, contexto geográfico y social donde se encuentra la Universidad Veracruzana. Además, es necesario señalar que dentro de estas cifras se encuentran las personas con discapacidad y los hablantes de una lengua indígena. Los datos del Anuario estadístico de la Población Escolar en Educación Superior del ciclo escolar 2021-2022 (por sus siglas ANUIES) registran que en el estado de Veracruz tan solo 981 estudiantes con algún tipo de discapacidad; 2 658 hablantes de lengua indígena y 44 hablantes de una lengua indígena con una discapacidad. Estas cifras son preocupantes por ser una escala menor frente 869 mil personas jóvenes en edad universitaria que tiene

situación de discapacidad aunado a la pobreza (INEGI 2022b; ANUIES 2022).

Indudablemente, los retos de la formación y práctica docente en México han pasado por transformaciones sociales con intención de mejorar pese al mismo reto que implica estar dentro de los cambios sociopolíticos y culturales. Y frente a este reto de cambios, uno de ellos es la formación en función de la educación inclusiva. Tal y como señala Hurtado, Mendoza, y Viejó (2019):

En las carreras de licenciaturas se han incorporado asignaturas para la atención a la diversidad en los planes de estudios”; “sin embargo, como en muchas otras áreas, la formación inicial docente da más prioridad a lo disciplinar que a lo pedagógico y la práctica no siempre se realiza en escuelas con enfoque inclusivo (Flores, García, Romero, 2017, p. 42). Desde luego, es quizás un desafío a la inclusión educativa, la formación docente, puesto que se considera un eje prioritario debido a la necesidad de desarrollar tanto competencias didáctico-técnicas, como de promover cambios en concepciones y actitudes hacia la inclusión.

Frente a este reto y desafío se encuentra la Universidad Veracruzana quien ha asumido la responsabilidad por medio del Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios por (sus siglas CEnDHIU, 2023) tienen como objetivo “Facilitar la accesibilidad e inclusión de los alumnos viviendo en situación de discapacidad a la oferta académica y cultural de que disponga la Universidad Veracruzana (por sus siglas UV), teniendo como pilar fundamental garantizar la igualdad de derechos y oportunidades para todo el alumnado universitario”. Así la UV, asume este compromiso como un...

Proceso que garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de los universitarios, con especial énfasis de aquellas que están excluidas, marginadas o en riesgo de estarlo, mediante la eliminación o minimización de las barreras institucionales, culturales y prácticas que limitan el aprendizaje y la participación, en este caso, de las personas en situación de discapacidad”. (Artículo 1ro. Fracción I del Reglamento para la inclusión de personas con discapacidad, 2021)

Como base al reglamento para inclusión educativa de personas con discapacidad, señala que las acciones que se deben desarrollar son aquellas con miras a sensibilizar a la población universitaria; informar sobre las generalidades de la Educación Inclusiva, a la población universitaria. Realizar un censo preliminar para la detección de estudiantes que presente discapacidad (Artículo 5, Fracción I, II, Reglamento para la inclusión de personas con discapacidad). Detectar situación económica y escolar de los estudiantes que requieran seguimiento; así como necesidades educativas. (Artículo 8, Fracción II, Reglamento para la inclusión de personas con discapacidad).

Así en este escenario universitario, se encuentra la Facultad de Trabajo Social (por sus siglas FTS), campus Minatitlán de la Universidad Veracruzana, quien tiene como objetivo “realizar acciones de intervención primaria, que den paso a la educación inclusiva, a través del trabajo colaborativo entre Coordinaciones que atienden la formación integral del estudiante, para encaminar a la comunidad universitaria hacia una cultura de la inclusión”. De esta forma, los docentes de FTS asumen un compromiso y un rol fundamental dentro del aula para que la educación de los jóvenes sea de calidad, de igual manera en lo posible este compromiso pueda ser capaz de enfrentar las grandes desigualdades sociales e incentivar a los estudiantes a no desertar de la educación escolar.

Por lo tanto, la importancia de esta investigación radica, además de recoger e incorporar las aportaciones profesorado al enfrentar desafíos de la docencia en la educación inclusiva, es describir y documentar un ejercicio de escucha atenta a lo que los docentes que tienen que decir sobre los desafíos a los que se enfrentan. Esto puede ayudar a ser un referente a futuras situaciones. Principalmente porque el ser docente implica desarrollar competencias didáctico-técnicas para promover cambios significativos hacia una saludable educación inclusiva. Esencialmente porque al gestarse en la Facultad de Trabajo Social, lo que se requiere son profesionales capacitados en abordar problemáticas sociales.

En este tenor, la presente investigación es de corte cualitativo y expone un análisis descriptivo e interpretativo de los resultados bajo el



enfoque fenomenológico y hermenéutico de la experiencia de tres académicas con relación a la educación inclusiva. De manera explícita, se trata de ubicar el tema y objeto de investigación en torno a las formas o proceso de abordar los saberes teóricos, axiológicos y heurísticos en el aula frente a estudiantes que presentan un diagnóstico con discapacidad en el programa de licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Veracruzana, campus Minatitlán.

La metodología que se considera pertinente en esta investigación es la entrevista, historias de vida y observación participante aplicadas en este proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de la Facultad de Trabajo Social durante el ciclo escolar en curso agosto 2022-junio2023. La información se categorizó de la siguiente forma: primero la relación docente-estudiante que incluye los retos y desafíos; proceso de la enseñanza y aprendizaje que implica la organización y planificación de la clase, aplicación de la metodológica y el aprendizaje colaborativo.

Esto da como resultado y conclusión que la educación inclusiva es un modelo de educación que pretende atender a las necesidades de los jóvenes estudiantes considerando especialmente aquellos casos en los que puede existir un riesgo de exclusión social así mismo como asegurar un acceso a la educación de calidad, con igualdad de oportunidades, justa y equitativa para todos y todas.

## **Educación inclusiva en México**

En esta investigación se entiende como educación inclusiva al enfoque educativo que busca garantizar el derecho a la educación para todas las personas, independientemente de sus características individuales, género, etnia, orientación sexual, capacidades o discapacidades, y cualquier otra condición que pudiera generar discriminación o exclusión (UNESCO, 2015). Este enfoque se basa en el reconocimiento y valoración de la diversidad, así como en la promoción de la igualdad de oportunidades y la participación de todos los estudiantes en el proceso educativo (Organización Mundial de la Salud, 2010).

Siendo así, que el sistema educativo se adapta a las necesidades de cada estudiante, y no al revés. Es decir, la educación se adecúa a las

características y necesidades individuales de cada estudiante, y no se espera que el estudiante se adapte a un modelo educativo preestablecido (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021). Entonces, de lo que se habla es de un enfoque que busca eliminar barreras y obstáculos que impiden el acceso y la participación de todos los estudiantes en la educación, con la intención de promover una educación de calidad para todos (UNESCO, 2015).

En el escenario mexicano, la educación inclusiva se ha venido desarrollando a lo largo de los últimos años, con el objetivo de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características y necesidades individuales. Con base al marco legal (anteriormente señalado), establecido por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación, así como en los tratados internacionales ratificados por el país, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Secretaría de Educación Pública, 2015). Desde este marco, se expresa que el gobierno mexicano asume la responsabilidad de implementar un Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, que tiene como uno de sus principales objetivos la inclusión educativa de todos los estudiantes, reconociendo la diversidad y las diferencias individuales de los mismos (Secretaría de Educación Pública, 2017).

En este contexto, la educación inclusiva se entiende como un proceso que implica la transformación de la cultura, la política y la práctica educativa, con el fin de garantizar el acceso y la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características y necesidades individuales, en un ambiente educativo que valore la diversidad y promueva la igualdad y la justicia social (Secretaría de Educación Pública, 2015). Por lo tanto, implica la eliminación de barreras y obstáculos que impiden el acceso y la participación de los estudiantes en la educación, así como la implementación de medidas de apoyo y atención a las necesidades individuales de los estudiantes, con el objetivo de garantizar su aprendizaje y desarrollo integral (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Ahora bien, en el escenario del Estado de Veracruz, donde se ubica la Universidad Veracruzana, precisando en la Facultad de Trabajo Social, campus Minatitlán, al igual que otros estados de México, ha ido implementando medidas para fomentar la educación inclusiva y garantizar el derecho a la educación de todas las personas, independientemente de sus características y necesidades individuales. Se han implementado diversas acciones y programas para promover la educación inclusiva.

Por ejemplo, se han creado equipos multidisciplinarios en las escuelas para brindar atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, y se han capacitado a los docentes para que puedan atender a estos estudiantes de manera efectiva (Gobierno del Estado de Veracruz, 2021). Además, se ha impulsado la creación de escuelas de educación especial y la inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares, a través de medidas como la adaptación de instalaciones y materiales didácticos, y la formación de docentes en estrategias inclusivas (Gobierno del Estado de Veracruz, 2021).

Por otra parte, la Universidad Veracruzana (UV) ha sumado sus esfuerzos y ha venido trabajando en la promoción de la educación inclusiva en su comunidad estudiantil, y cuenta con el Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios por (sus siglas CEnDHIU, 2023) para brindar apoyo a los estudiantes con discapacidad y sus familias.

Además, la UV ha implementado programas para fomentar la inclusión en el aula y el aprendizaje colaborativo. Por ejemplo, el programa "Tutoría entre iguales", que busca que los estudiantes con discapacidad reciban apoyo de sus compañeros en la realización de actividades académicas. Por otra parte, también ha trabajado en la sensibilización y concientización de su comunidad estudiantil y docente sobre la importancia de la educación inclusiva y el respeto a la diversidad. Para ello, se han desarrollado campañas de difusión, talleres y conferencias sobre temas de inclusión y diversidad.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por promover la educación inclusiva en Veracruz, aún existen desafíos por superar, como la falta

de recursos económicos, la resistencia de algunos sectores de la sociedad y de la comunidad educativa, y la necesidad de mejorar la formación de los docentes en materia de inclusión educativa (Rojas, 2018). Puesto que la educación inclusiva es un enfoque educativo que busca garantizar el derecho a la educación para todas las personas, promoviendo la valoración de la diversidad, la igualdad de oportunidades y la participación de todos los estudiantes en el proceso educativo.

Desde luego ante estas necesidades, la inclusión sigue siendo un tema relevante. Y es necesario que, a pesar de los avances significativos, aún existen desafíos por superar para garantizar el acceso a la educación de todas las personas en condiciones de igualdad y sin discriminación. Es por tal razón (tal y como anteriormente se señaló) aún se requiere profundizar en los retos y desafíos que implica la educación inclusiva desde la perspectiva de los actores sociales, principalmente desde la voz de la docencia.

## **Metodología**

La presente investigación es de corte cualitativo con un enfoque fenomenológico y hermenéutico siguiendo la sugerencia Fuster (2019: 208-2014) al fundamentar el objeto de estudio entorno a las experiencias de vida, respecto a una situación desde la mirada del sujeto social dentro de un determinado contexto. De esta forma se considera que al “investigar es interrogarse con respecto al mundo actual y las relaciones sociales dentro de un contexto específico. Es decir, se presenta la realidad, que al describirla se ha convertido en objeto de estudio para hacer contraste, interpretarla y escribirla” (Rivas et. al 2022; p 57).

Entonces el análisis que se presenta es el resultado de aspectos subjetivos obtenidos de la observación, relatos, entrevistas, historias y anécdotas de las experiencias de tres profesoras con experiencia docente de menos de 5 años impartiendo en la Facultad de Trabajo Social y que asumen el desafío de la educación inclusiva frente a estudiantes con un diagnóstico de discapacidad. De esta forma lo que se pretende mostrar es la experiencia vivida con la intención de resaltar

ciertos significados y aspectos que surgen de la realidad entorno al fenómeno estudiado.

**Tabla 1.**

Descripción de los bloques temáticos para dirigir la entrevista

Bloque tematico	Para dirigir la entrevista a profesores-tutores
<b>Presentación e identidad docente</b>	Datos identificativos; preguntas sobre la experiencia como docente de la FTS y los retos de la educación inclusiva. Experiencia docente Experiencia con estudiantes con un diagnostico de discapacidad. Rol del docente u concepciones acerca de la docencia inclusiva
<b>Relación docente-estudiante con diagnostico de discapacidad</b>	Situaciones criticas identificados Situaciones que propician la reflexión y el cambio docente
<b>Aspectos metodológicos, organizativos y aplicación metodologica y el aprendizaje colaborativo</b>	Limitaciones del rol ‘tradicional’ atribuido al docente Exploración de nuevas alternativas de solución
<b>Proceso de la enseñanza y aprendizaje</b>	Estrategias de inclusión Predominio de estrategias compensatorias Sentimientos asociados a la inclusión
<b>Sentimientos asociados a la inclusión</b>	Desconocimiento, inseguridad e incertidumbre docente Sentimiento de ambivalencia

Fuente: Elaboración propia, diciembre 2023

**Tabla 2.**

Sujetos de investigación

Docente	Edad	Género	Nivel educativo
<b>A</b>	32 años	Femenino	Maestría en Desarrollo Social
<b>B</b>	27 años	Femenino	Maestría en Desarrollo Social
<b>C</b>	37 años	Femenino	Maestría en Antropología Social

Fuente: Elaboración propia, diciembre 2023.

El proceso de recolección de información se dio la siguiente forma: primero, se estableció la relación epistemológica de docente a docente para la construcción de conocimiento. Segundo; se recogió la

experiencia vivida, se realizaron tres entrevistas semiestructuradas con profesoras que tienen un estudiante dentro de sus aulas con un diagnóstico de discapacidad. La temporalidad para la recolección de datos comprende el periodo escolar agosto 2022 a junio 2023, siendo así las experiencias obtenidas justo en el momento en que se vivieron.

Por lo que también el fenómeno fue observable en el ejercicio de la educación inclusiva. Hasta cierto punto, se argumenta que existe una implicación subjetividad por parte de los investigadores en la cual se construye la realidad al contrastarla con las diversas experiencias de vida. Esto a su vez permite comprenderla, entenderla y escribirla. Y todo porque los investigadores construyen el conocimiento a partir de la interacción con la otredad mediadas por la observación participante (Guber, 2011: 51-66). Obviamente este tipo de involucramiento es lo propio de la investigación cualitativa dentro del enfoque fenomenológico y hermenéutico. A continuación, se presenta un análisis interpretativo de los hallazgos encontrados.

## **Resultados y discusión**

A fin de responder a los objetivos del estudio, se presenta primero un resumen de los resultados a nivel descriptivo para facilitar la comprensión, y en un segundo momento, los resultados correspondientes al análisis e interpretación de las relaciones halladas. Por lo que se presentan los principales resultados organizados de acuerdo con las unidades de análisis definidas y a sus respectivas categorías y subcategorías, tal como se presentan en la Tabla 3.

**Tabla 3.**

Categorías y Subcategorías definidas por Unidad de Análisis

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías
Relación inclusiva	Relación docente y estudiante	Relación de: Desafíos y enfrentamiento de las barreras Colaboración De respeto Monitoreo
Proceso de la enseñanza y aprendizaje	Estrategias y prácticas educativas de inclusión	Evaluación inicial El desafío de la adaptación o implementación de estrategias de contenido y metodología Trabajo en equipo Evaluación continua
Aplicación de la metodología y el aprendizaje colaborativo	Fomento a la participación	El desafío de la cooperación entre los estudiantes Construcción del conocimiento colectivo Trabajo de grupo, Debate Resolución de problemas en equipo

Fuente: Elaboración propia. Marzo 2023.

## La relación inclusiva: docente y estudiante

En esta investigación se entiende como relación inclusiva al enfoque educativo que busca asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y participación (Booth & Ainscow, 2011). Este enfoque se centra en la creación de un ambiente educativo que sea acogedor, respetuoso y adaptable a las necesidades individuales de cada estudiante.

Según Booth y Ainscow (2011), la inclusión educativa es un proceso que implica la identificación y eliminación de barreras que impiden la participación plena y efectiva de todos los estudiantes. Esto incluye la eliminación de barreras físicas, sociales y culturales, así como la adaptación de la enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante. Además, la inclusión se refiere a la promoción de una cultura de aceptación y respeto hacia la diversidad, en la que se

celebren las diferencias y se valoren las habilidades y talentos únicos de cada estudiante (United Nations, 2006).

La relación inclusiva se basa en la colaboración, la participación activa y la retroalimentación positiva de todos los estudiantes en el ambiente educativo (Booth & Ainscow, 2011). Esto implica que el docente adopte una mentalidad abierta y respetuosa hacia la diversidad de los estudiantes, y esté dispuesto a adaptar su enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante. Como resultado de esta relación inclusiva, hay desafíos y complejidades que se generan por estos cambios. Al respecto las docentes entrevistadas mencionaron lo siguiente:

Desde la tutoría académica al tener un alumno con diagnóstico de discapacidad nos enfrentamos al reto de guiar al alumno sobre su transitar académico teniendo en cuenta sus propias capacidades para avanzar de manera curricular y elaborando estrategias que le permitan transitar sin riesgos académicos, como parte de la coordinación de seguimiento de educación inclusiva se busca tener monitoreado a los alumnos matriculados que presentan discapacidad y brindarles un seguimiento y apoyo académico que se trabaja en conjunto con su tutor académico Docente A, entrevista, enero 2023.

La relación del docente-estudiante la he aplicado con mucho respeto y acatando las normas y reglamento de la institución, en torno a la educación inclusiva, resulta ser un tema complejo ya que principalmente cuando entras al aula no te percatas al instante que existen alumnos con alguna discapacidad o algún tipo de trastorno, conforme vas escuchando a los alumnos, empiezo a notar comportamientos, formar de hablar, mientras que algunas ocasiones el mismo estudiante se acerca para comentarme su situación. Si bien es cierto que hay una comisión que se encarga de tratar asuntos relacionados con la educación inclusiva la cual te informa de la situación de ciertos alumnos, también existen alumnos que presentan una discapacidad y no lo quieren aceptar, no lo hacen saber a la comisión ya mencionada pero mientras no haya un diagnóstico como tal, resulta ser compleja la situación Docente B. Entrevista enero 2023.



En cuanto a la docente C, cuando se le preguntó acerca de los retos y desafíos en la relación con el estudiante con diagnóstico de discapacidad señaló lo siguiente:

En primer lugar, el desafío para mí fue el hecho de sentirme, poco preparada para trabajar con estudiantes con discapacidad, lo que en algunos momentos me llevó a una falta de confianza para adaptar la enseñanza y el ambiente de aprendizaje a las necesidades individuales del estudiante. Otra dificultad que encuentro es la comunicación, por ejemplo, hay un estudiante que tiene problemas del habla, como tartamudez, y pocas se puede expresar acerca de cómo se siente. Entonces, si debo dedicar un tiempo para hablar con él de forma tranquila para comprender lo que me dice. Hay otros estudiantes cuya dificultad es más la interacción y la comunicación. Para mí es un desafío ir más allá, y desarrollar habilidades de comunicación efectiva con estrategias específicas para comunicarme con los estudiantes con discapacidad. Docente C, entrevista enero 2023.

Tal y como observamos con el testimonio de las docentes, la relación docente-estudiante con diagnóstico de discapacidad presenta una serie de desafíos que deben ser abordados para garantizar una educación inclusiva efectiva. Es fundamental que los docentes cuenten con la formación y capacitación adecuadas, que dispongan de los recursos necesarios, que eliminen cualquier prejuicio o estereotipo que puedan tener, que trabajen para asegurar la accesibilidad y que desarrollen habilidades de comunicación efectiva para garantizar el éxito de los estudiantes con discapacidad en su proceso de aprendizaje

## **El proceso de la enseñanza y aprendizaje**

En la educación inclusiva, el proceso de enseñanza y aprendizaje se centra en atender a la diversidad de los estudiantes y en crear un ambiente educativo en el que todos los estudiantes se sientan valorados y respetados (García-Valcárcel y Ruiz 2018). Para ello, las profesoras señalaron que es necesario enfrentar los desafíos de adaptar una serie de estrategias y prácticas educativas que promuevan la inclusión y la participación de todos los estudiantes. Al respecto ellas señalaron lo siguiente:

En primera instancia realizamos planeaciones para la impartición de los saberes teóricos de manera general y como docentes no conocemos que alumnos presentan un diagnóstico con discapacidad aspecto que conocemos conforme avanzan las clases o en medida que el alumno nos indique que presenta un diagnóstico o seguimiento o dificultad para la realización de las actividades es ahí donde nos enfrentamos a la reestructuración de la manera de impartir la clase la adecuación de los materiales y actividades en torno al alumno y grupo ya que se no solo se busca la integración del alumno si no la inclusión del mismo dentro y fuera del aula. Docente A, Entrevista enero 2023.

Resulta ser un reto por lo cual tienes que buscar palabras comunes, poner ejemplos, acercarte al estudiante para saber si no tiene alguna duda, pero también darles el espacio ya que muchas veces el estar cerca de ellos puede resultar incómodo, por lo que yo hago, es mantener mi distancia pero hacerle saber si tiene alguna duda me puede preguntar, y ser tratados como todos, aquí ya viene la parte de inclusión porque no lo tratas con rareza sino con respeto e incluyéndolo en el aula y que se sientan cómodos ya que si bien es cierto no puedes cambiar todo tu planeación pero si puedes adaptarla a las necesidades presentadas despejar todas las dudas posibles del alumno. Docente B, Entrevista, enero 2023

Es importante que los docentes realicen una evaluación inicial de los estudiantes para conocer sus necesidades, intereses y habilidades. Esto les permitirá adaptar su enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante y proporcionar el apoyo necesario para garantizar su éxito. Docente C, Entrevista enero 2023

Entonces, con base al testimonio de las profesoras al enfrentar los desafíos y retos se está aplicando una metodología de adaptación, por lo que es necesario hacer una evaluación inicial, para lograr adaptar o implementar estrategias de contenido y metodología. También algo muy importante que señalaron es el trabajo en equipo entre los mismos estudiantes. Lo cual se puede lograr por medio de una metodología activa en el que todos los estudiantes estén integrados. Desde luego esto implica ayudar al resto de los estudiantes a romper las barreras de los prejuicios, a la vez que también es la labor del docente de motivar e

incentivar a la cooperación e integración. También es necesario señalar que la evaluación continua de la situación ayudará a rectificar esta relación de inclusividad. Lo que se convierte en una tarea ardua para el docente.

Tal y cómo se puede observar, las necesidades detectadas por las docentes, no está lejos de lo que amerita la educación inclusiva. Como por ejemplo la necesidad del diagnóstico inicial. En este sentido, según Booth y Ainscow (2002), "la evaluación inicial es fundamental para identificar las necesidades y capacidades de los estudiantes y, por lo tanto, para adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de cada uno de ellos" (p. 22). También se puede observar que, a partir de una evaluación diagnóstico, puede ayudar a la adaptación o implementación de estrategias de contenido. Esto permitiría los contenidos y las metodologías de enseñanza a las necesidades de los estudiantes, de modo que se puedan superar las barreras que pueden impedir su aprendizaje.

Entonces, se puede decir que el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación inclusiva se centra en proporcionar un ambiente de aprendizaje inclusivo y adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes. Esto implica la utilización de diversas estrategias y prácticas educativas que promuevan la inclusión y la igualdad.

## **La aplicación de la metodológica y el aprendizaje colaborativo**

En cuanto a la aplicación de la metodología para la educación inclusiva y el aprendizaje colaborativo, las docentes señalaron que son herramientas fundamentales "ya que permiten a los estudiantes trabajar juntos en el logro de objetivos comunes, fomentan el diálogo y la cooperación, y promueven la participación de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales" (Docente C, entrevista, enero 2023).

Desde este enfoque, para ellas una metodología participativa y colaborativa se basa en la idea de que los estudiantes son los protagonistas de su propio aprendizaje y que el maestro tiene un papel

de facilitador. Se trata de una metodología que promueve el trabajo en equipo, la discusión y la reflexión conjunta, y que se enfoca en el proceso de aprendizaje más que en los resultados finales. Esta metodología se aplica en el aula a través de diferentes técnicas, como el aprendizaje basado en proyectos, la resolución de problemas en grupo, la discusión guiada, entre otras. Al respecto una de ellas señaló lo siguiente:

En el aspecto de estudiante-docente, elaboró estrategias que permitan la integración y red de apoyo entre los mismos alumnos, para que haya un aprendizaje colaborativo en donde el alumno que presenta una discapacidad se sienta parte del aprendizaje e incluyéndolo a través de preguntas grupales, si bien es cierto que en algunos casos el estudiante se cuestiona debido a la comprensión de la explicación, lo que hago es explicarle de diversas forma sus inquietudes hasta que me diga que le ha entendido el tema. Docente B, entrevista, enero 2023,

Entonces, el aprendizaje colaborativo implica la cooperación entre los estudiantes para lograr objetivos comunes. Se trata de una estrategia pedagógica que fomenta la participación de los estudiantes, la construcción colectiva del conocimiento y el respeto hacia las diferentes habilidades y capacidades de los miembros del grupo (Moya et al., 2019, p. 187). El aprendizaje colaborativo se aplica en el aula a través de diferentes técnicas, como el trabajo en grupo, el debate, la resolución de problemas en equipo, entre otras.

Por otra parte, una docente sugiere que también es necesario trabajar en colaboración con las familias y con el servicio médico que atiende a estudiante. Al respecto señaló lo siguiente:

Como docente y trabajadora social, nos comprometemos para que el entorno donde el alumno se desarrolla académicamente le permita cumplir y ejecutar las actividades, acción que se trabajan de manera colaborativas con la familia y profesionistas del área de educación especial y médico para lograr la tríada profesional que le permita al alumno el aprendizaje del programa educativo de cada uno de los cursos ya que se busca una inclusión educativa que le permita su desarrollo en el ambiente profesional. Aunque cabe aclarar que es un desafío que existe un involucramiento

activo de las familias con la institución educativa, es difícil, pero imposible. Docente A, entrevista enero 2023.

Con este ejemplo, la combinación de las herramientas en la educación inclusiva tiene múltiples beneficios. Por un lado, permite que los estudiantes trabajen juntos y se apoyen mutuamente, lo que fomenta el sentimiento de pertenencia y el trabajo en equipo. Así, el aprendizaje colaborativo permite que los estudiantes aprendan a respetar y valorar las diferencias individuales, lo que es fundamental para la inclusión educativa. Sin embargo, con lo que señaló la profesora es necesario que también las familias se involucren en este trabajo colaborativo. Que desde casa se pueda dar un seguimiento al estudiante para dar continuidad o fortalecer el progreso obtenido en el aula.

Desde este enfoque se necesita una metodología que promueva la participación, tan solo en el aula, sino también en el exterior con las familias. Y que este aprendizaje colaborativo permita a los estudiantes con dicho diagnóstico trabajar en conjunto en el cumplimiento de objetivos comunes, fomentando el diálogo, la cooperación, y promoción la participación activa de todas las personas involucradas con el estudiante con discapacidad. Entonces, la combinación de estas herramientas en el aula es esencial para fomentar la inclusión y el respeto hacia las diferencias individuales de los estudiantes.

Por otra parte, una de las docentes, señaló que es necesario mencionar que hay dificultades al momento del trabajo colaborativo, al respecto mencionó:

Existe una serie del doble trabajo del docente, aparte de diseñar la metodología para el aprendizaje, hay que adaptarlo para que este sea inclusivo. Pues bien, no todo depende del profesor, aunque somos facilitadores, hay ciertas cosas de las cuales no tenemos control, por ejemplo: las barreras de comunicación de los estudiantes, quienes están aprendiendo a cómo expresarse, los prejuicios y estereotipos entre los compañeros que pueden afectar el trabajo colaborativo. Entonces a la par de está trabajando la adaptación de la metodología, también hay que concientizar respecto a la necesidad de ser inclusivo. Prácticamente es una triple acción en el quehacer de la docencia. Y no hay que olvidar

que en ocasiones los familiares se desprenden de su responsabilizando, pensando que la universidad es la única responsable. Docente C. Entrevista, enero 2023.

Con este último testimonio, se puede observar que la aplicación de la metodología y el aprendizaje colaborativo con estudiantes con discapacidad pueden presentar retos que deben ser abordados para garantizar un aprendizaje efectivo y significativo. Estos retos incluyen necesidades de adaptación, dificultades de comunicación, barreras sociales, prejuicios y estereotipos, y adaptación de los roles y responsabilidades. Los docentes y los compañeros deben trabajar juntos para abordar estos retos y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad y justa.

## **Conclusión**

*Los retos y desafíos de la educación inclusiva de las docentes en el escenario de la Facultad de Trabajo Social*

La educación inclusiva busca garantizar el acceso y la participación de todos los estudiantes en la educación, independientemente de sus características y necesidades individuales. Aunque este enfoque es deseable desde una perspectiva de equidad y justicia educativa, también presenta algunos desafíos y retos importantes que deben ser abordados.

Conforme se abordaron las experiencias de las docentes han salido a la luz algunos retos y desafíos estos pueden ser en primer lugar, el tiempo para la capacitación y los recursos para adaptar las metodologías. Esto significa que el docente en ocasiones se verá entre el conflicto de destinar un tiempo para la capacitación, pero a la vez a pesar de estar capacitados se enfrenta a una realidad cambiante. Es decir, no siempre la capacitación garantiza la ausencia de retos en el plano de lo real. Segundo, los desafíos del trabajo colaborativo, puede partir de la discriminación y estigma que tengan los estudiantes hacia los estudiantes con discapacidad lo que puede afectar negativamente el trabajo integrador propuesto por el profesor.

Tercero, otros desafíos que se pueden llegar a tener son las necesidades educativas especiales que en ocasiones requieren de apoyo individualizado para satisfacer sus necesidades específicas. Esto puede ser un desafío para los docentes y las escuelas, ya que puede requerir recursos y esfuerzos adicionales para proporcionar apoyo individualizado a cada estudiante.

Cuarto, las dificultades para la evaluación y la medición del progreso: La evaluación y medición del progreso en un ambiente inclusivo puede ser un desafío, ya que los estudiantes con necesidades especiales pueden requerir adaptaciones y apoyo adicional en el proceso de evaluación. En este sentido, tal y como menciona una profesora los docentes aparte de ser facilitadores tienen una doble labor al tener que aplicar una variedad de herramientas de evaluación y adapten su enfoque de evaluación para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante.

En la actualidad, hablar de inclusión educativa en universitarios involucra grandes desafíos en docentes desde el desconocimiento en torno a los alumnos que ingresan al aula y presentan alguna discapacidad, así como algunos que presentan una discapacidad notoria pero que no ha sido detectada a lo largo de su vida, dada las implicaciones familiares y económicas. Para los docentes en el aula resulta ser un gran reto ya que a través de los resultados obtenidos la falta de preparación, capacitación en torno al tema de inclusión abarca aspectos de transformación cultural, política, social y educativa.

Sin embargo, se han implementado diversas estrategias tales como el trabajo colaborativo que permite principalmente la inclusión entre la persona que presenta la discapacidad con sus compañeros creando un ambiente de motivación e igualdad. La evaluación inicial para lograr determinar estrategias necesarias y en determinados casos modificar su proceso de enseñanza-aprendizaje esto permite al mismo tiempo romper barreras y prejuicios creando un ambiente de respeto y armonía. Por su parte de La Universidad Veracruzana ha implementado un Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios por sus siglas CEnDHIU, permitiendo Facilitar la accesibilidad e inclusión de los alumnos viviendo en situación.

En el escenario mexicano, la educación inclusiva se ha venido desarrollando a lo largo de los últimos años, con el objetivo de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características y necesidades individuales, sin embargo hay mucho que hacer, ya que la falta de conocimiento implica grandes desafíos para las familias, docentes y sociedad ya que las adaptaciones, los retos y los trabajos colaborativos se quedan en el aula, pero al terminar la Universidad los jóvenes se enfrentan a un gran desafío que es la sociedad y la búsqueda de oportunidades laborales, una sociedad que incluya y no excluya.

Finalmente, la educación inclusiva es un enfoque deseable para garantizar la equidad y la justicia educativa, pero también presenta desafíos y retos importantes entorno a la pretensión de atender las necesidades de los jóvenes estudiantes considerando especialmente aquellos casos en los que puede existir un riesgo de exclusión social. Para esto, es importante no tan solo el trabajo del docente, sino de la escuela en sí, y de las familias también para que juntos trabajen para abordar estos desafíos y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad y justa.

## Referencias

- Anuarios Estadísticos de Educación Superior - ANUIES. (2022). Anuies.mx. Recuperado el 3 de abril de 2023, de <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Índice para la inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2013). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_270814.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270814.pdf)
- CEnDHIU Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios. (2023). Wwww.uv.mx. Recuperado el 3 de abril de 2023, de <https://www.uv.mx/cendhiu/>



- Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, (1917).  
Reforma publicada DOF 18-11-2022
- Facultad de Trabajo Social. (s/f). Wwww.uv.mx. Recuperado el 3 de abril de 2023, de <https://www.uv.mx/coatza/trabajosocial/>
- Flores, B., Vasthi, J., García, I. y Romero, S. (2017) Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit. Revista de Psicología*, 23(1), 39-56. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/686/68651823004/>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
- García-Valcárcel, A. y Ruiz, M. L. (2018). *Inclusión educativa y diversidad*. Pearson.
- Gobierno del Estado de Veracruz. (2021). *Educación inclusiva*. Recuperado de <https://www.veracruz.gob.mx/educacion-inclusiva/>
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hurtado, M., Mendoza S., & Viejó B. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(2), 98-110.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021* [Data set].
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022). *Discapacidad*. Org.mx. Recuperado el 3 de abril de 2023, de <https://www.inegi.org.mx/temas/discapacidad/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022). *Tabulados Interactivos-Genéricos*. Org.mx. Recuperado el 3 de abril de 2023, de <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9>
- Jongitud, J. (2017). El derecho humano a la educación superior en México. *Revista de la educación superior*, 46(182), 45-56. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.02.002>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Educación inclusiva*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al->

- ciudadano/catalogo/estudiantes/atencion-diversidad/educacion-inclusiva.html
- Moya, M., Gómez, D., y Pérez, F. (2019). Aprendizaje colaborativo para la inclusión educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 17(1), 177-191.
- Organización Mundial de la Salud. (2010). Informe mundial sobre la discapacidad. Recuperado de [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/es/](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/)
- Rivas, D.; Ruiz C.; Rivera T.; (2022). La primera experiencia en tutoría académica. Estudio cualitativo en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Veracruzana. En Lorena Oliver, *Emergencia sanitaria, social y económica global: tendencias de la enseñanza superior, impacto en las personas estudiantes egresadas y el entorno laboral ante la pandemia por la COVID-19* (n° 1 ed., pp. 55-63). Editorial Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rojas, J. (2018). Educación inclusiva en Veracruz: logros y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 103-116.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). La educación inclusiva en México: Retos y oportunidades. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/64181/LA\\_EDU\\_CACI\\_N\\_INCLUSIVA\\_EN\\_M\\_XICO.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/64181/LA_EDU_CACI_N_INCLUSIVA_EN_M_XICO.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207968/Modelo\\_Educativo\\_2017\\_2021\\_240517.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207968/Modelo_Educativo_2017_2021_240517.pdf)
- United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Universidad Veracruzana. (2021). *Reglamento para la inclusión de personas con discapacidad*. Universidad Veracruzana.
- UNESCO. (2015). Educación inclusiva. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/educacion-inclusiva>



## De las coordinadoras/coordinador



### **Cindy Margarita López Murillo**

Doctora en Trabajo Social por la Universidad Autónoma de Sinaloa, Maestra en Ciencias en Trabajo Social con acentuación en Sistemas de Salud, Licenciada en Trabajo Social por la Facultad de Trabajo Social. Profesora e investigadora de tiempo completo en la Facultad de Trabajo Social, Culiacán de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores nivel I, Integrante del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos; miembro de la Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social ACANITS, de la Red Nacional de Trabajo Social y Familia y de la Red Nacional de Investigación en Trabajo Social en Salud. Miembro del núcleo básico en posgrados. Ha realizado publicación de artículos y capítulos de libros. Ha colaborado en diversos proyectos de investigación a nivel nacional. Estancias académicas y de investigación en la Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Veracruzana, Universidad de Guadalajara a nivel nacional y estancias en la Universidad Pontificia Bolivariana a nivel internacional. Participación en congresos, foros, talleres, paneles, radio, seminarios y otros medios como ponente, organizadora, conferencista, moderadora, entre otros a nivel nacional e internacional. Directora y lectora de tesis a nivel licenciatura y maestría.



## **Blanca Diamantina López Rangel**

Dra. en Educación, Maestra en Desarrollo social, Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Autónoma de Coahuila. Profesor de tiempo completo de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Coahuila con perfil PRODEP, Docente a nivel de Licenciatura y Maestría, investigadora con publicaciones a nivel local, nacional e internacional, formadora de recurso humano mediante tutorías, directora y asesora de tesis. Capacitadora, conferencista, e impartidora de talleres que promueven la salud y la prevención de las adicciones. Integrante del Sistema Estatal de Investigadores en Coahuila como Investigador Estatal Junior dentro del Sistema Estatal de Investigadores de Coahuila. Miembro del cuerpo académico Desarrollo y Transformación Social en la con la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento: Niños, niñas y adolescentes NNA en situación de vulnerabilidad. Especialista en la atención de las adicciones con 25 años de experiencia en la prevención, tratamiento e investigación del fenómeno. Integrante de la Academia de Ciencias Sociales Coordinación de la Unidad Saltillo de la Universidad Autónoma de Coahuila. Integrante de la Red Nacional de Investigación de Trabajo Social en Salud, Integrante de la red de Trabajo Social y Migración, Integrante del Comité del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior. Voluntaria especialista del Centro de Integración Juvenil A.C.



## **Raúl García García**

Doctor en Ciencias Sociales y Maestro en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Licenciado en Trabajo Social por la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM. Actualmente profesor de Tiempo Completo del Área académica de Trabajo Social de la UAEH, del cual es el Jefe del Área. Cuenta con el perfil deseable PRODEP. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores con el Nivel 1. Pertenece al Cuerpo Académico de Estudios en Trabajo Social con la línea de Investigación de Desarrollo Social y Calidad de Vida. Su línea personal de investigación es Formación profesional de Trabajo Social, Trabajo Social digital, Pobreza y Política Social. Ha coordinado libros colectivos y autor de diversos capítulos y artículos de revista. Fundador y miembro activo de la Red de Investigación Académica sobre Trabajo Social: formación y actualización profesional (RIATS) y de la Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social (ACANITS).



*Perspectivas de Trabajo Social desde el contexto Educativo* se terminó de imprimir en la Ciudad de Mérida Yucatán, el 01 de marzo de 2024. La edición será publicada en la página web de la Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social; [www.acanits.org](http://www.acanits.org)





Actualmente el Trabajo social en el campo educativo presenta retos significativos, al intervenir con individuos, grupos o colectividades que presentan conflictos, carencias o necesidades educativas, es un reto ya que implica el estudiar no solo el nivel micro del sujeto sino el macrosocial donde se desenvuelve, ello con el fin de propiciar acciones de cambio desde y con los sujetos involucrados.

El libro *Perspectivas de Trabajo Social desde los Contextos Educativos*, ofrece una serie de contenidos vinculados con dos ejes fundamentales de la educación, en primera instancia respecto a la formación académica y en segundo a la intervención en el marco de problemas y necesidades de grupos específicos, resaltando la importancia del aprendizaje áulico para un posterior ejercicio profesional. Lo que visibiliza los desafíos de las y los trabajadores sociales de analizar las situaciones emergentes del contexto educativo, plasmar y aplicar metodologías de intervención de acuerdo con los objetos construidos.

Como se puede apreciar, el libro está organizado en seis capítulos relacionados con la formación docente y discapacidad, experiencias académicas, proyectos emergentes, habilidades cognitivas, protocolos de atención en adolescentes embarazadas, la intervención individualizada desde trabajo social en el contexto de la postpandemia por covid-19 y competencias de empleo, desde los aportes de 15 autores.

Los temas son diversos, el universo de estudio son los espacios universitarios, las problemáticas investigadas se relacionan con personas con discapacidad, experiencias de estudiantes en el nivel de caso individual y en grupos con estudiantes de nivel primaria, así de procesos de intervención con estudiantes que enfrentan una etapa de embarazo durante sus estudios y el desarrollo de las habilidades cognitivas de estudiantes universitarios y de competencias de empleo de trabajadores sociales.

Por lo que se invita a las y los lectores interesados a consultar esta obra que aporta perspectivas de estudio y de intervención en el marco de necesidades y problemáticas contemporáneos en el contexto educativo.