Vol.1 Núm. 1 Enero-Junio 2026

REALIDADES

REVISTA DE LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

- **La alfabetización informacional en la realidad actual: un espacio de desarrollo para el profesional del Trabajador Social.**
  Teresa Gabriela González Flores

- **De la formación disciplinar a la empleabilidad: retos curriculares del trabajador social en el siglo XXI.**
  Elizabeth Mendoza Cárdenas y Jorge Carlos Rangel Moya

- **Epistemología del Trabajo Social frente a la práctica docente y el perfil del estudiante en Uruguay.**
  Sandra Sande Muletaber

- **Suturar la dialéctica teoría-práctica: Desafíos de la formación académica frente a la rigidez curricular en Catamarca, Argentina**
  María Belén Verón Ponce y Ana Belén Castro (Agostina)

- **Factores que influyen en el rendimiento académico en estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social**
  María Angélica Rocha Valero
  María Francisca García Ramos
  Tabita balderas Rodríguez

UANL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

REALIDADES

REVISTA DE LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

DIRECTORIO

Dr. Santos Guzmán López
Rector
Dr. Mario Alberto Garza Castillo
Secretario General
Dr. Jaime Arturo Castillo Elizondo
Secretario Académico
Dr. José Javier Villarreal Tostado
Secretario de Extensión y Cultura

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Marlene Guadalupe Cámara Góngora
Dra. María Antonieta Urquieta A.
Mtra. Lydia del Carmen Ávila Zárate

COMITÉ EDITORIAL

MTS. Laura González García
Directora de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano

Dra. María Angélica Rocha Valero
Editora Responsable

Lic. Fernanda Mayela Alanís Armendáriz
Asistencia editorial

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Elizabeth Mendoza Cárdenas
Mtra. Josefina Rodríguez Cerda
Dra. Sonia Guadalupe Rivera Castillo
Mtra. María Guadalupe Alvarado De Santiago
Mtra. Élida María Cerda Pequeño
Mtra. Marlene Yáñez Soto

Realidades es una publicación semestral, editada por la Universidad Autónoma de Nuevo León, a través de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Domicilio de la publicación: Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Avenida Universidad s/n, Ciudad Universitaria, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México, C.P. 66451. Teléfonos y Fax: + 52 8183521309. + 52 81 83529511. + 52 81 83769177. Editora Responsable: Dra. María Angélica Rocha Valero. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04–2025-102014275600–102 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, ISSN: en trámite. Registro de marca ante el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial: 1304916.

ÍNDICE

4 **LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN LA REALIDAD ACTUAL: UN ESPACIO DE DESARROLLO PARA EL PROFESIONAL DEL TRABAJADOR SOCIAL**

Teresa Gabriela González Flores

13 **DE LA FORMACIÓN DISCIPLINAR A LA EMPLEABILIDAD: RETOS CURRICULARES DEL TRABAJADOR SOCIAL EN EL SIGLO XXI**

Elizabeth Mendoza Cárdenas y Jorge Carlos Rangel Moya

27 **EPISTEMOLOGÍA DEL TRABAJO SOCIAL FRENTE A LA PRÁCTICA DOCENTE Y EL PERFIL DEL ESTUDIANTE EN URUGUAY**

Sandra Sande Muletaber

45 **SUTURAR LA DIALÉCTICA TEORÍA-PRÁCTICA: DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA FRENTE A LA RIGIDEZ CURRICULAR EN CATAMARCA, ARGENTINA**

María Belén Verón Ponce y Ana Belén Castro (Agostina)

65 **FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL**

María Angélica Rocha Valero, María Francisca García Ramos y Tabita Balderas Rodríguez

REALIDADES
REVISTA DE LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

La alfabetización informacional en la realidad actual: un espacio de desarrollo para el profesional del Trabajador Social

Teresa Gabriela González Flores[1]

"El conocimiento no se transmite; el conocimiento se hace, se rehace a través de la acción transformadora de lo real y a través de la comprensión crítica de la transformación que se ha dado antes o que se puede dar mañana. Este es el momento de la abstracción en el acto de conocimiento"
(Freire, P. en Torres, 1988 p. 81).

"La adquisición de la alfabetización no es un acto aislado. Más allá de su concepto convencional – conjunto de habilidades de lectura, escritura y cálculo –, la alfabetización se entiende hoy en día como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digital, mediado por textos, rico en información y que dé cambios rápidos" (UNESCO, 2023).

Introducción

La Alfabetización Mediática e Informacional, (AMI o en sus siglas en inglés MIL, Media and Information Literacy), *aprender competencias y habilidades técnicas, cognitivas, sociales, cívicas, éticas y creativas para desenvolverse en los medios actuales, producir contenido y entender de una manera más crítica la información que se recibe*.

Es decir, alfabetizar y educar a lo más jóvenes para que adquieran la capacidad de acceder, analizar, evaluar, crear y actuar utilizando todas las formas de comunicación.

[1] Profesora de la Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM.
teresa_gabriela_gonzalez@entsadistancia.unam.mx

¡Como iniciar a aprender? . . ., cuando somos niños nuestros padres nos enseñan a hablar, conforme vamos integrándonos en la sociedad aprendemos más y más palabras y más conceptos.

Cuando nos incorporamos a educación formal, es el profesor a quien identificamos como el encargado de enseñarnos cómo esos símbolos llamados letras se unen entre si y conforman palabras, para entonces comenzar un proceso de "alfabetización".

La profesión del Trabajo Social, en su historia ha formado parte de esa responsabilidad de alfabetización de la sociedad, ha contribuido desde su función como educador social al desarrollo humano.

En la realidad actual los avances tecnológicos nos han transformado y nos dan otras herramientas para encontrar una forma distinta en que percibimos al mundo y desde luego la forma en que interactuamos con los demás.

Así es que al estar inmersos en una realidad donde la información fluye a una velocidad que no siempre nos da la oportunidad de detenernos a considerar su veracidad y solidez, es que los profesionales de la educación debemos hacer una reflexión para poder no sólo cumplir con una función alfabetizadora en su carácter puro, si no involucrarnos en la Alfabetización Mediática e Informacional.

La juventud en la realidad mediática del siglo XXI

Los jóvenes en la actualidad para su formación profesional recurren a búsquedas en internet y en las diferentes redes sociales, sin tener, en la mayoría de los casos el menor cuidado en verificar y/o validar la información encontrada.

Los tiempos y las dinámicas del ser humano han cambiado, la búsqueda de información en las bibliotecas se ha reducido, el concebir a las bibliotecas en su esquema tradicional, según Fernández (2006), ya desde los años 80´s, ha notado esa tendencia que más que resolverse, sigue creciendo, cuestionando así, el formato actual de las "bibliotecas públicas" que, en realidad, "no tienen público" o dicho popularmente, son como "elefante blanco".

La manera en que los estudiantes, estudian, ha cambiado; las instituciones deben dar respuesta a las necesidades que la sociedad en su proceso evolutivo va presentando. Antes de la era digital, los medios impresos —periódicos y revistas— eran los reyes. La corona y el cetro de la creación de contenido recaían en un selecto círculo de editores y editoriales, guardianes del mundo impreso.

La información cambió de lo impreso a lo digital con la llegada de internet, lo que permitió una distribución más rápida y masiva, la creación de nuevos formatos (como redes sociales y plataformas online), las redes sociales en la actualidad son una herramienta que permite informar a las personas de lo que ocurre en otras partes del mundo permite además una interactividad con la audiencia, la universalización de la información y la migración de la publicidad. Esto impulsó la necesidad de los medios de adaptarse, cambiando modelos de

negocio, reduciendo costos de producción y explorando nuevas fuentes de ingresos como las suscripciones digitales.

Datos del cambio

Inmediatez y acceso: La información está disponible al instante y en cualquier momento, a diferencia de la periodicidad fija de los medios impresos.

Interactividad: Los medios digitales permiten la interacción directa con la audiencia, a través de comentarios y foros, transformando a los **consumidores** en participantes activos que también pueden crear contenido.

Alcance y universalización: La digitalización ha reducido las barreras para compartir información, permitiendo que voces antes marginadas participen en las conversaciones.

Reducción de costos y huella ecológica: Se eliminan los costos de impresión, papel y distribución física, lo que además reduce el impacto ambiental.

Nuevas prácticas periodísticas: Los periodistas utilizan herramientas digitales para crear, editar y distribuir noticias, así como para interactuar con su audiencia de forma más constante.

Desafíos

Adaptación de los medios impresos: El cambio representó un shock para la industria impresa, que tuvo que reducir costos y reorganizarse para sobrevivir.

Generación de ingresos: A pesar del cambio, la diversificación de ingresos ha sido un reto para muchos medios, con algunos intentos de suscripción que no resultaron exitosos

El concepto de red social antes del internet se refería a **la forma en que las personas se conectaban y relacionaban a través de grupos sociales y comunidades en el mundo real**, basándose en vínculos tradicionales como la familia, los amigos, la vecindad o el trabajo, y utilizando medios de comunicación como el teléfono, el correo postal, la televisión y los periódicos para mantenerse en contacto. Para el mundo analógico, las redes sociales no existían en el sentido digital moderno, sino que se manifestaban como la estructura de interacciones sociales y se fortalecían con la comunicación física y los medios masivos.

Y con todo lo bueno y no tan bueno que trajeron consigo estos cambios; no debemos dejar pasar inadvertido el que hay información que puede considerarse falsa o malintencionada y que, de no ser utilizada o interpretada de la manera adecuada, puede perjudicar la salud mental de las juventudes.

El uso de internet quita tiempo de estudio a un 44,6% de los y las estudiantes.

Un 12,9% deja de lado el deporte o las salidas culturales, y un 9,4% pasa menos tiempo con sus amistades para estar conectado.

Hay un 11,3 % de personas entre 15 y 24 años que se encuentran en riesgo elevado de hacer un uso compulsivo de servicios digitales.

Estos son algunos de los datos del estudio Impacto del aumento del uso de Internet y las redes sociales en la salud mental de jóvenes y adolescentes de UNICEF (2023)

Las instituciones educativas y con ellas las diferentes áreas que las componen, enfrentan un gran reto al ser parte de la formación de las actuales juventudes.

La educación mediática

El proceso de enseñar y aprender a interactuar de manera crítica y creativa con los medios de comunicación, tanto tradicionales como digitales, se conoce como educación mediática. Se enfoca en desarrollar habilidades para analizar, evaluar y crear contenido de forma responsable, comprendiendo cómo funcionan los medios y sus efectos en la sociedad. No debe confundirse con simplemente usar la tecnología en el aula, sino con educar sobre los medios en sí mismos.

Componentes clave de la educación mediática

-*Acceso:* Habilidad para acceder a los medios y reconocer fuentes confiables.

-*Análisis:* Capacidad para interpretar mensajes (tanto explícitos como implícitos) y cuestionar su veracidad y relevancia.

-*Evaluación:* Habilidad para valorar el contenido mediático, sus formatos, audiencias y las consecuencias de la información.

-*Creación:* Desarrollo de la capacidad para crear contenido propio de manera clara, ética y eficaz, tanto en entornos digitales como tradicionales.

-*Interacción:* Fomentar la comunicación y participación en diferentes plataformas y comunidades, de forma segura y supervisada.

La educación mediática permite a las personas ser más autónomas y críticas ante la gran cantidad de información a la que están expuestas.

Aunque nos enfrenta a la realidad actual donde la Inteligencia Artificial (IA)¸campo de la informática que busca crear sistemas capaces de imitar funciones de la inteligencia humana, como el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas y la percepción, ya que cada día va ganado mayores espacios de utilización.

Es fundamental identificar noticias falsas y desinformación. Es del ámbito del Trabajo Socia contribuir para la construcción de una sociedad más informada, democrática y consciente. Promover un consumo responsable de medios que no afecte negativamente la salud personal y social.

En la actualidad “lo que no está en las redes no existe”. Las redes sociales no son una moda son una nueva forma de comunicarnos.

No es la herramienta la que crea un problema para la educación sino la forma en que se utiliza.

El profesional del Trabajo social y la alfabetización informacional

En trabajo social después del movimiento de reconceptualización en la década de los 70', el cual surge en Latinoamérica con una perspectiva crítica de las prácticas tradicionales, consideradas asistencialistas y ligadas a los intereses de los grupos dominantes. Este movimiento buscó profesionalizar el trabajo social con una base científica y teórica más sólida y un enfoque político orientado al **cambio social** y la concientización de los sectores oprimidos.

Se caracterizó por la reflexión crítica de la profesión, la redefinición de su **rol como agente de cambio** y la integración de teorías y metodologías para una intervención más efectiva y ligada a la realidad local.

Evolución y legado

El movimiento generó una ruptura con las generaciones de trabajadores sociales más tradicionales, a quienes se criticó por sus prácticas "psicologistas" y "caritativas".

La reconceptualización recibió influencias de la teoría marxista, la teoría de la dependencia y el pensamiento de la Escuela de Frankfurt, lo que fortaleció el compromiso crítico y político de la profesión.

El movimiento de reconceptualización sentó las bases para que el trabajo social siga reinventándose y generando nuevas formas de intervención, adaptándose a los complejos escenarios sociales que en la dinámica del ser humano siempre serán cambiantes.

Por ello es que ha llegado el momento en que trabajo social debe nuevamente reconceptualizarnos antes las realidades actuales.

Reconceptualizar el Trabajo Social a las realidades actuales implica una revisión crítica de la disciplina para abordar los desafíos complejos y cambiantes del siglo XXI, superando enfoques tradicionales y adaptándose a un contexto de crisis sociales, económicas y ambientales; incluyendo, las causas estructurales y la justicia social

Pasar de enfocarse únicamente en los problemas individuales a analizar y abordar las causas estructurales subyacentes del sufrimiento y la desigualdad, como el neoliberalismo, el racismo, el patriarcado y la inequidad económica extrema.

El compromiso político y ético es fortalecer el compromiso con la justicia social y los derechos humanos, lo que implica una práctica profesional comprometida y transformadora de la realidad, no solo adaptativa.

Uso de la Tecnología

Tema prioritario que nos ocupa, los medios y redes digitales han llevado al ser humano a no solo identificar su contexto como aquello tangible, cuando se dio el movimiento

de reconceptualización se reconoció como prioritario el trabajo comunitario, haciendo énfasis en el pensamiento Platónico ". . . nacemos con la característica social y la vamos desarrollando a lo largo de nuestra vida, necesitamos de los otros para sobrevivir. Se "es" en tanto se "co-es".

. . .el hombre es un ser social y político. La sociabilización es la naturaleza del hombre.[2]

Se entiende como incorporación tecnológica el integrar los cambios tecnológicos en la práctica y la comunicación, adaptando los métodos de intervención a las nuevas realidades digitales. La práctica basada en evidencia es utilizar la investigación y la evidencia científica (tanto cualitativa como cuantitativa) para fundamentar los diagnósticos y las intervenciones, dotando a la disciplina de mayor rigor y eficacia.

Formación continua y autocuidado

-Formación crítica: Actualizar constantemente los planes de estudio para que reflejen las realidades actuales y formen profesionales con una conciencia crítica y capacidad de análisis robusta.

-Autocuidado profesional: Reconocer la importancia del autocuidado y la resiliencia para prevenir el agotamiento profesional (burnout) y mantener la sostenibilidad de la práctica en contextos desafiantes.

En síntesis, la reconceptualización actual del Trabajo Social exige una disciplina más consciente de las raíces sistémicas de los problemas, con una práctica integrada (micro-macro) y un compromiso ético-político inquebrantable con la justicia social en un mundo globalizado y en constante crisis.

Pero sobre todo en una era digital donde la información se produce, se transmite; mediante un proceso acelerado, interconectado, considerando que los contextos donde el ser humano se desarrolla sí, es el de su cotidianidad, pero también en un contexto digital, donde las redes sociales de la década de los 70's (que fueron concebidas como ese conjunto de personas que se encontraban interconectadas con el sujeto para la resolución de sus problemas), ahora son sustituidas por plataformas digitales en donde las personas interactúan compartiendo información no siempre confiable y verificada, creen encontrar al mejor amigo, al amor de su vida

Todo cambia rápidamente a nuestro alrededor, no podemos predecir casi nada, pero ello no nos exime del compromiso ético de tener que conocer adecuadamente las necesidades existentes ni de aplicar los recursos tanto de carácter formal e informal correctamente, y que estos constituyan y se conviertan en una respuesta adaptada y adecuada a cada persona, siendo responsables de generar su bienestar.

Al tratar de entender este nuevo contexto el trabajador social, como siempre, deberá actualizarse, intentando ir un paso más adelante para intervenir con y para los seres humanos; identificando que la era de IA requiere de una participación más activa, involucrándonos en

[2] Aristóteles, El hombre es un ser social por naturaleza- (2021)

el conocimiento de estas herramientas, pero desde luego interviniendo en la sociedad con el propósito de que sea utilizada de forma responsable y con el pleno conocimiento que aún y cuando Stephen Hawking, en el 2014 aseveró

"En teoría, las computadoras pueden imitar la inteligencia humana e incluso superarla."

Este es un planteamiento total y absolutamente refutable, si consideramos que las computadoras en principio son creadas y posteriormente "alimentadas" de información por seres humanos, pero, aunque se ha hecho todo lo *humanamente posible* para que estos procesadores de información tengan la capacidad de que mediante algoritmos matemáticos encuentren las respuestas correctas, en el menor tiempo posible ante las problemáticas que se les platean, jamás y sí como se lo señalo "jamás" serán capaces de sentir y de identificar que si bien las problemáticas podrán ser resueltas por una computadora con esa información que el propio ser humano le suministra, la parte del contexto podrá ser igualmente señalado; pero la parte de las emociones y sensaciones es la parte donde estas "grandes computadoras" nunca podrán competir con el ser humano.

A manera de conclusión

La inteligencia concede al ser humano la posibilidad de elegir, proporciona un pasaporte para nuevas oportunidades, es la llave hacia nuevas experiencias, es el resultado de la interacción de sistemas cognitivos, emocionales y sociales. Es natural, subjetiva e inmanente.

Ante las nuevas tecnologías el ser humano debe ser capaz de sobre poner su inteligencia, aprendiendo y aprehendiendo, siempre es y será necesario que el conocimiento lo identifiquemos como es adquisición de nueva información, pero no solo como el almacenamiento de éstos sino realmente hacerlos nuestros. La alfabetización informacional deberá ser entendida como ese complemento de la alfabetización que se plantea como la habilidad de leer, escribir e interpretar textos, y es considerada un derecho humano fundamental para el desarrollo individual y social, así entonces cuando hablamos de alfabetización informacional deberemos también adentrarnos a las nuevas tecnologías con las habilidades y capacidades suficientes para no ser víctimas de ellas si no hacerlas nuestras en complicidad para el desarrollo del ser humano.

No debemos permitir que bajo ninguna circunstancia la llamada Inteligencia artificial controle el desarrollo de los seres humanos. Como profesionales de lo social debemos esforzarnos día con día a estar alfabetizados, pero también a ser alfabetizadores en las actuales tecnologías y medios de comunicación.

A lo largo del tiempo el ser humano ha buscado los medios para volver sus actividades más fructíferas, sobre todo, que contribuyan a que su bienestar sea alcanzado de una forma más sencilla. Sin embargo, hay acciones que no siempre cumple con su objetivo, porque, por un lado, no siempre se hacen las cosas como deben de hacerse; es por demás el señalar que cuando adquirimos algún objeto relacionado con las nuevas tecnologías, omitimos la revisión

de los manuales que lo acompañan, y "por obviedad o instinto" lo utilizamos o hacemos funcionar.

En el caso de las herramientas para la obtención de la información las utilizamos sin darnos a la tarea de conocer las normatividades que las acompañan, las plataformas de Inteligencia Artificial cuentan con los avisos respectivos y que se encuentran en las Condiciones de Uso.

Aún y cuando no todo debe considerarse como "malo" o negativo, solo hay que considerar que "la IA funcione realmente en diversos contextos del mundo, no puede ser simplemente un conjunto de lecciones estáticas. Debe adaptarse a las necesidades, los idiomas y las realidades educativas locales". (Gustafson-Quiett y Bosch, 2026)

Trabajo Social como profesión comprometida con el desarrollo del ser humano en sociedad, debe reconocer la responsabilidad de lo que el contexto actual presenta, diferenciar las entre redes sociales digitales (Facebook, Instagram, YouTube, Telegram, etc.

Las redes sociales son plataformas digitales formadas por comunidades de individuos con intereses, actividades o relaciones en común (como amistad, parentesco, trabajo). Las redes sociales permiten el contacto entre personas y funcionan como un medio para comunicarse e intercambiar información Los individuos **no necesariamente se tienen que conocer antes de entrar en contacto a través de una red social**, y de hecho se identifica como uno de los "mayores beneficios" de las comunidades virtuales. Las redes sociales de apoyo (en Trabajo Social) son las relaciones que se tejen entre los seres humanos y que están ahí cunado las necesitamos, que nos protegen nos resguardan y apoyan y que de manera directa e indirecta sabemos que contamos con los integrantes de esa red.

El Trabajo Social debe reconstruirse y deconstruirse permanentemente para estar ética y profesionalmente a la vanguardia para encontrar alternativas a las problemáticas que la sociedad presenta en su día a día.

Característica	**Inteligencia Artificial**	**Inteligencia Humana**
Base	Algoritmos y datos	Cognición, emociones y contexto
Velocidad y precisión	Muy alta en tareas específicas	Limitada por procesos biológicos
Creatividad	Genera contenido basado en patrones, pero no tiene originalidad innata	Capacidad de generar ideas nuevas y espontáneas
Emociones	No tiene	Sí

Juicio moral	No tiene	Sí
Comprensión del contexto	Limitada a los datos de entrenamiento	Profunda y adaptable a situaciones imprevistas
Conciencia	No tiene	Sí

Fuente: Elaboración propia

Referencias

Andere, Eduardo (2020) Series Educación :Aprender.- El desarrollo de la inteligencia, 1ra Edición, Siglo XXI Editores.

Aristóteles, El hombre es un ser social por naturaleza- (2021) Fundación Torres y Prada. https://fundaciontorresyprada.org/aristoteles-el-hombre-es-un-ser-social-por-naturaleza/

Barceló Sánchez Juan Manuel (2022) Hacia una nueva cultura digital. Thomson Reuters Aranzadi

Bustamante Bula, R. y Camacho Bonilla, A. (2024). Inteligencia artificial (IA) en las escuelas: una revisión sistemática (2019-2023). Enunciación, 29(1), 62-82.

Carballar, Carlos (enero 2025) La alfabetización informacional, más allá de solo enseñar a buscar información

Gustafson-Quiett, M y Bosch, C. (2026) Building AI Literacy Together: RAICA and ADAI Circle. https://raise.mit.edu/stories/building-ai-literacy-together-raica-and-adai-circle/

¿Qué es Alfabetización Mediática e Informacional? (9 de diciembre de 2022) Fundación Atresmedia https://fundacion.atresmedia.com/actualidad/que-alfabetizacion-mediatica-informacional_20221209639337821eed5a0001823263.html

Redes sociales (2013-2026) Enciclopedia Concepto. https://concepto.de/redes-sociales/

Torres, R. (9 de mayo de 2027) Entrevista sobre ¿Qué es enseñar? Comunidad EJS. https://escuelasparalajusticiasocial.net/que-es-ensenar-entrevista-de-rosa-maria-torres-a-paulo-freire/

UNESCO (2023) Alfabetización. Promover el poder de la alfabetización para todos. https://www.unesco.org/es/literacy

UNICEF (8 de noviembre de 2023) Los peligros de la desinformación para los más jóvenes. https://ciudadesamigas.org/desinformacion-jovenes/#:~:text=Desinformaci%C3%B3n%20y%20democracia,puedan%20contribuir%20a%20la%20democracia%E2%80%9D

REALIDADES
REVISTA DE LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

De la formación disciplinar a la empleabilidad: retos curriculares del trabajador social en el siglo XXI

Elizabeth Mendoza Cárdenas[3]

Jorge Carlos Rangel Moya[4]

Introducción

Este trabajo se inscribe en la discusión sobre la formación profesional en ciencias sociales y su relación con la empleabilidad en contextos latinoamericanos. El trabajo social enfrenta hoy el desafío de responder a problemáticas sociales cada vez más complejas en un escenario marcado por globalización, precarización laboral y transformación tecnológica (CELATS, 2022; CEPAL, 2021; Beck, 2000; Bauman, 2005). La formación académica incide directamente en la trayectoria profesional y en la empleabilidad de los egresados (MI TRABAJO ES SOCIAL, 2025).

El trabajo social, como disciplina y profesión, ha transitado históricamente de prácticas asistencialistas hacia enfoques centrados en derechos humanos, participación y transformación social. En América Latina, este proceso ha estado estrechamente vinculado con los movimientos sociales y las luchas por la democratización, lo que ha configurado una identidad profesional comprometida con la justicia social, pero tensionada por las lógicas neoliberales y la precarización de los servicios sociales. Esta identidad se construye en gran medida en el espacio formativo, donde se articulan saberes teóricos, experiencias prácticas y posicionamientos ético-políticos.

En las últimas décadas, los programas académicos de trabajo social han debido responder a transformaciones profundas: diversificación de los escenarios laborales, complejización de la cuestión social, reformas educativas basadas en competencias y acelerados cambios tecnológicos. Estos procesos impactan directamente en la empleabilidad de los egresados, al redefinir qué se entiende por “buen desempeño profesional” y qué competencias son demandadas por las instituciones empleadoras.

Se analiza la relación entre formación disciplinar y empleabilidad, destacando los retos curriculares que enfrentan los programas de trabajo social en el siglo XXI. Se organiza en cinco ejes:

- La formación académica como eje de profesionalización.

[3] Profesora investigadora de la Universidad Autónoma de Nuevo León. elizabeth.mendozacr@uanl.edu.mx https://orcid.org/0000-0002-0153-0797
[4] Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Nuevo León. jorge.rangelmy@uanl.edu.mx https://orcid.org/0009-0000-1811-1436

- La empleabilidad en un mercado laboral diversificado y cambiante.
- Los retos actuales para articular teoría, práctica y demandas sociales.
- El impacto de la formación en la trayectoria profesional.
- La mirada de los empleadores y sus implicaciones curriculares.

El análisis se nutre de documentos de orientación regional (CELATS), lineamientos curriculares universitarios, estudios sobre condiciones laborales y empleabilidad de egresados, así como de investigaciones que exploran la opinión de empleadores y la construcción de identidad profesional en trabajo social.

La formación académica como eje de profesionalización

La educación superior provee marcos conceptuales y metodológicos que configuran la identidad profesional (IASSW & IFSW, 2018; Cortés & Ramírez, 2021). La práctica supervisada articula teoría y realidad, aunque persiste una brecha con las exigencias laborales (De la Torre, 2019; UNESCO, 2018). La ética profesional constituye un rasgo distintivo y factor de empleabilidad (CELATS, 2022; Fernández, 2022).

Fundamentos teóricos y metodológicos

La educación superior en trabajo social provee marcos conceptuales para comprender fenómenos sociales desde enfoques críticos, históricos e interdisciplinarios. En los planes de estudio latinoamericanos se identifican, entre otros, los siguientes núcleos de formación: análisis histórico de la realidad social, política social y necesidades, sujetos y procesos sociales, y metodologías de intervención profesional.

Estos núcleos permiten situar la acción profesional en contextos atravesados por desigualdades estructurales, sistemas de protección social incompletos y dinámicas de exclusión que se reconfiguran en escenarios de globalización y reestructuración productiva. La construcción de categorías como “cuestión social”, “derechos humanos”, “sujeto de derecho” o “intervención socioeducativa” contribuye a que los futuros profesionales desarrollen una mirada relacional y no meramente asistencialista.

En paralelo, los cursos de investigación social —cuantitativa y cualitativa— dotan al estudiantado de herramientas para diseñar diagnósticos, construir instrumentos, analizar datos y evaluar políticas y programas. La incorporación de metodologías como encuestas, análisis de indicadores, entrevistas en profundidad, grupos focales, mapeos comunitarios y técnicas participativas fortalece la capacidad de fundamentar las intervenciones en evidencia y de dialogar con otros campos disciplinarios.

Organismos internacionales han subrayado que la formación basada en evidencia y el desarrollo de competencias investigativas incrementan la capacidad de incidencia de los profesionales en la formulación y evaluación de políticas públicas, lo que se vincula directamente con su empleabilidad en espacios de planificación y gestión.

Competencias prácticas y escenarios de aprendizaje

La práctica académica profesional es un eje articulador entre la formación teórica y el ejercicio laboral. A través de prácticas profesionales, servicio social y proyectos de intervención, el estudiantado se vincula con escenarios reales: hospitales, escuelas, comunidades rurales, barrios urbanos, juzgados, organismos de la sociedad civil y programas gubernamentales.

Estos espacios permiten "aprender haciendo", en un proceso gradual en el que se pasa de la observación a la intervención supervisada y, finalmente, a la asunción de responsabilidades directas frente a casos, grupos y comunidades. En tales contextos, los estudiantes:

- Aplican conocimientos teóricos en situaciones concretas, ajustando su intervención a las condiciones institucionales y comunitarias.
- Desarrollan habilidades de comunicación, entrevista, registro, coordinación y trabajo interdisciplinario.
- Reconocen tensiones entre demandas institucionales, recursos disponibles y necesidades de la población usuaria.
- Reflexionan sobre su propia posición profesional y sobre los límites y posibilidades de la acción del trabajo social.

Sin embargo, diversos estudios señalan la persistencia de una brecha entre la formación recibida y las exigencias del campo laboral, especialmente en lo relativo al diseño de proyectos, la gestión de recursos y la evaluación de resultados. Empleadores reportan que algunos egresados muestran un buen dominio conceptual, pero dificultades para elaborar planes de trabajo con objetivos, indicadores y presupuestos claros, o para rendir cuentas en formatos institucionales específicos. Ello plantea la necesidad de fortalecer la articulación entre contenidos metodológicos y experiencias prácticas en el currículo.

Ética profesional, identidad y compromiso social

La ética constituye un componente estructural de la formación en trabajo social y un rasgo distintivo de su identidad profesional. Los códigos de ética y las asignaturas específicas sobre ética profesional, derechos humanos y perspectiva de género buscan consolidar valores como la dignidad humana, la justicia social, la igualdad, el respeto a la diversidad y la responsabilidad frente a las personas usuarias y la sociedad.

En la práctica, estos principios se traducen en decisiones cotidianas relacionadas con la confidencialidad, el manejo de información sensible, la priorización de casos, la gestión de recursos y la denuncia de prácticas institucionales que vulneran derechos. La formación ética implica también el desarrollo de una conciencia crítica respecto de las propias intervenciones, reconociendo las relaciones de poder presentes en todo proceso de ayuda y evitando prácticas paternalistas o tutelantes.

La literatura sobre identidad profesional destaca que los procesos de formación son momentos clave en la construcción de una imagen de sí mismo como trabajador social, en la que confluyen experiencias de aula, prácticas, vínculos con docentes y participación en colectivos estudiantiles. Estudios de opinión de empleadores señalan que la sensibilidad social, el compromiso ético y la actitud proactiva se encuentran entre las competencias más valoradas al contratar egresados,

incluso por encima de la experiencia previa en algunos casos. Esto muestra que la ética no solo es un mandato normativo, sino también un factor concreto de empleabilidad y de confianza institucional.

Empleabilidad y mercado laboral

El campo laboral se ha diversificado hacia salud, educación, justicia, sector privado y ONG (CEPAL, 2022; OIT, 2023). Los niveles de formación determinan trayectorias diferenciadas (Cortés & Ramírez, 2021; García, 2020). Las competencias digitales e investigativas son hoy esenciales (UNESCO, 2018; Castells, 2010).

Diversificación de campos laborales

En las últimas décadas, el campo laboral del trabajo social se ha diversificado, ampliando sus espacios de inserción más allá de los servicios asistenciales tradicionales. Hoy es posible identificar, entre otros, los siguientes ámbitos:

- Salud: hospitales generales, servicios de oncología, salud mental, cuidados paliativos, rehabilitación, centros de salud comunitaria.
- Educación: acompañamiento psicosocial en escuelas, programas contra la deserción, tutoría universitaria, convivencia escolar y educación inclusiva.
- Justicia: trabajo social forense, atención a víctimas, reinserción social, justicia restaurativa y sistemas de protección de niñas, niños y adolescentes.
- Desarrollo comunitario: intervención en barrios y comunidades rurales, proyectos participativos, fortalecimiento organizativo y economía solidaria.
- Sector privado: recursos humanos, bienestar laboral, prevención de riesgos psicosociales, responsabilidad social corporativa y gestión de clima organizacional.
- Organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales: ONG, fundaciones, agencias de cooperación, programas de migración, derechos humanos y desarrollo sostenible.

El documento de CELATS sobre desafíos para la formación profesional subraya que esta diversificación se produce en un contexto de reformas neoliberales, expansión del tercer sector y reconfiguración de las funciones del Estado, lo cual introduce nuevas demandas de especialización y flexibilidad en el perfil profesional. Estudios de empleabilidad en distintos países evidencian, además, una creciente presencia de ofertas de trabajo vinculadas a la atención de la dependencia, la empleabilidad de colectivos vulnerables y la gestión de programas financiados por organismos internacionales.

Las empresas se han convertido en oportunidad que históricamente no se tomaba en cuenta como oportunidad laboral, actualmente el bienestar laboral de los empleados es opción real en oportunidad de aplicación de la disciplina del Trabajo Social en el escenario laboral, donde la intervención en ejecución de normas es una práctica profesional real por ejemplo la NOM 035 STPS 2018 Factores de Riesgo Psicosocial (Secretaría del Trabajo y Previsión Social 2018), entre otras relacionadas con la seguridad y salud laboral en los corporativos.

Niveles de formación y oportunidades de inserción

Los niveles de formación académica —licenciatura, maestría y doctorado— se asocian con perfiles de competencias y oportunidades laborales diferenciadas.

Formación	Trayectoria inicial	Trayectoria avanzada	Limitaciones
Licenciatura	Bases teóricas del trabajo social, intervención comunitaria, ética profesional, manejo básico de investigación	Inserción en instituciones públicas, ONG, escuelas, hospitales, programas sociales y empresas	Menor acceso a puestos directivos o de investigación especializada
Maestría	Especialización temática, gestión de proyectos, supervisión de equipos, investigación aplicada	Coordinación de programas, consultoría, docencia universitaria, participación en organismos internacionales	Exige actualización permanente y redes profesionales; en algunos campos, dominio de idiomas
Doctorado	Producción de conocimiento, liderazgo académico, diseño y evaluación de políticas, innovación curricular	Dirección de políticas públicas, investigación avanzada, liderazgo en organismos internacionales, docencia de posgrado	Menor número de plazas, alta exigencia investigadora y tiempos de formación prolongados

Estudios sobre realidad laboral de graduados muestran que muchos egresados inician su trayectoria en puestos de intervención directa y, con el tiempo, buscan acceder a posiciones de coordinación o consultoría mediante estudios de posgrado y formación continua. La existencia de maestrías profesionalizantes y especializaciones ha ampliado las posibilidades de actualización y reconversión profesional, especialmente en temas como gerontología, gestión de proyectos, intervención en violencia de género o políticas de infancia.

Competencias digitales e investigación aplicada

Las transformaciones tecnológicas han situado las competencias digitales en el centro de las discusiones sobre empleabilidad. La UNESCO señala que dichas competencias son esenciales para el empleo y la inclusión social, pues permiten acceder a información, participar en redes y utilizar herramientas tecnológicas para la resolución de problemas.

En el ámbito del trabajo social, esto implica:

- Manejo de sistemas informáticos de registro y seguimiento de casos.
- Uso de hojas de cálculo, bases de datos y software estadístico para análisis de información social.
- Participación en plataformas colaborativas para coordinar equipos, agendar actividades y monitorear avances.
- Utilización de entornos virtuales para capacitación, intervención grupal, acompañamiento a distancia y teletrabajo.

- Difusión de campañas y proyectos mediante redes sociales y estrategias de comunicación digital.

Por otra parte, la investigación aplicada se consolida como una competencia clave para la empleabilidad, dado que las instituciones requieren evidencias para justificar intervenciones, acceder a financiamiento y mejorar sus programas. La capacidad de formular diagnósticos, sistematizar experiencias y elaborar informes técnicos incrementa las posibilidades de que el trabajador social participe en equipos de planificación, evaluación y diseño de políticas.

Retos actuales para la formación y la empleabilidad

La brecha teoría–práctica sigue siendo un desafío (CELATS, 2022; De la Torre, 2019). La formación continua es indispensable en un contexto cambiante (UNESCO, 2020; OIT, 2023). La globalización exige competencias interculturales y movilidad académica (CEPAL, 2022; Bauman, 2007; Revista Trabajo Social UNAM, 2025).

Brecha entre teoría, currículo y realidad laboral

La brecha entre lo que se enseña en la universidad y lo que se demanda en el campo laboral es un tema recurrente en la literatura y en los estudios de opinión de empleadores. Si bien los planes de estudio han incorporado enfoques críticos, perspectivas de derechos humanos y contenidos sobre política social, en ocasiones mantienen estructuras y lógicas que dificultan la integración de saberes y la resolución de problemas complejos.

Informes de instituciones evaluadoras señalan que, aunque los egresados muestran un buen dominio conceptual, enfrentan dificultades en tareas como la formulación de proyectos, la elaboración de indicadores, la gestión de recursos o la preparación de informes con lenguaje técnico adecuado para la toma de decisiones. Esta situación se relaciona con currículos fragmentados, prácticas que no siempre están articuladas con objetivos formativos claros y escasas oportunidades de trabajo interdisciplinario real.

Superar esta brecha requiere revisar el currículo desde una perspectiva por competencias integradas, fortalecer los dispositivos de práctica y promover experiencias pedagógicas que vinculen teoría, investigación e intervención en torno a problemas socialmente relevantes.

Formación continua y educación a lo largo de la vida

La dinámica acelerada de los cambios sociales, normativos y tecnológicos cuestiona la idea de que la formación inicial sea suficiente para toda la vida profesional. La empleabilidad del trabajador social depende cada vez más de su capacidad para involucrarse en procesos de formación continua, que incluyen diplomados, cursos de actualización, certificaciones, talleres, seminarios y congresos.

En distintos países, universidades, colegios profesionales y organismos como CELATS han desarrollado programas de educación continua en temas como intervención en violencia de género, clínica con familias, migración, derechos humanos, políticas de infancia, sustentabilidad y trabajo social clínico. Estas ofertas responden a demandas emergentes del campo laboral y permiten a los profesionales actualizar sus competencias y explorar nuevas áreas de especialización.

Desde una perspectiva curricular, esto supone asumir que el pregrado debe proporcionar bases sólidas, pero también capacidades para el autoaprendizaje, la actualización autónoma y la reflexión crítica sobre la propia práctica.

Globalización, movilidad y escenarios multiculturales

La globalización y los procesos migratorios han generado escenarios multiculturales complejos, en los que convergen distintas lenguas, cosmovisiones y prácticas sociales. El trabajo social en estos contextos exige competencias interculturales, conocimiento de marcos internacionales de derechos humanos y capacidad para dialogar con saberes locales.

Egresados de trabajo social participan cada vez más en proyectos de cooperación internacional, programas financiados por organismos multilaterales y redes regionales de investigación e intervención. Esto requiere dominio de idiomas, comprensión de agendas globales como la Agenda 2030 y familiaridad con marcos de protección internacional para personas migrantes, refugiadas y desplazadas.

Los currículos deben incorporar contenidos sobre política social comparada, migración internacional, interculturalidad y cooperación al desarrollo, así como promover experiencias de movilidad académica, prácticas en contextos diversos y uso crítico de enfoques globales en diálogo con realidades locales.

En un contexto de incorporación de visiones cada vez más complejas y diversas se presenta la globalización como una mirada cada vez más holística en todos los escenarios profesionales o laborales, es en este punto donde actualmente la Normas Oficiales Mexicanas se han incorporado como una oportunidad de intervención de los profesionales del trabajo social y otras disciplinas profesionales, se deberá entender que el estandarizar procesos la mayoría parten de ambientes con una diversidad cultural real y compleja. La ejecución de normativas relacionadas con la STPS, SSA, SCFI, SEMARNAT, etc., son aplicadas por ley de carácter jurídico en escenarios organizacionales Las Normas Oficiales Mexicanas son regulaciones de carácter obligatorio, derivadas de la legislación vigente, como la Ley de Infraestructura de la Calidad (Congreso de la Unión, 2020).

Impacto de la formación en la trayectoria profesional

Las trayectorias evolucionan de intervención directa a coordinación y liderazgo (Cortés & Ramírez, 2021; Fernández, 2022). El impacto formativo se intensifica con posgrados (García, 2020; CELATS, 2022). Factores complementarios como redes y producción académica potencian la empleabilidad (UNESCO, 2018; IASSW & IFSW, 2018).

Trayectorias iniciales y avanzadas

Las trayectorias profesionales de los trabajadores sociales suelen iniciar en puestos de intervención directa y, con el tiempo, evolucionar hacia roles de coordinación, docencia, consultoría o diseño de políticas. La combinación entre formación académica, experiencia práctica y formación continua condiciona las posibilidades de avanzar hacia posiciones de mayor responsabilidad y autonomía.

Formación	Trayectoria inicial	Trayectoria avanzada
Licenciatura	Intervención directa en comunidades, programas sociales, escuelas, hospitales y ONG	Coordinación de equipos locales, supervisión de proyectos, jefaturas de área
Maestría	Gestión de proyectos, evaluación de programas, docencia universitaria, consultoría temática	Liderazgo institucional, consultoría internacional, diseño de políticas sectoriales
Doctorado	Investigación aplicada, diseño curricular, asesoría especializada, participación en redes de investigación	Dirección de políticas públicas, liderazgo académico en redes nacionales e internacionales, coordinación de centros de investigación

Investigaciones sobre condiciones laborales en trabajo social señalan que quienes cuentan con estudios de posgrado tienden a acceder con mayor frecuencia a puestos de coordinación y a desempeñarse en espacios de diseño y evaluación de programas, aunque esto no elimina la existencia de contratos precarios y desigualdades de género en el campo profesional.

En relación con las practicas del trabajo social profesional, históricamente no se relaciona en la aplicación de tareas encaminadas a intervenir en nuevos mercados de actuación profesional, es aquí donde se apertura oportunidades en ámbitos de bienestar laboral de los empleados y más en empresas donde cada vez existen retos continuos y reales para establecer sistemáticamente climas laborales humanos y productivos, esto permite planear estrategias de avance de la profesión en un mundo no antes planteado, el clima laboral o clima organizacional positivo favorece el bienestar social de los empleados y mejora sus relaciones interpersonales (Robbins & Judge, 2017).

Intensidad del impacto formativo

La intensidad del impacto de la formación sobre la empleabilidad puede sintetizarse del siguiente modo:

Nivel académico	Impacto	Escala visual
Licenciatura	Inserción básica en instituciones públicas, privadas y del tercer sector	Medio-Bajo
Maestría	Acceso a coordinación, consultoría y docencia universitaria	Medio -Alto
Doctorado	Liderazgo académico, investigación avanzada y diseño de políticas públicas	Alto -Muy Alto

Este esquema muestra que, aunque la licenciatura constituye el punto de entrada al campo profesional, la formación de posgrado ofrece herramientas para asumir roles de mayor incidencia y liderazgo, especialmente en ámbitos académicos, de investigación y de políticas públicas.

Factores complementarios: experiencia, redes y producción académica

Además del nivel de estudios, otros factores resultan decisivos para la empleabilidad y la trayectoria profesional del trabajador social.

Factor	Ejemplo	Impacto
Formación continua	Diplomados, cursos, certificaciones digitales	Medio
Experiencia práctica	Servicio social, prácticas, voluntariado, trabajo comunitario	Medio -Bajo
Redes profesionales	Participación en congresos, asociaciones, colegios, redes de investigación	Medio-Alto
Producción académica	Publicaciones, informes técnicos, sistematizaciones, ponencias	Alto

La participación en redes académicas y profesionales amplía las oportunidades de colaboración, aprendizaje e inserción en proyectos, mientras que la producción académica fortalece el reconocimiento y la centralidad de los profesionales en comunidades epistémicas y de práctica. Estos elementos, combinados con la formación formal, configuran trayectorias más robustas y con mayor capacidad de incidencia en distintos niveles.

Resultados de foros y estudios de empleadores

Los foros con empleadores y los estudios sistemáticos sobre el desempeño de egresados constituyen fuentes privilegiadas para evaluar la pertinencia de la formación y orientar ajustes curriculares. En esta sección se sintetizan:

* Fortalezas: formación metodológica, sensibilidad social y capacidad de innovación (De la Torre, 2019; CELATS, 2022).
* Áreas de oportunidad: liderazgo, incidencia política y valorización social (Fernández, 2022; OIT, 2023).
* Funciones y beneficios: diagnósticos, proyectos, informes y fortalecimiento institucional (CEPAL, 2022; García, 2020; UAEH, 2025).

Estos hallazgos permiten identificar tanto los aportes consolidados de la formación como los ajustes curriculares necesarios para responder a las demandas institucionales.

Fortalezas del perfil profesional

Los empleadores destacan varias fortalezas recurrentes en el perfil de los egresados de trabajo social y desarrollo humano.

Entre ellas se encuentran:

* Formación metodológica sólida, evidenciada en la capacidad para elaborar diagnósticos, aplicar instrumentos y sistematizar información.
* Capacidad para identificar problemáticas sociales complejas, analizando factores individuales, familiares, comunitarios e institucionales.
* Innovación en técnicas de intervención, en particular en el trabajo con grupos y comunidades, incorporando metodologías participativas y enfoques de derechos.
* Sensibilidad social, empatía y capacidad de análisis de sistemas familiares, lo que mejora la comunicación con personas usuarias y equipos de trabajo.

En varios estudios se reportan niveles altos de satisfacción con el desempeño de los egresados, así como la percepción de que la formación recibida es, en términos generales, pertinente para las funciones que desempeñan.

Áreas de oportunidad y desafíos señalados

Junto con las fortalezas, los empleadores señalan áreas de oportunidad que deben ser consideradas en los procesos de revisión curricular.

Entre las más mencionadas se encuentran:

* Limitada experiencia en el trabajo con adolescentes en conflicto con la ley o en situaciones de riesgo, lo que demanda marcos teóricos y técnicas específicas.
* Débil incidencia política, entendida como dificultades para participar en procesos de toma de decisiones, formular propuestas de reforma o ejercer presión argumentada en espacios institucionales.
* Escasa valorización social del perfil profesional en algunos contextos, traducida en salarios bajos, baja presencia en puestos directivos y poca visibilidad en la esfera pública.
* Necesidad de fortalecer competencias en liderazgo, negociación, gestión de conflictos y diferenciación institucional del trabajo social frente a otras profesiones.

Estos hallazgos apuntan a la conveniencia de incorporar contenidos sobre políticas públicas, abogacía, gestión del cambio institucional y comunicación estratégica, así como a la necesidad de promover experiencias formativas que acerquen al estudiantado a espacios de participación política y comunitaria. La incorporación de estos contenidos y experiencias formativas es clave para fortalecer la incidencia política y el liderazgo del trabajo social en el siglo XXI (Fernández, 2022; OIT, 2023).”

Una de las áreas de oportunidad que en ocasiones se menciona también como fortaleza es la sistematización de su práctica profesional, es entender que la mayoría de sus procesos se enfocan en la etapa de intervención o aplicar un proyecto, sin embargo no de toda la logística de la solución de un problema, es el trabajador social un ejecutor por excelencia, sin embargo su falta de sistematización de una manera más gerencial o administrativa, como lo es en etapas relacionadas a la planeación y evaluación. El Trabajo Social históricamente ha enfrentado dificultades en la sistematización de su práctica profesional, lo que limita la consolidación de su cuerpo teórico (Ander-Egg, 1995).

Funciones desempeñadas y beneficios institucionales

Las instituciones que contratan trabajadores sociales describen un amplio espectro de funciones desempeñadas por los egresados.

Entre las más frecuentes se encuentran:

* Elaboración de diagnósticos sociales y comunitarios.
* Identificación y priorización de problemáticas sociales y casos.

* Diseño, ejecución y evaluación de proyectos y programas sociales.
* Elaboración de reportes, informes técnicos e indicadores de gestión.
* Intervención comunitaria, trabajo con grupos y acompañamiento en salud y educación.
* Investigación aplicada orientada al diseño o evaluación de políticas públicas.

Los beneficios reportados por las instituciones incluyen:

* Incremento de la responsabilidad y la capacidad organizativa de los equipos.
* Mejora del ambiente laboral mediante intervenciones orientadas al bienestar y la resolución de conflictos.
* Formalización de procesos a partir de protocolos, manuales y sistemas de registro diseñados o mejorados por trabajadores sociales.
* Intervención comunitaria más efectiva y mayor impacto de programas en contextos rurales y urbanos.
* Generación de indicadores y propuestas de política pública ajustadas a la realidad de la población atendida.

En suma, la evidencia muestra que la presencia de trabajadores sociales con formación sólida contribuye tanto al fortalecimiento institucional como al impacto social de los programas, lo cual refuerza la pertinencia de la disciplina y la importancia de seguir invirtiendo en su formación.

Conclusiones y recomendaciones

La formación académica del trabajador social constituye un pilar fundamental de su empleabilidad, pero su efectividad depende de la articulación entre teoría, práctica, ética, competencias digitales e investigación aplicada. En un contexto de complejidad social, diversificación de escenarios laborales y transformaciones tecnológicas, los programas de trabajo social enfrentan el reto de mantener currículos flexibles, integrales y actualizados, capaces de conjugar demandas del mercado laboral con compromisos históricos de la profesión con la justicia social (CELATS, 2022; UNESCO, 2018; OIT, 2023; MI TRABAJO ES SOCIAL, 2025).

Los estudios de empleadores y las investigaciones sobre realidad laboral de egresados indican que el perfil profesional es valorado por su ética, sensibilidad social, capacidad de intervención y formación metodológica, pero también revelan vacíos en competencias digitales, liderazgo, incidencia política y evaluación de políticas públicas. La formación continua, la participación en redes profesionales y la producción académica se configuran como factores que potencian la trayectoria y amplían las posibilidades de inserción y progresión laboral.

En este marco, se proponen las siguientes recomendaciones curriculares y de política académica:

1. Mantener espacios de diálogo sistemático con empleadores (foros, encuestas, comités consultivos), que permitan retroalimentar el currículo y ajustar el perfil de egreso a demandas emergentes sin renunciar a la perspectiva crítica de la disciplina.

2. Fortalecer vínculos institucionales y convenios de prácticas entre universidades, entidades públicas, organizaciones de la sociedad civil, empresas y organismos internacionales, facilitando el tránsito de la formación al empleo y la construcción de trayectorias tempranas.
3. Realizar foros periódicos de vinculación profesional con egresados, a fin de conocer sus trayectorias, detectar necesidades de actualización y consolidar redes de apoyo y colaboración interdisciplinaria.
4. Incorporar contenidos sobre competencias digitales y análisis de datos en el currículo, así como promover certificaciones específicas que fortalezcan el uso crítico de tecnologías en la intervención y la gestión social.
5. Desarrollar módulos de incidencia política y liderazgo, orientados a que los trabajadores sociales participen activamente en el diseño, implementación y evaluación de políticas, y no solo en la ejecución de programas.
6. Promover la investigación aplicada y la sistematización de experiencias desde el pregrado, incentivando la producción de informes, publicaciones y ponencias estudiantiles que fortalezcan el diálogo entre academia, instituciones y comunidades.
7. Incorporar las Normas (NOM, NMX) y Estándares (ISO, ODS, OIT etc.,) como una oportunidad de intervención de la disciplina con enfoques relacionados con la aplicación y sistematización con métricas para la mejora de ambientes laborales con un desarrollo real de Bienestar Social

En síntesis, la empleabilidad del trabajador social en el siglo XXI no puede entenderse como un asunto exclusivamente individual, sino como el resultado de interacciones entre formación, estructuras laborales y políticas sociales. Un currículo flexible, integral y actualizado, construido en diálogo con empleadores y con las demandas sociales emergentes, es condición indispensable para que la profesión continúe aportando a la transformación de sociedades marcadas por la desigualdad y la exclusión (CELATS, 2022; UNESCO, 2018).

Competencias declaradas en planes de estudio	**Competencias demandadas por empleadores**	**Competencias emergentes**
Fundamentos teóricos y metodológicos	Diagnóstico, gestión de proyectos, informes técnicos	Competencias digitales (bases de datos, software estadístico)
Ética profesional y derechos humanos	Sensibilidad social, compromiso ético, empatía	Incidencia política y liderazgo
Prácticas supervisadas	Comunicación, trabajo interdisciplinario	Interculturalidad y movilidad internacional
Investigación social	Evaluación de programas, sistematización	Producción académica y redes profesionales

Referencias

Ander-Egg Ezequiel. (1995). Historia del trabajo social. Lumen.

Bauman, Z. (2005). *Vida líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2007). *Vida global*. Fondo de Cultura Económica.

Beck, U. (2000). *La sociedad del riesgo*. Paidós.

Castells, M. (2010). *La era de la información*. Alianza Editorial.

CELATS. (2022). *Desafíos para la formación profesional en trabajo social en América Latina*.

CEPAL. (2021). *Transformaciones laborales y sociales en América Latina*.

CEPAL. (2022). *Migración internacional y políticas sociales en América Latina*.

Congreso de la Unión. (2020). Ley de Infraestructura de la Calidad. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/

Cortés, M., & Ramírez, J. (2021). *Competencias profesionales y mercado laboral en trabajo social*. Universidad Nacional Autónoma de México.

De la Torre, C. (2019). *Trabajo social y empleabilidad en América Latina: desafíos contemporáneos*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Fernández, L. (2022). *Currículo y empleabilidad en trabajo social: tensiones y oportunidades*. Revista de Educación Superior.

García, A. (2020). *Formación y empleabilidad en ciencias sociales: un estudio comparativo*. Editorial Universitaria.

IASSW & IFSW. (2018). *Global Standards for Social Work Education and Training*.

MI TRABAJO ES SOCIAL. (2025). *Reporte Nacional de Trabajo Social en México*.

OIT. (2023). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo*. Revista Trabajo Social UNAM. (2025). *Consolidación disciplinar y retos de la profesión*.

Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2018). NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-Identificación, análisis y prevención. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/

Stephen P. Robbins, S. P., & Timothy A. Judge, T. A. (2017). Comportamiento organizacional. Pearson.

UNESCO. (2018). *Competencias digitales para la inclusión social*.

UNESCO. (2020). *Educación a lo largo de la vida: principios y prácticas*.

UAEH. (2025). *Estudio de empleabilidad de egresados de trabajo social*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

REALIDADES
REVISTA DE LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

Epistemología del Trabajo Social frente a la práctica docente y el perfil del estudiante en Uruguay

Epistemology of Social Work in relation to teaching practice and the student profile in Uruguay

Sandra Sande Muletaber[5]

Resumen

El presente artículo surge de una invitación a reflexionar sobre la formación profesional en Trabajo Social a partir de la pregunta ¿cómo impacta la naturaleza y velocidad de los cambios sociales, tecnológicos y disciplinares en la vigencia y pertinencia social de los planes de estudio que impartimos en nuestras universidades? Se trata entonces de un ensayo sobre una experiencia, como docente de la licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de ciencias Sociales de la Universidad de la República y como profesional de la disciplina.

Se intenta poner en dialogo el análisis de las formas que asume la cuestión social en el contexto actual, con las perspectivas teóricas desde donde interpretamos las problemáticas que ameritan la intervención desde el Trabajo Social para pensar los argumentos que buscan construir. Por ello el nexo formación/profesión/cobra sustancia, en la medida que es necesario disputar un sentido común individualizante desde una mirada crítica a nuestro corpus disciplinar que, aunque sólido, ha tenido su

[5] Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la Republica. Sandra.sande@cienciassociales.edu.uy https://orcid.org/0000-0003-2598-9903

centralidad en el carácter estructural de las desigualdades y se ve enfrentado a reformulados avances (retrocesos) de lógicas restauradoras en su versión más cruel, donde son necesarias también otras miradas.

Palabras claves: Formación profesional, Trabajo Social, desafíos epistémicos.

Abstract:

This article stems from an invitation to reflect on professional training in Social Work, starting with the question: how does the nature and speed of social, technological, and disciplinary changes impact the validity and social relevance of the curricula we offer at our universities? It is, therefore, an essay on a situated experience, both as a professor in the Social Work degree program at the Faculty of Social Sciences of the University of the Republic and as a professional in the field.

The aim is to establish a dialogue between the analysis of the forms that social issues take in the current context and the theoretical perspectives from which we interpret the problems that warrant intervention from Social Work, in order to consider the arguments, seek to construct. Thus, the link between training and profession becomes substantial, insofar as it is necessary to challenge an individualizing common sense from a critical perspective of our disciplinary body, which, although solid, has focused on the structural nature of inequalities and is confronted by reformulated advances (setbacks) of restorative logics in their most cruel form, where other perspectives are also necessary.

Keywords: Vocational training, social work, epistemic challenges

Introducción

En primer lugar, es importante identificar el lugar de enunciación desde el que se desarrolla este texto, el cual asume una postura ética y política personal y situada. Se aborda desde la profesión y desde lo personal, como mujer, latinoamericana, habitante de un mundo en el que desde las redes digitales y globalizantes se naturaliza la desigualdad, la violencia, el odio; residente de un tiempo signado por el avance de discursos

negacionistas, anticiencia, antiderechos, propuestos desde el autoritarismo de las ultraderechas que con ello intentan, y lamentablemente logran, erosionar conquistas de nuestros pueblos en torno a la humanización y la justicia social.

Se sostiene, junto con Giddens (1993), que la modernidad puede verse como el conjunto de narrativas que organizan la vida social, cuya eficacia simbólica se manifiesta como un producto colectivo que se transforma con el tiempo, permitiendo el ejercicio del poder, y que, cuando se impone como certeza, no se cuestiona, por lo tanto, sostiene el orden social. La radicalización de esta modernidad muestra como las tradiciones fueron cuestionadas y perdieron su carácter prescriptivo, promoviendo la individualización. El programa político de vida surge de los límites de la toma de decisiones gobernada por criterios exclusivamente internos, ya que emergen cuestiones morales y existenciales que las instituciones centrales de la modernidad habían supuestamente relegado. Esto no es menos cierto para la reproducción cultural efectiva de la lógica del capitalismo multinacional que para esta nueva ofensiva invoca argumentos bien establecidos y cada vez más descarnados. Para los conservadores de la Nueva Derecha, asaltar el "asistencialismo" de los Estados depende de imágenes estereotipadas —los "malos pobres"— del recurso a la meritocracia y de modos antiguos/nuevos de legitimar la libertad. Exacerbado e incluso ya sin máscaras[6].

Aun así, las apariencias de los problemas sociales actuales no pueden explicarse aparte de su raíz: las modalidades a través de las cuales la organización social surge del nexo entre capital y trabajo. Los cambios tanto en la producción como en el ritmo de circulación y recuperación del capital han cambiado la naturaleza de la reproducción del trabajo y del capital. Desde entonces, se han desarrollado procesos cada vez más acentuados de precarización del trabajo, desempleo, vulnerabilidad, marginalidad, empobrecimiento y exclusión como resultado de esa reestructuración, tanto a nivel de las personas, como de los estados-nación. Del mismo modo, estas manifestaciones se vuelven más complejas porque llevan contradicciones inherentes dentro de la sociedad capitalista. La exclusión es el síntoma de una sociedad cuya estructura genera una clase privada de los beneficios de la vida civil y, por lo tanto,

[6] Basta ver los discursos de Trump o Milei en Davos.

despojada de los derechos más básicos. De manera similar, la biopolítica, definida como la gestión de las vidas de los individuos, es utilizada para ofrecer una existencia placentera en un mercado capaz de satisfacer demandas; sin embargo, nos elimina la condición de sujetos deseantes, convirtiéndonos en objetos pasivos (clientes) de un sistema que nos atrae en nombre de una vida libre. (Sande,2019,2016,2014).

En estos contextos, intentar responder a la pregunta inicial es un desafío constante, tanto en las aulas, como en la proyección de una disciplina que constitutivamente ha disputado la intervención social y se ha embanderado en la

> búsqueda de la justicia social y de la igualdad, defendiendo el carácter público, universal e integral de las políticas y programas sociales como generadoras y/o viabilizadoras de derechos, y la responsabilidad irreemplazable del Estado en la materia, con la participación democrática de la sociedad en su conjunto. (Código Ética del Trabajo Social uruguayo,1999)

El Trabajo Social en el entramado epocal.

Desde el panorama disciplinar, es imprescindible pensar en términos de cómo la conceptualizamos y desde qué episteme dialogamos es por eso que la discusión adquiere sentido si nos colocamos desde el horizonte ético-político que la orienta. El surgimiento de las Ciencias Sociales fue acompañado por la aparición del Trabajo Social, oficio cuyo mandato implica la intervención social. Para la disciplina se trata de un concepto matriz, conocer a la sociedad para actuar sobre ella. La problematización de concebir a las personas como titulares de derechos se materializa en la idea del destinatario de la política social, marcando una nueva tensión en el Trabajo Social con el enfoque de derechos. Este posicionamiento supone un giro en la concepción de las posibilidades y configura un campo problemático (Rozas Pagaza, 2001) estructurado por una multiplicidad de magnitudes en disputa, situando el eje en la posibilidad del reconocimiento desde lo subjetivo y particular, con el correlato de dejar de sostener intervenciones transitorias y precarizadas (Danel, 2020).

Como profesión, el Trabajo Social (TS) se define como el trabajo remunerado de profesionales que llevan a cabo la implementación, diseño, ejecución y/o planificación de políticas de acuerdo con las instrucciones del Estado basadas en Políticas Públicas ¿Cómo se entiende al Trabajo Social como disciplina? La FITS (2014) plantea que es una profesión práctica y una disciplina académica que reconoce que factores históricos, socioeconómicos, culturales, geográficos, políticos y personales interconectados son oportunidades y/o barreras para el bienestar y el desarrollo humano. Es una disciplina identificada por su carácter interventivo. La preocupación por esta categoría es recurrente en el Trabajo Social; existe una revisitación constante de esta dimensión que nos ocupa y preocupa. Preguntamos y complejizamos, nos requerimos e interpelamos a la academia, a las prácticas y a los marcos interpretativos, nadamos en nuestras protoformas, indagamos en distintos campos de inserción en una búsqueda incesante de ¿Certezas? ¿Otras lecturas? ¿Otras prácticas? Hay una inquietud ¿epistémica? sobre esta dimensión que nos motiva a formular mejores preguntas, tensando el concepto hasta revelar cuánto aún puede aportar, entendiendo junto a Paula Danel (2018) que toda comprensión implica un acto de enunciación, una forma de nombrar que, al hacerlo, revela su lógica y fundamento (Sande,2025).

En contextos como los actuales, la propia intervención se ve interpelada por el desmoronamiento de las instituciones tradicionales —donde lo que las sostenía era una relación solidaria entre ellas — hoy esa relación se invierte: el sujeto que proviene de una institución puede ser rechazado por otra e, incluso, dentro de una institución muchas veces se pierde la solidaridad sistémica interna (Dubet, 2006). Estas cuestiones se suman a un lento retorno de la centralidad de la ciudadanía y la apelación al Estado —-interpelado cíclicamente y reclamado como representante de los derechos de ciudadanía y como contrapeso al mercado y su meritocracia— que sin embargo se sigue replegando. Esto remite a problemáticas sociales complejas (Carballeda, 2013) a una interpelación de la democracia y a la constatación de sociedades fracturadas donde aparecen nuevos espacios de demanda, que interpelan, desde distintos ángulos, las prácticas y los modos de conocimiento, haciendo a los escenarios cada vez más

intrincados, complejos y confusos, e impulsándonos a construir nuevas maneras de hacer para ofrecer respuestas transformadoras.

Dubet (2023) nos habla de una época de pasiones tristes, de un mundo desigual que desalienta la lucha por mejorar nuestras sociedades, desde el porfiado repertorio de nuestra disciplina, encontramos, a veces, formas de resistencia. La propuesta de este artículo viene en ese sentido, disputar desde la formación formas de encauzar colectivamente la resistencia a los autoritarismos promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico, como una gota que con otra se haga aguacero[7]

La formación académica en Trabajo Social

Para pensar estas cuestiones, es pertinente problematizar desde diversas miradas como forma de abrir la posibilidad de discutir lo que se considera habilitante desde la formación académica, sobre todo, cuando se puede percibir un distanciamiento entre algunas interpretaciones disciplinares en términos de política cultural y social y el debate sobre la diferencia frente a la política de la igualdad (Fraser, 2020). Partimos de la idea de que asistimos a una profesión que disputa sentidos a la lógica neoliberal, heteropatriarcal y colonial (Danel y Favero, 2021; Hermida, 2020), que nos convoca a interrogarnos sobre las posibilidades de acción cuando las instituciones "sólidas" (Bauman, 2006) se licuan y aparece la desinstitucionalización del presente (Merklen, et al., 2013). A partir de estas propuestas se reditan las interrogantes sobre ¿Cuáles son los elementos constitutivos del Trabajo Social? ¿Podemos problematizar en qué coordenadas temporales, qué posiciones adoptamos para intervenir y desde qué lugar se vincula y produce la disciplina? Nora Aquín (2013) invita a pensar la transformación de la profesión discutiendo el campo, sosteniendo que la consolidación profesional permite superar

[7] Daniel Viglietti (1970), Milonga de andar lejos: "Qué lejos está mi tierra/Y, sin embargo, qué cerca/O es que existe un territorio/Donde las sangres se mezclan. /Tanta distancia y camino, /Tan diferentes banderas/Y la pobreza es la misma/Los mismos hombres esperan. /Yo quiero romper mi mapa, /Formar el mapa de todos, /Mestizos, negros y blancos, / Trazarlo codo con codo/Los ríos son como venas/De un cuerpo entero extendido, /Y es el color de la tierra/La sangre de los caídos. /No somos los extranjeros/ Los extranjeros son otros;/Son ellos los mercaderes/Y los esclavos nosotros. /Yo quiero romper la vida, /Como cambiarla quisiera, /Ayúdeme compañero;/Ayúdeme, no demore, /Que una gota con ser poco/ Con otra se hace aguacero.

prácticas indiscriminadas y constituir lo que denomina “intervención fundada”, dado que la disciplina posee una naturaleza histórica y socialmente determinada, en tanto Dubet (2023) nos provoca al preguntar “¿Cómo dar una solución política al régimen de desigualdades múltiples? ¿Cómo ofrecer perspectivas de justicia social y fortalecer la vida democrática? (p.109).

Las rutinas y actividades de la vida diaria han influido en la formación de nuestras experiencias cotidianas en la docencia (algunas incrementales o formales, otras contingentes al contenido de un programa), los enfoques, marcos pedagógicos y tecnologías también informan cómo estos responden tanto a los intereses académicos como a la realidad social. Sin embargo, hay desafíos a los que necesariamente hay que responder, sobre todo considerando el perfil de las y los estudiantes que ingresan y sus experiencias de formación formal pasadas. Asistimos a una/s generaciones cuyas formas de aprehensión y lógicas de atención se han configurado desde otras matrices, dado el alcance de las tecnologías de la comunicación, de los discursos globales que hace necesaria repensar nuestras prácticas pedagógicas, pero también se ha avanzado en la reflexión sobre la enseñanza universitaria, a la luz de la crítica feminista a la supuesta neutralidad del saber académico, sus nociones de objetividad, la selectividad en los contenidos, las metodologías de enseñanza, así como los dispositivos de evaluación y su consecuencias en las trayectorias.

Si consideramos que el objetivo docente en la formación de grado es que el/la estudiante adquiera competencias para una práctica profesional fundada, integrando el conocimiento de los fundamentos teórico-metodológicos y técnico-operativos de la disciplina; es necesaria la vigilancia epistemológica del proceso de enseñanza (y de las estrategias empleadas), considerando el contexto intersubjetivo como argumento para decidir estrategias (Díaz Barriga, 2005; Sande, 2019).

Esto aplica a la hora de pensar los programas de las asignaturas que brindamos y al momento de definir planes de estudio, teniendo en cuenta que cualquier propuesta de cambio transforma realmente la práctica cotidiana en las aulas. Esta advertencia aparece, no porque ignoremos el valioso esfuerzo de muchas/os docentes por impulsar “nuevos sentidos y significados” en su trabajo, sino porque en la mayoría de los casos

el aula aparece abandonada a la rutina y a modalidades de trabajo ya establecidas y que, en tanto dispositivo institucional, operan como mecanismos de validación. El discurso de la innovación puede presentarse como incorporación de modelos, conceptos o formas de trabajo solo para justificar que "se está innovando" discursivamente, mientras, como señala Díaz Barriga (2005, p.10), no se generan tiempos para analizar los resultados de lo propuesto y lo que es más complejo aún, el sentido del cambio. Aquí surge una nueva contradicción a la que se debe prestar atención, la enseñanza debe tematizar la relación del Trabajo Social con las diversas manifestaciones de la "cuestión social", vinculándola a los distintos espacios en que la profesión actúa frente a las respuestas estatales en términos de políticas públicas y a las propuestas de la sociedad, articulando las diferentes perspectivas teóricas y fundamentos metodológicos que se desarrollaron en distintos momentos históricos, recuperando quizás a la profesión de la disciplina académica, para contrario sensu impregnarla de teoría y proyecto.

Hay una dimensión que no puede omitirse y es el vínculo profesional entre el Trabajo Social y las personas: la dimensión ético-política es constitutiva y debe articularse con las concepciones teórico-metodológicas, contribuyendo a la consolidación de la profesión mediante la formación de nuevas generaciones, sin soslayar el cuestionamiento de los "ejercicios de poder". Esta alerta se sostiene en lo que Matus (1999, p.99) advierte sobre los mecanismos sutiles de dominación del juego del lenguaje y su negociación.

Por tanto, el Trabajo Social en su dimensión constitutiva debe conocer para actuar, esto supone elaborar una construcción argumentada que presuma una comprensión teórica de la realidad: construir una cadena de sentido sobre el asunto tratado, los propósitos planteados y las estrategias a implementar. Aunque puede pensarse en metas y propósitos, debe definirse en relación con sus fines últimos, por lo que es necesario repensar distintos prismas instrumentales, atendiendo a que pueden construirse en el diálogo entre campos de saberes con lógicas adaptativas (Arias, 2013). En sentido similar, Rozas (2001) afirma que existe cierto consenso profesional sobre la relación entre las formas de definir la cuestión social, la implementación de

políticas sociales desde el Estado y las formas que adoptan nuestras actuaciones, advirtiendo, que esa relación no es mecánica ni meramente enunciativa, por lo que es necesario explicitarla, explicarla e interpretarla en el marco de las diversas formas de relación con el Estado y para ello es fundamental un pensamiento crítico, que se comienza a gestar desde las aulas.

Existen desigualdades arraigadas en nuestras sociedades, algunas visibles y otras más soterradas; esto incluye la problematización del género, la raza, la clase y la edad. En la formación y la investigación es necesario reparar injusticias epistémicas. Parte del problema de la brecha de género se asocia a un abordaje unidimensional que exige que mujeres y disidencias se ajusten a trayectos ideales preestablecidos. A menudo, el elevado ingreso de mujeres a la universidad se interpreta como indicador de inclusión, pero las relaciones desiguales de género perduran: las mujeres siguen menos representadas en puestos de decisión, se evidencian brechas salariales muchas veces invisibilizadas, acceso desigual a cargos, horas y responsabilidades, una segregación vertical y horizontal vinculada a la división sexual del conocimiento que establece que hay ciertas disciplinas, ciertos conocimientos a los que solo acceden los hombres, y otra serie —infravalorada y jerárquicamente inferior— a los que pueden acceder las mujeres y las minorías. Esto incluye la jerarquización de las investigaciones y se conecta con la discriminación cotidiana en todos los espacios universitarios, desde el uso desigual del tiempo y las tareas de cuidado hasta situaciones de violencia de género.

¿Cuáles son los retos del Trabajo Social como disciplina en el marco de las ciencias sociales? La intervención social demuestra una capacidad significativa para articular y generar diálogo entre diversas instancias, lógicas y actores institucionales. Con frecuencia se piensa y aplica desde una perspectiva cercana a la relación causa-efecto que la acerca más a las ciencias naturales que a las sociales, generando determinismos; en otras ocasiones se instala una visión fatalista sobre el fracaso de la política, de los programas o de la implementación de planes. Para Carballeda (2013), es una grafía que permite comprender desde la otredad el presente como un sujeto histórico, capaz de hablar y disputar sentidos sobre su cotidianidad, configurando una

idea del tiempo tan distinta para las personas en vulnerabilidad, quienes se constituyen como sujetos de accionar profesional en relación con los tiempos de los espacios (organizacionales/institucionales) desde los que actuamos. Ese intercambio produce una acción intersubjetiva y discursiva. La disputa emergente se da por las formas que adopta en el presente, poniendo en acto una querella frente a la supuesta distancia objetiva que justificaría la intervención profesional; por el contrario, en el marco de las complejidades actuales de la cuestión social es necesario reconocer que no hay modelos ni metodologías aplicables de forma automática (Sande, 2025) y que las acciones, prácticas y procedimientos surgen de la comprensión de lo necesario y de la experticia en lo que debe hacerse, incluyendo la capacidad de acoger la sorpresa (Carballeda, 2019). Debemos ser capaces de deconstruir los vínculos constituidos en procesos ominosos de desigualdad.

El Trabajo Social, en su dimensión interventiva, tiende, o debiera, a un ejercicio permanente de reflexión para comprender fenómenos sociales (violencias, precarizaciones). No está solo en esta tarea, las resistencias provienen también de las personas, las organizaciones y los movimientos sociales, generando incomodidad frente a las formas hegemónicas, incluyendo los intersticios donde aflora la emocionalidad que habilita la empatía y la mirada desde la ternura (Ferguson, 2005; Danel, 2020; Ageitos et al., 2021) para posibilitar otras formas de enfrentar las desigualdades y la compleja producción social de las diferencias (Skliar, 2014). Solo así se podrán construir nuevas intervenciones que faciliten diálogos vinculados a propuestas comunitarias y fortalecedoras del lazo social.

Diseñar planes, estrategias y métodos pedagógicos para fomentar la práctica reflexiva y crítica requiere necesariamente de un conocimiento construido, validado y reconocido desde la misma profesión. Necesitamos saberes propios, en diálogo —sin duda— con la interdisciplinariedad, pero articulados con una interpretación de la sociedad que la profesión demanda. La exigencia de calidad en la educación y la preocupación por una práctica investigativa se inscriben en la tensión entre la multiplicidad de espacios sociales de inserción profesional y la legitimación de su quehacer. Es entre la crítica a la burocratización de la práctica y la capacidad de

autorreflexión, que Trabajo Social intenta resolver, donde se tensa el currículo, impulsado por la exigencia de calidad en la educación, la investigación y la recuperación de su voz en el debate público (González Laurino, 2023).

Lo "real" no habla por sí solo; es abordado desde la teoría, por lo que investigar implica acotar el objeto. Reflexionar sobre las formas de conocer supone también pensar el uso que se dará a ese conocimiento: para "qué" y para "quién" se escribe y lo que se pretende describir, analizar o entender (Vasilachis, 2003). Es necesario explicitar los presupuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos al planificar la formación y la generación de saberes desde el Trabajo Social, sobre todo desde su dimensión ético-política. El hecho científico se construye: al enunciar el orden de los actos epistémicos hay un proceso de ruptura que implica "construir contra la ilusión del saber inmediato", lo que exige profundizar el rigor metodológico (Bourdieu, 1991); por eso la investigación demanda separar el conocimiento del sentido común del discurso científico, mediado por la teoría. Esto exige una vigilancia epistemológica, por lo que es imprescindible desarrollar desde la formación, si la Universidad no se dispone a ser afectable y transformable, si se sitúa por encima, si quien debe supervisar la esperada interculturalización de la sociedad no reconoce su propia blancura, su eurocentrismo, su colonización del poder y del saber, la profesión se adormila y la historia no cambia.

Algunas problematizaciones a incorporar.

Pensar la formación profesional en la actualidad implica modificar la lógica que Occidente y los monoteísmos han cultivado —para que no se convierta en práctica monopólica, excluyente y exclusiva— que hace de la diferencia un problema por resolver. Debatir por qué se maximiza la ganancia y se minimizan los costos, por qué se exacerba el extractivismo en lo ambiental y productivo, ámbitos que alienan la vida cotidiana y rompen el lazo social, nos obliga a cuestionar cómo nos hemos enajenado y seguimos colonizados; proponiendo posicionarnos desde lo comunal, la política de la amistad, los espacios de pertenencia política para que nos cobijen y, desde allí, construir saberes de otro modo

Asimismo, el incorporar las pedagogías del Sur (como geonarrativa y lecturas regionales) problematiza el eurocentrismo e implica articular experiencias, existencias, sentires y pensamientos para construir gramáticas que cobijen singularidades y pluralidades. El filósofo surcoreano Byung-Chul Han (2022) sostiene que, con la hipercomunicación, todo se mezcla, las fronteras se vuelven permeables y eso nos aliena, convirtiéndonos en superficie de absorción y reabsorción de las redes de influencia. Tal vez su contracara sea una práctica distinta, que implique escucharnos desde los saberes construidos en nuestra Latinoamérica, desde nuestros mestizajes, con exegesis propias, apropiadas, descolonizadas y antipatriarcales. En la práctica, incluye incorporar en nuestras bibliografías a las autoras latinoamericanas, los feminismos afrolatinos, las perspectivas anticoloniales, como táctica y como estrategia.

La posibilidad de extender esperanzas y elevar las expectativas de destinatarios y actores comprometidos —docentes, estudiantes, comunidad— es una persistencia silenciosa para constituir un mundo posible frente a las crecientes inequidades y las desigualdades en la distribución del bien educativo en nuestro tejido social. Comprender la pertinencia de intentar rupturas, articular inflexiones y reconocer las continuidades respecto de los soportes pedagógicos tradicionales, así como la pertinencia de otros nuevos, innovadores (virtuales, remotos, mixtos) según las competencias profesionales y la naturaleza de los cursos, es una vía. Por otro lado, incorporar la ternura como concepto político/implantar la curiosidad —hacernos preguntas desde nuestras adulteces, desde cuerpos generizados y situados hacia otros cuerpos también situados, pero distintos, con otras (y las mismas) necesidades y deseos, constituidos epocalmente.

Los nuevos escenarios nos invitan y desafían a problematizar nuestras prácticas para desentrañar la compleja relación que implica cuestionar la producción social de desigualdades y diferencias, interpelando nuestras nociones sobre cultura, sociedad y desigualdad desde una óptica que incorpore la interseccionalidad como aporte sustancial para operar sobre los diversos mecanismos de opresión (clase, género, racialidad, generación, capacidades) que configuran las identidades. Asimismo, es necesario explicitar los obstáculos que impiden estas problematizaciones desde la

escucha, la empatía y la emocionalidad, los cuales emergen de las crisis de los mandatos institucionales y subrayan la necesidad de una mirada transversal sobre los emergentes de la cuestión social. Asistimos a nuevas direccionalidades en la relación Estado–Sociedad, a través de políticas públicas que tensionan e interpelan los distintos sentidos de la intervención social como saber experto y sistematizado. Vivimos escenarios donde el futuro se presenta incierto (¿hasta dónde nos tensionan los gobiernos neoliberales y libertarios?), y en estos contextos ¿cuáles son las posibilidades de diálogo y encuentro ante la emergencia de complejidades asentadas en la tensión entre necesidades y derechos, entre el (des)encuentro de lógicas para cumplir expectativas sociales y las diversas formas de lograrlas en un escenario de incertidumbre, desigualdad y posibilidades concretas de desafiliación (Castel, 1997).

Abordar la tensión que la profesión ha transitado desde su génesis —entre el mandato disciplinador como cohesión social y la propuesta transformadora orientada a la posibilidad de transformación social— podría impulsarse desde un giro hacia lo discursivo, performativo y relacional, desde una ética que nos recuerda que enunciar produce realidades otras (Velurtas, 2016; Danel, 2020). Por ello es crucial repensar las estructuras y pautas que reproducen desigualdades, poniendo en el centro las relaciones de poder. Generar un diagnóstico efectivo que permita caracterizar las desigualdades y formalizar acciones concretas estableciendo la relación entre objetivos y medios para su ejecución es necesario y urgente. Esto implica revisar estructuras académicas, normativas —donde hay avances— y la estructura ejecutiva, cómo se implementa y cuáles son los recursos. Impulsar la enseñanza, la investigación y la extensión con perspectiva de género. Promover la corresponsabilidad en los cuidados, así como atender los desafíos pendientes en estas líneas. Las universidades forman generaciones de jóvenes continuamente, y es crucial que comprendan por qué se generan las desigualdades de género y cómo desmantelar esa estructura social que produce la subordinación de las mujeres y las minorías en todos los espacios sociales.

Reflexiones finales

Esta inquietud sobre la percepción/representación/fundamentos de la intervención social como constitutiva del ejercicio profesional conforma procesos de

problematización que parten de la existencia de una demarcación que separa la investigación y la teorización de los fundamentos profesionales y la práctica cotidiana de las personas profesionales del Trabajo Social que se desempeñan en un campo profesional cuyos intereses (Bourdieu, 1991) se tramitan a partir de problemáticas sociales complejas, como afirma Carballeda, revelan las diversas maneras en que la cuestión social se manifiesta hoy y nos exigen imaginar nuevas formas de actuar.

Si entendemos que la intervención social desde el Trabajo Social es una acción intersubjetiva, es importante dar lugar a las escuchas, miradas y afectos, intentando reparar y recuperar lo que la desigualdad ha obstruido, visibilizando lo naturalizado, y esto se promueve desde la formación. Repensarla así implica poner en acto el compromiso ético de la profesión, atendiendo el padecimiento y revisando los esquemas justificatorios de las prácticas, por lo que resulta necesario dialogar con nuestra historia profesional, con nuestras formas de ver, nuestros regímenes de mirada y nuestros sistemas de enunciación que luego se traducen en dimensiones operativas (Matus, 2002). Recordemos que el Trabajo Social no existe para disciplinar ni para hacer cumplir leyes, sino para interrogarlas y recuperar la dimensión humana, porque

> los atravesamientos e intereses políticos en una sociedad contradictoria, conflictiva y desigual son parte constitutiva del Trabajo Social y, en consecuencia, abonan a la negación de la neutralidad política de la profesión. (Mallardi, 2019, p. 59).

Y esto, además, porque lo hacemos desde un cuerpo generizado y racializado. Es imposible concebir conocimiento sin cuerpo ni contexto; somos parte del mundo que buscamos entender y, por tanto, corresponsables y cómplices del conocimiento que generamos (Haraway, 1991). Al tratarse de una profesión que se posiciona —aunque no siempre lo explicite— desde la sostenibilidad de la vida, y defendiendo internacionalmente los principios de justicia social, derechos humanos, responsabilidad colectiva y respeto por las diversidades (ISFW, 2014), no podemos soslayar que el sistema capitalista produce extremas inequidades, una degradación de la naturaleza y una devaluación de actividades asociadas a lo femenino, como la reproducción y el cuidado, ámbitos donde la profesión vuelve a encontrarse.

Promover una mirada centrada en la posibilidad de transformación desde una postura teóricamente fundada y éticamente sostenida, un hacer político que sustente las intervenciones, es imprescindible, y empieza cuando entramos a las aulas. Surge la necesidad de un posicionamiento más situado que permita la intersubjetividad, el encuentro con el cuerpo y las emociones, la empatía con los sufrimientos y el enfoque de la interseccionalidad (Crenshaw, 1991), concepto clave para definir los espacios de inserción, donde siempre se cruzan distintas formas de dominación. Otro aspecto a destacar es la novedad que implica para muchas colegas incorporar la subjetividad al corpus teórico, "lo que es y desde donde lo vemos no son dos partes separables. Las significaciones condicionan qué entra o no como materialidad en la situación" (Hermida, 2020, p.101). En tiempos de individualismo, la cercanía es una herramienta poderosa para comprender la riqueza de saberes en las personas con quienes trabajamos; la escucha activa de sus narrativas constituye la base para construir una intersubjetividad compartida. Y esto sin renunciar a la lucha contra las desigualdades. Como plantea Grüner (2006), re-totalizar nos acerca a entender que las relaciones (desiguales, racializadas y generizadas) son construcciones históricas basadas en la opresión. Estos cuestionamientos justifican las múltiples y recurrentes lecturas que nos damos como profesión respecto de nuestro rol (¿dual?). Cabe también interrogar a quiénes las producen, y esto es sin duda es parte de la formación si queremos una profesión, como nos invita Dubet (2023), que aporte a la responsabilidad y la esperanza.

Referencias

ADASU (1999). Código de Ética. Adasu.

Ageitos P., et al. (2021). De urdimbres y tramas en las reflexiones, debates y apuestas del Trabajo Social contemporáneo. En: Danel P. y Velurtas M. - coord- (2021). *Entre precariedades y derechos: anudando debates del Trabajo Social, las políticas sociales y la intervención*. EDULP, La Plata.

Aquín, N. (2013). Intervención social, distribución y reconocimiento en el postneoliberalismo. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social.* Año 3 - Nro. 5

Arias, A. (2013). *Lo social situado y el Trabajo Social en Argentina*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires

Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. Madrid: Taurus Ediciones.

Carballeda, A. (2013) La intervención social en los escenarios actuales. Una mirada al contexto y al lazo social. *Margen.*

Carballeda, A. (2019). Ensayo sobre la cuestión social. *Trabajo Social UNAM*, (19), 117–128. https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2018.19.70318

Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Buenos Aires, Paidós

Castel, R.; Kessler, G.; Merklen, D y Murard, N. (2013): *Individuación, Precariedad, Inseguridad: ¿desinstitucionalización del Presente?* Paidós.

Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.

Danel, P. (2018). De disputas y hegemonías en las intervenciones con personas mayores en espacios comunitarios. *Intervención*, 8(2), 92-104. https://doi.org/10.53689/int.v8i2.63

Danel P. (2020). Habitar la incomodidad desde el trabajo social. *Escenarios, Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*. Año 20, N° 31. https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/10042

Danel, Paula. y Favero, Agustina (2021) A. intervenciones, cuerpos y escuchas en el trabajo social contemporáneo. En: Sande, S y Capurro, Y. (Comp). *Trabajo Social contemporáneo en contextos de Pandemias: Nuevos desafíos a la intervención gerontológica*. Tradinco.

Díaz Barriga, A. (2005) El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles educativos.

Dubet, François (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.

Dubet, F. (2023). La época de las pasiones Tristes. Siglo Veintiuno.

Ferguson, I. (2005) Another Social Work is Possible!' Reclaiming the Radical Tradition. En: Vesna Leskošek (ed)., Theories and Methods of Social Work: Exploring Different Perspectives. UniversityofLjubljana

Fraser, Nancy (2020). *Practicas Rebeldes. Poder, discurso y género en la teoría social contemporánea*. Prometeo

Giddens, A. (1993). Las nuevas reglas del método sociológico. Amarrortu.

González Laurino, Carolina y Sande, Sandra. (2023). Trayectos estudiantiles en contextos de masificación de la educación terciaria en Uruguay. *Textos y contextos.* v. 22, n. 1

Grüner, E. (2006). Lecturas culpables. Marx(ismos) y la praxis del conocimiento. En Borón A., Amadeo, J. y González S. (comp.). *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas.* CLACSO.

Hall, Edward (1966). *La dimensión oculta*. Siglo XXI Editores.

Han, Byung–Ch. (2022). *Capitalismo y pulsión de muerte.* Artículos y conversaciones. Herder Editorial.

Haraway, Donna (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la Naturaleza*. Madrid: Ed. Cátedra.

Hermida, María Eugenia (2020). La tercera interrupción en Trabajo Social: descolonizar y despatriarcalizar. Revista Libertas. V.20. https://doi.org/10.34019/1980-8518.2020.v20.30534

Matus, T. (1999) Propuestas contemporáneas en Trabajo Social. Hacia una intervención polifónica. Buenos Aires: Espacio.

Matus, T. 2002. *Propuestas contemporáneas en trabajo social. Para una intervención polifónica*. Espacio.

Mallardi, Manuel (2013) Cuestión social y situaciones problemáticas: aportes a los procesos de intervención en Trabajo Social. En: Revista Cátedra Paralela. N9.UNR

Mallardi, Manuel y González, M. (2019) La intervención profesional como unidad de análisis. La sistematización como elemento estratégico del Trabajo Social. En *Aportes al Debate de los procesos de intervención profesional del Trabajo Social.* Coordinadores: Laura Massa y Manuel Mallardi. NICSE—FCH—UNICEN. Buenos Aires.

Rozas Pagaza, M (2001) La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del Trabajo Social. Espacio Editorial.

Sande, S. (2016). La vejez en Uruguay: una perspectiva crítica. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7271/1/RF_Sande_2016n9.pdf

Sande, S. (2014). La Sociedad Actual ¿Riesgo, multiculturalismo u ocultamiento de la explotación capitalista? Una visión desde la vejez y el envejecimiento. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4635/ev.4635.pdf

Sande, Sandra (2019). La formación gerontológica en trabajo social en Uruguay. idas y vueltas o los vaivenes del campo. *Revista Pensamiento y Acción* Interdisciplinaria, 5(2). 84-101. DOI: http://doi.org/10.29035/pai.5.2.84

Sande, S. y Mauros, R. (2022) Trabajo social para el mundo pospandémico: un desafío en clave interseccional**.** https://alaeits2022.opc.uy/es/programa/extendido/facultad-de-ciencias-sociales/106

Sande, Sandra (2025). La intervención desde (en) el Trabajo Social: prácticas, disputas y complejidades. En Yáñez, Víctor, *Problematizaciones teóricas a la noción de intervención en Trabajo Social. Perspectivas Latinoamericanas*. ISBN :978-631-6538-41-3. La Hendija.

Skliar, C. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. Revista de Investigaciones. Ed. Católica de Manizales

Vasilachis, I. (2003). Pobres, trabajo, identidad y conflictos sociales; Herramienta; Herramienta (Buenos Aires); 12-2003; 1-17

Velurtas, M. (2016) La intervención profesional en el campo de la justicia penal juvenil Algunas reflexiones. En: Rozas Pagaza, M y Gabrinetti M (2016) *El Trabajo Social en diferentes campos de intervención profesional*. EDULP, La Plata.

REALIDADES
REVISTA DE LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

Suturar la dialéctica teoría-práctica: Desafíos de la formación académica frente a la rigidez curricular en Catamarca, Argentina

Suturing the Theory–Practice Dialectic: Challenges of Academic Training in the Face of Curricular Rigidity in Catamarca, Argentina.

María Belén Verón Ponce[8]

Ana Belén Castro (Agostina)[9]

Resumen:

Este artículo analiza la trayectoria de la formación en Trabajo Social en Catamarca, Argentina, caracterizándose como un proceso complejo de tensiones entre dimensiones históricas, políticas y académicas. La formación profesional en la disciplina en la provincia surgió en la década de 1960 bajo una matriz confesional y asistencial, vinculada a la Iglesia Católica y a un Estado orientado al control moral de la pobreza. Esta etapa consolidó una temprana feminización, asociando la intervención al cuidado y la vocación antes que a un ejercicio profesional autónomo.

El ingreso a la Universidad Nacional de Catamarca en 1989 marcó un hito de profesionalización. No obstante, el Plan de Estudios de 1998, aún vigente, refleja una estructura rígida e instrumental que subordina la teoría a la intervención. Aunque la Ley Federal N.º 27.072 de 2014 introdujo el enfoque de derechos, persisten lógicas tutelares en las prácticas formativas.

Finalmente, se destaca el fortalecimiento de la investigación crítica, incorporando agendas de feminismos y perspectivas decoloniales. Se propone superar la dicotomía teoría-práctica, entendiendo la producción de conocimiento como una responsabilidad pública situada y comprometida con la transformación social.

[8] Dpto. Trabajo Social. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca- Argentina. mbveronponce@huma.unca.edu.ar https://orcid.org/0000-0001-7216-9882

[9] Dpto. Trabajo Social. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca- Argentina. abcastro@huma.unca.edu.ar https://orcid.org/0009-0003-4153-5992

***Palabras claves**:* Trabajo Social- Formación profesional- Enfoque de derechos- Feminización- Perspectivas decoloniales.

Abstract

This article analyzes the trajectory of Social Work education in Catamarca, Argentina, characterizing it as a complex process shaped by tensions among historical, political, and academic dimensions. Professional training in the discipline in the province emerged in the 1960s under a confessional and welfare-oriented matrix, linked to the Catholic Church and to a State focused on the moral regulation of poverty. This stage consolidated an early feminization of the field, associating intervention with care and vocation rather than with autonomous professional practice.

The incorporation into the National University of Catamarca in 1989 marked a milestone in the process of professionalization. However, the 1998 Curriculum—still in force—reflects a rigid and instrumental structure that subordinates theory to intervention. Although Federal Law No. 27,072 of 2014 introduced a rights-based approach, tutelary logics persist within training practices.

Finally, the strengthening of critical research is highlighted, incorporating feminist agendas and decolonial perspectives. The article proposes overcoming the theory–practice dichotomy by understanding knowledge production as a situated public responsibility committed to social transformation.

Keywords: Social Work-Professional education- Rights-based approach- Feminization- Decolonial perspectives

Introducción

La formación en Trabajo Social en la provincia de Catamarca- Argentina constituye un campo privilegiado para analizar los modos en que se articulan procesos históricos, disputas políticas y definiciones curriculares en la configuración de una disciplina profesional. Lejos de responder a una evolución lineal o a una sucesión ordenada de etapas superadas, su trayectoria revela un entramado complejo de continuidades, desplazamientos y resignificaciones que atraviesan tanto las instituciones formadoras como los sentidos que estructuran el ejercicio profesional en el presente.

Desde sus orígenes en la década de 1960 hasta su consolidación en el ámbito universitario y los sucesivos intentos de reforma curricular, la formación del Trabajo Social en Catamarca se ha desarrollado en diálogo y en tensión con racionalidades confesionales, estatales y académicas. Estas racionalidades no solo definieron los contenidos y dispositivos pedagógicos, sino que también produjeron formas específicas de entender la cuestión social, la intervención profesional y el lugar del trabajador social en el entramado institucional y territorial.

En este marco, el currículo adquiere un papel central como dispositivo político-pedagógico. No se limita a organizar saberes ni a ordenar trayectorias formativas, sino que actúa como un espacio de condensación de valores, jerarquías y expectativas sobre la profesión. A través del currículo se legitiman determinados enfoques teóricos, se privilegian ciertos modos de intervención y se reproducen, a veces de manera implícita, matrices históricas que continúan operando incluso bajo discursos de renovación y cambio paradigmático.

La apertura en el ámbito universitario a fines de la década de 1980 constituye un punto de inflexión institucional. La creación de la Licenciatura en Trabajo Social en la Universidad Nacional de Catamarca amplía el horizonte académico de la formación, incorpora referencias de las ciencias sociales críticas y habilita nuevas disputas por la legitimidad disciplinar. Sin embargo, este tránsito no supone una ruptura total con las matrices precedentes. Por el contrario, numerosas categorías, lenguajes y prácticas provenientes del período confesional y del estado asistencial continúan sedimentadas en los diseños curriculares y en las prácticas formativas.

La aprobación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social por Ordenanza del Consejo Superior N.º 041/98 se inscribe en un contexto nacional atravesado por las reformas neoliberales del sistema universitario y por la implementación de la Ley de Educación Superior. Este plan expresa con claridad las tensiones propias del período: combina una orientación humanista y un discurso de compromiso social con una estructura curricular rígida, una fuerte impronta instrumental y una concepción aplicacionista del conocimiento. De este modo, conviven en su diseño referencias a la reflexión crítica sobre la cuestión social con lógicas técnico-burocráticas que subordinan la teoría a la intervención.

A lo largo de más de dos décadas, el plan de estudios de 1998 ha sido objeto de múltiples diagnósticos y de reiterados intentos de reforma. Las modificaciones parciales, los diseños alternativos y las comisiones curriculares conformadas en distintos momentos, dan cuenta de una preocupación persistente por actualizar la formación profesional frente a las transformaciones del campo laboral, las demandas sociales emergentes y los nuevos marcos normativos. Sin embargo, estos procesos han estado atravesados por discontinuidades institucionales, limitaciones estructurales y disputas políticas que han dificultado la concreción de una reforma integral.

En paralelo, la sanción de la Ley Federal de Trabajo Social N.º 27.072 en 2014[10] y la consolidación del enfoque de derechos como horizonte ético-político de la profesión

[10] La Ley Federal de Trabajo Social N.º 27.072 fue promulgada en 2014 (sancionada el 10 de diciembre y promulgada el 16 de diciembre) en Argentina. No se trata simplemente de una norma jurídica más, sino del resultado de un proceso colectivo sostenido durante años por el compromiso y la organización de las y los profesionales del campo, especialmente a través de la Federación Argentina de Asociaciones Profesionales de Servicio Social (FAAPSS).
Su sanción marcó un punto de inflexión para la profesión: permitió unificar criterios de formación en todo el territorio nacional, establecer con mayor claridad derechos y obligaciones, y delimitar las incumbencias profesionales. En ese sentido, constituyó un reconocimiento institucional a la trayectoria histórica del Trabajo Social y a su aporte en la construcción de políticas públicas y en la defensa de derechos.

introducen un nuevo lenguaje formativo que interpela las tradiciones asistencialistas y tutelares. No obstante, la incorporación normativa de este enfoque no garantiza por sí misma la transformación de las prácticas ni de los sentidos que estructuran la formación. Persisten así tensiones profundas entre el discurso de derechos y la reproducción de lógicas históricas vinculadas a la caridad, la tutela y la moralización de la cuestión social.

Por otro lado, se prestará especial atención a la producción de conocimiento en Trabajo Social constituye un proceso históricamente situado, atravesado por transformaciones institucionales, debates epistemológicos y tensiones propias del ejercicio profesional. Reflexionar sobre sus condiciones de posibilidad implica interrogar los modos en que se construyen los problemas de investigación, los marcos teóricos desde los cuales se los aborda, las agendas que orientan la indagación y las formas en que ese conocimiento circula y adquiere uso social.

En las últimas décadas, la disciplina ha experimentado un proceso de consolidación académica que se expresa en la jerarquización de las unidades de formación, la expansión de los posgrados, la inserción en el sistema científico y el fortalecimiento de espacios de publicación especializados. Este crecimiento ha favorecido la diversificación temática, la complejización teórica y la apertura a diálogos interdisciplinarios, superando progresivamente miradas endogámicas que en otros momentos resultaron necesarias para la afirmación identitaria del campo.

Al mismo tiempo, la agenda de investigación en Trabajo Social ha mantenido una relación estrecha con los campos de intervención profesional y con las dinámicas sociopolíticas más amplias. Problemas vinculados a la pobreza, las políticas sociales, la intervención, la identidad profesional y el objeto disciplinar han coexistido con nuevas preocupaciones impulsadas por movimientos sociales y corrientes críticas, como los feminismos latinoamericanos, las perspectivas decoloniales y los debates socioambientales. En este entramado, la producción de conocimiento se configura como práctica situada, permeable al contexto y comprometida con la transformación social.

En este apartado se aborda las condiciones de producción del conocimiento en la disciplina atendiendo a tres dimensiones articuladas: los marcos epistemológicos que orientan la construcción de problemas; la relación dialéctica entre teoría y práctica en la investigación y la intervención; y el uso social del conocimiento, incluyendo sus circuitos de difusión y los modos de acompañamiento en los procesos formativos. Desde esta perspectiva, se propone analizar cómo la investigación en Trabajo Social no sólo contribuye a comprender la realidad social, sino que forma parte constitutiva del ejercicio profesional y de la responsabilidad pública que asume la universidad.

Orígenes confesionales del Trabajo Social en Catamarca (1966–1989)

La institucionalización del Trabajo Social en Catamarca se inscribe en un proceso histórico particular, marcado por la convergencia entre iniciativas estatales, dispositivos confesionales y demandas sociales vinculadas a la atención de la pobreza y la minoridad. A diferencia de otras experiencias provinciales donde la formación profesional se desarrolló

tempranamente en el ámbito universitario, en Catamarca, como en varias provincias de Argentina, el origen del Trabajo Social se vincula de manera directa con la acción social de la Iglesia católica y con un Estado provincial orientado a la asistencia de sectores considerados “en situación de riesgo”.

El primer antecedente formal de formación se sitúa entre 1965 y 1966, cuando el Estado provincial impulsa el Curso de Auxiliares de Trabajo Social con el objetivo de dotar de herramientas específicas a quienes intervenían en problemáticas de minoridad, abandono y pobreza. Este curso responde a una concepción de la cuestión social centrada en la atención de situaciones individuales y familiares, definidas muchas veces, desde categorías moralizantes y tutelares, propias de un Estado asistencial en expansión.

Al año siguiente, el proceso se profundiza con la creación de la Escuela de Servicio Social “Fray Mamerto Esquiú”, fundada bajo la iniciativa del Obispado de Catamarca e inspirada explícitamente en la Doctrina Social de la Iglesia. La formación impartida por esta institución se orienta por principios como la caridad, la vocación de servicio, la humildad y el compromiso moral con los pobres, consolidando una identidad profesional estrechamente ligada a valores cristianos y a una concepción moral del trabajo social.

Esta matriz confesional imprime una marca duradera en la formación. Los contenidos curriculares, los dispositivos pedagógicos y los modos de intervención propuestos se estructuran a partir de una concepción del sujeto asistido como objeto de cuidado, tutela y corrección moral. La pobreza y la exclusión son abordadas como desvíos o carencias individuales y familiares, más que como expresiones de desigualdades estructurales, lo que refuerza una mirada individualizante de la cuestión social.

Asimismo, en esta etapa inicial se consolida un proceso de feminización temprana de la profesión. La formación en Trabajo Social se presenta como una extensión “natural” de atributos asociados a lo femenino, cuidado, sensibilidad, abnegación, reforzando la idea de que la intervención social constituye una práctica vocacional antes que un ejercicio profesional autónomo. Esta feminización no solo organiza la composición del estudiantado y del cuerpo docente, sino que también incide en la valoración social del Trabajo Social y en su posicionamiento subordinado dentro del campo de las profesiones. Dan cuenta de ello, las producciones de Estela Grassi “La mujer y la profesión de asistente social” (1989), por otro lado, las investigaciones de Belén Lorente Molina quien trabaja sobre género y profesión, relación entre religión y asistencia, (Lorente Molina, 2002) y el lugar de subalternidad de trabajo social vinculado a otras profesiones en ciencias sociales (Lorente Molina, 2000 y 2004).

Durante las décadas siguientes, y en un contexto nacional atravesado por dictaduras militares, crisis económicas y cambios políticos, la formación en Catamarca permanece mayoritariamente en el ámbito confesional. La Escuela de Servicio Social mantiene vínculos estrechos con organizaciones eclesiales y con redes regionales de Trabajo Social, reproduciendo un modelo formativo centrado en la asistencia, la mediación institucional y la adaptación de los sujetos a los marcos normativos vigentes.

Entre mediados de los años sesenta y los setenta se desarrolló un período de profundas transformaciones políticas, económicas y culturales a escala global, con fuerte impacto en Argentina. En ese contexto, "la articulación entre el movimiento obrero y sectores de las clases medias con proyectos de liberación nacional habilitó la posibilidad de pensar una alternativa revolucionaria orientada a superar las dictaduras y las estructuras de dependencia e injusticia social.

En ese mismo clima de efervescencia, la intervención profesional dejó de centrarse exclusivamente en las manifestaciones de la "cuestión social" para cuestionar sus fundamentos políticos y estructurales. La orientación hacia procesos de transformación revolucionaria pasó a legitimar la práctica del Trabajo Social, redefiniendo su identidad y otorgando nuevo sentido y reconocimiento a sus intervenciones y actores" (Melano, M. (2016:179)

No obstante, este proceso convivió con la persistencia y el peso institucional de espacios confesionales que continuaron desempeñando un papel relevante en la formación y en el ejercicio profesional. Lejos de desaparecer, estas instituciones mantuvieron su influencia, generando tensiones, reacomodamientos y disputas en torno a los sentidos, las orientaciones ético-políticas y los marcos de legitimación del Trabajo Social en ese período.

La persistencia de esta matriz confesional no implica ausencia de transformaciones. Con el paso del tiempo se incorporan contenidos vinculados a la administración de servicios sociales, la planificación y la intervención institucional, en diálogo con las demandas de un Estado provincial que amplía sus dispositivos de atención social. Sin embargo, estas incorporaciones se realizan sin cuestionar de manera sustantiva los fundamentos morales y pedagógicos de la formación, lo que contribuye a la sedimentación de sentidos profesionales que perduran más allá de los cambios institucionales posteriores.

Estado asistencial, moralización y control social

El desarrollo del Trabajo Social en Catamarca no puede comprenderse sin atender al papel central que ocupa el Estado asistencial en la definición de los problemas sociales y en la configuración de las prácticas de intervención. Desde sus orígenes, la formación profesional se articula con un modelo estatal que concibe la cuestión social como un conjunto de situaciones deficitarias que deben ser abordadas mediante políticas compensatorias y dispositivos de control.

En este marco, categorías como minoridad, mendicidad, riesgo y desamparo operan como organizadoras del campo de intervención. Estas categorías no son neutrales: condensan una mirada moralizante sobre los sujetos asistidos, definiéndolos en función de carencias, desviaciones o incapacidades para ajustarse a las normas sociales dominantes. El Trabajo Social, en tanto disciplina emergente, se convierte así en una tecnología de gestión de la pobreza, orientada tanto a la asistencia como a la regulación de conductas.

La formación profesional reproduce esta lógica a través de dispositivos pedagógicos que privilegian el aprendizaje de técnicas de intervención individual y familiar, la elaboración de diagnósticos sociales centrados en déficits y la mediación entre los sujetos y las

instituciones estatales. La intervención se concibe como un acto de ayuda orientado a la normalización, más que como una práctica crítica de transformación social.

La moralización de la cuestión social se expresa, además, en la centralidad otorgada a valores como la responsabilidad individual, la adaptación y la buena conducta. En este sentido, el Trabajo Social se ubica en una zona ambigua entre la protección y el control, articulando prácticas de cuidado con mecanismos de vigilancia y clasificación de los sujetos asistidos.

Esta racionalidad asistencial se ve reforzada por la estrecha vinculación entre la formación en Trabajo Social y los dispositivos estatales locales. Los espacios de práctica profesional se desarrollan mayoritariamente en instituciones públicas, donde el trabajo social cumple funciones administrativas, de gestión de beneficios y de seguimiento de casos. La dependencia del Estado como principal campo de inserción laboral contribuye a la consolidación de un perfil profesional fuertemente institucionalizado y orientado a la ejecución de políticas sociales definidas desde niveles centrales.

La incorporación posterior de discursos críticos y de referencias a los derechos sociales no elimina de manera automática estas lógicas. Por el contrario, muchas de las prácticas asistenciales y moralizantes continúan operando de forma implícita, reconfiguradas bajo nuevos lenguajes y marcos normativos. La tensión entre caridad y derechos, tutela y autonomía, atraviesa así la formación y el ejercicio profesional del Trabajo Social en Catamarca a lo largo del tiempo.

En este sentido, la lectura histórica permite identificar cómo el Estado asistencial no solo provee el contexto de surgimiento del Trabajo Social, sino que también actúa como matriz organizadora de sus sentidos formativos. La persistencia de estas racionalidades explica, en parte, las dificultades para producir rupturas sustantivas en los procesos de reforma curricular y para consolidar un perfil profesional plenamente autónomo y crítico.

Contexto histórico ilustrado por Arturo Fernández, quien refiere que, en la Argentina, “la configuración de un Estado de orientación neoliberal comenzó a delinearse durante la última dictadura cívico-militar (1976–1983), autodenominada Proceso de Reorganización Nacional, y se profundizó en la década de 1990 con niveles variables de consenso social. Este período se caracterizó por la retracción del papel del Estado en la regulación económica, la privatización de empresas públicas, el debilitamiento del entramado industrial y una marcada concentración de la riqueza. Paralelamente, se produjo un recorte sustantivo de las políticas sociales, cuyos efectos se expresaron en la expansión de formas de exclusión y marginalidad social de magnitud inédita en la historia nacional.

La adopción de lineamientos económicos alineados con el denominado Consenso de Washington impactó de manera profunda en la estructura social y productiva del país. Al igual que en otras naciones latinoamericanas, estas transformaciones derivaron en fuertes tensiones económicas, sociales y políticas que culminaron en la crisis de 2001, un punto de inflexión que puso en cuestión la viabilidad del modelo, la legitimidad de la dirigencia política y las formas de conducción del Estado.”

Género, feminización y cuidado como matrices profesionales

La feminización histórica del Trabajo Social constituye una dimensión estructural de la formación y del ejercicio profesional en Catamarca. Lejos de tratarse de un rasgo meramente demográfico, la presencia mayoritaria de mujeres en la formación y en el desempeño profesional se articula con un conjunto de sentidos, expectativas y jerarquías que atraviesan la construcción del campo disciplinar. Tal como advierte Cazzaniga (2015), en los espacios más tradicionales de inserción profesional persisten representaciones conservadoras del Trabajo Social —asociadas al control o a la asistencia material— que condicionan su legitimidad. Estas imágenes no son ajenas a la feminización histórica del campo, ya que se articulan con mandatos de género que ubican a las mujeres en roles de cuidado, mediación y atención de necesidades, reforzando jerarquías simbólicas al interior del campo disciplinar y en su relación con otras profesiones.

Desde los dispositivos formativos iniciales, el Trabajo Social fue asociado a atributos considerados tradicionalmente femeninos: cuidado, sensibilidad, vocación de servicio y disposición al sacrificio. Estas cualidades, promovidas explícitamente en el marco de la matriz confesional, legitimaron la intervención social como una práctica moral antes que, como un ejercicio profesional autónomo, reforzando la idea de que el Trabajo Social constituía una extensión natural del rol doméstico y comunitario asignado a las mujeres.

Esta feminización temprana tuvo efectos duraderos en la configuración del estatus profesional. La asociación entre cuidado y vocación contribuyó a desdibujar el carácter técnico, epistemológico y político de la disciplina, dificultando su reconocimiento como profesión de grado y su posicionamiento en condiciones de igualdad frente a otros campos profesionales. La intervención social fue concebida, en muchos casos, como una tarea "naturalizada", ligada a disposiciones morales y afectivas más que a saberes especializados.

En el plano curricular, esta matriz se tradujo en la centralidad otorgada a prácticas de intervención directa, mediación institucional y acompañamiento de poblaciones consideradas vulnerables, en detrimento del desarrollo sistemático de competencias en investigación, análisis crítico y producción de conocimiento. La formación reforzó así una lógica de aplicación práctica orientada al cuidado y a la asistencia, reproduciendo una división simbólica entre saberes "duros" y saberes "blandos" que impacta negativamente en la jerarquización del Trabajo Social. De acuerdo con lo planteado por Mario Heler, el Trabajo Social se configura históricamente en estrecha vinculación con la decisión estatal de intervenir sobre la llamada "cuestión social". En ese origen, la profesión aparece marcada por una débil delimitación de su especificidad disciplinar y orientada a desempeñar funciones próximas a una forma de ingeniería social, centrada en la gestión técnica de los problemas sociales. (Heler, M. 2002).

Desde esta perspectiva, la construcción de una verdadera autonomía profesional supone cuestionar ese lugar asignado como saber meramente instrumental, pretendidamente neutral y orientado exclusivamente a la eficacia. Implica, más bien, reorientar su horizonte hacia un proyecto emancipador que recupere una dimensión utópica vinculada con la ampliación de la libertad y la transformación social.

La incorporación posterior de discursos de derechos humanos y de perspectivas críticas en el campo del Trabajo Social no elimina automáticamente estas marcas. Por el contrario, la feminización persiste de manera reconfigurada, coexistiendo con nuevos lenguajes profesionales. La centralidad del cuidado continúa operando como expectativa implícita sobre el rol profesional, incluso cuando se enuncia un horizonte de autonomía, ciudadanía y garantía de derechos.

Asimismo, la feminización se articula con condiciones materiales de ejercicio profesional caracterizadas por la precarización laboral, la sobrecarga de tareas y la escasa valoración institucional. Estas condiciones refuerzan un círculo de deslegitimación que afecta tanto a la formación como al desempeño profesional, reproduciendo desigualdades de género en el interior del campo académico y laboral.

Analizar la feminización del Trabajo Social desde una perspectiva histórica permite, entonces, comprender cómo el cuidado, la vocación y la asistencia operan como matrices de sentido que atraviesan los procesos de formación, los diseños curriculares y las prácticas pedagógicas. Esta lectura resulta clave para problematizar las tensiones entre profesionalización y moralización, y para pensar el lugar del currículo en la reproducción —o cuestionamiento— de estas lógicas.

Ingreso a la universidad y consolidación académica

El ingreso del Trabajo Social al ámbito universitario a fines de la década de 1980 representa un momento de reconfiguración institucional significativo. La creación de la Licenciatura en Trabajo Social en la Universidad Nacional de Catamarca, aprobada por Ordenanza del Consejo Superior en 1989, marca el reconocimiento formal de la disciplina como carrera de grado y amplía el horizonte académico de la formación profesional en la provincia.

Este pasaje a la universidad se produce en un contexto nacional de recuperación democrática y de expansión del sistema universitario público. La incorporación del Trabajo Social a la estructura académica de la Facultad de Humanidades habilita nuevas disputas por la legitimidad disciplinar, introduce referencias teóricas provenientes de las ciencias sociales y promueve la profesionalización del campo formativo.

No obstante, la institucionalización universitaria no implica una ruptura total con las matrices históricas precedentes. Las tradiciones asistenciales continúan operando, ahora articuladas con las lógicas burocráticas y administrativas propias de la universidad. Esta superposición de racionalidades produce un proceso de transición caracterizado por continuidades simbólicas y redefiniciones parciales.

La elaboración del Plan de Estudios de 1998 se inscribe en este proceso de consolidación académica. El plan responde a las exigencias formales del sistema universitario definición de áreas, correlatividades, carga horaria y dispositivos de evaluación y expresa una intención explícita de fortalecer la formación teórica del Trabajo Social. Sin embargo, su estructura reproduce esquemas pedagógicos tradicionales, con una

secuenciación rígida de contenidos y una concepción gradualista del aprendizaje que separa teoría y práctica.

La universidad se convierte, así, en un espacio ambivalente. Por un lado, amplía las posibilidades de producción de conocimiento, investigación y reflexión crítica sobre la intervención social. Por otro lado, institucionaliza formas de enseñanza que tienden a reproducir jerarquías disciplinarias y a limitar la integración de saberes. El Trabajo Social se inserta en una estructura académica que, si bien le otorga reconocimiento formal, también impone criterios de validación y evaluación que no siempre se ajustan a las especificidades de la disciplina. En el plano de la producción de conocimiento, las condiciones institucionales evidenciaban importantes limitaciones. Campana y Ramonda (2011) advierten la existencia de déficits estructurales en materia de investigación, entre ellos currículas que no incorporaban la asignatura de Investigación Social, escasa información sobre los organismos responsables de evaluar y financiar proyectos, y una inserción de las Escuelas de Trabajo Social en el ámbito universitario marcada por posiciones asimétricas (FAUATS, 1996, como se citó en Campana, M, Ramonda, F, 2011:6).

A lo largo de las décadas siguientes, la carrera logra consolidar una identidad institucional dentro de la Facultad de Humanidades. Se fortalecen los equipos docentes, se incrementa la formación de posgrado y se desarrollan experiencias de articulación con investigación y extensión. Estos avances contribuyen a complejizar la formación y a dotarla de mayor densidad crítica, aunque no alcanzan a modificar de manera sustancial la estructura curricular heredada.

La consolidación académica del Trabajo Social en la universidad convive, entonces, con tensiones no resueltas entre tradición y renovación, entre formalización institucional y transformación epistemológica. Estas tensiones se expresan con claridad en los debates curriculares posteriores y constituyen un eje central para comprender las dificultades recurrentes en los procesos de reforma del plan de estudios.

El plan de estudios como dispositivo político-pedagógico

El análisis del plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Catamarca requiere inscribir el currículo más allá de su dimensión técnica u organizativa. El currículo no se limita a ordenar contenidos y secuencias de aprendizaje, sino que opera como un dispositivo político-pedagógico que produce sentidos sobre la profesión, define jerarquías de saber y modela subjetividades profesionales.

Desde esta perspectiva, los planes de estudio condensan disputas históricas en torno a qué conocimientos son considerados legítimos, qué prácticas se valoran como centrales y qué tipo de profesional se busca formar. En el caso del Trabajo Social, estas disputas se expresan con particular intensidad, dado el carácter históricamente tensionado de la disciplina entre asistencia, control social y proyecto emancipatorio.

El plan de estudios vigente, aprobado por la Ordenanza del Consejo Superior N.º 041/98, se inscribe en un momento de institucionalización universitaria que exige formalizar

la formación profesional de acuerdo con los parámetros del sistema de educación superior. Esta formalización implica la adopción de criterios de organización curricular propios del modelo universitario clásico: división por áreas disciplinares, establecimiento de correlatividades rígidas, carga horaria presencial elevada y una concepción secuencial del aprendizaje.

Estas decisiones curriculares no son neutras. La organización lineal del plan, la separación entre teoría y práctica y la centralidad otorgada a determinados saberes instrumentales reproducen una visión del Trabajo Social como disciplina aplicada, orientada a la ejecución de políticas sociales más que a la producción crítica de conocimiento. La teoría aparece, en muchos casos, subordinada a la intervención, concebida como instancia de aplicación y no como espacio de problematización de la realidad social (Heler, 2005).

Asimismo, el currículo establece jerarquías implícitas entre los distintos campos de saber. Las asignaturas de práctica y de intervención directa adquieren un peso simbólico central, mientras que los espacios dedicados a la investigación, la reflexión epistemológica y la producción teórica quedan relegados a un lugar secundario. Esta jerarquización contribuye a reproducir una identidad profesional centrada en el hacer operativo, en detrimento de la construcción de autonomía intelectual y capacidad analítica.

El plan de estudios también funciona como un dispositivo de regulación institucional. A través de las correlatividades, los requisitos de cursado y las normativas de evaluación, se modelan las trayectorias estudiantiles y se definen tiempos y ritmos de formación que no siempre contemplan la diversidad de condiciones sociales y laborales del estudiantado. De este modo, el currículo no solo organiza saberes, sino que también produce efectos sobre la permanencia, la terminalidad y la experiencia formativa.

Desde una lectura histórica, resulta evidente que el plan 1998 condensa tanto los avances como las limitaciones del proceso de profesionalización del Trabajo Social en Catamarca. Expresa una voluntad de consolidación académica y, al mismo tiempo, reproduce matrices pedagógicas tradicionales que dificultan la integración entre docencia, investigación y extensión. Esta tensión constituye uno de los nudos centrales que atraviesan los debates curriculares posteriores.

El Plan OCS 041/98: tensiones, alcances y límites

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social aprobado en 1998 representa un hito en la historia de la carrera, en tanto establece por primera vez una estructura curricular estable en el ámbito universitario. Su aprobación responde a la necesidad institucional de adecuar la formación a los marcos normativos de la educación superior y de fortalecer el reconocimiento académico de la disciplina dentro de la Facultad de Humanidades.

El plan se construye sobre una orientación humanista y socialmente comprometida, que reconoce al Trabajo Social como una profesión orientada a la promoción del bienestar social y la atención de problemáticas vinculadas a la desigualdad. En su formulación discursiva se destacan valores como la dignidad humana, la justicia social y la

responsabilidad ética del profesional, en sintonía con las tradiciones críticas del Trabajo Social argentino de posdictadura. [11]

Sin embargo, estos principios conviven con una estructura curricular marcada por una fuerte rigidez organizativa. La división por áreas y la secuenciación estricta de materias establecen trayectorias formativas altamente reguladas, con escaso margen para la flexibilidad y la adaptación a las condiciones reales de los estudiantes. Esta rigidez contribuye a prolongar la duración efectiva de la carrera y a generar dificultades para la continuidad y finalización de los estudios.

El subtrayecto de Práctica Sistematizada constituye uno de los ejes vertebradores del plan. Su inclusión a lo largo de varios años de la carrera evidencia una preocupación por articular formación teórica e intervención profesional. No obstante, en la práctica, el acceso temprano al campo y la integración progresiva de la experiencia práctica con los contenidos teóricos se ven limitados por cuestiones operativas, disponibilidad de centros de práctica y correlatividades restrictivas.

Otro límite significativo del plan es la ausencia de una instancia formal de Trabajo Final o tesina como requisito de egreso. Esta omisión restringe la consolidación de competencias en investigación y escritura académica, y limita la producción de conocimiento situado que podría retroalimentar la formación y el campo profesional local. En el contexto nacional, esta ausencia coloca a la carrera en una posición rezagada respecto de otras unidades académicas del país, que han incorporado instancias integradoras de finalización.

A lo largo de más de veinticinco años de vigencia, el plan de estudios de la carrera de Trabajo Social de la UNCA, ha sido objeto de múltiples lecturas críticas y de intentos de actualización. Las modificaciones parciales

introducidas en 2015, así como los diseños curriculares alternativos elaborados en 2017, evidencian el reconocimiento institucional de sus limitaciones. Sin embargo, estas iniciativas no lograron traducirse en una reforma integral, permaneciendo el plan 1998 como estructura dominante de la formación.

[11] Desde comienzos de la década de 1940 hasta la última dictadura cívico-militar argentina, el Trabajo Social atravesó una etapa de expansión enmarcada en un contexto de intensas transformaciones económicas, políticas y culturales, atravesadas a escala global por la dinámica de la Guerra Fría. En América Latina, los elevados índices de pobreza, desnutrición, analfabetismo y mortalidad infantil fueron conceptualizados por los países centrales como parte de la "problemática del desarrollo", lo que dio lugar a estrategias de intervención como la Alianza para el Progreso. A su vez, procesos como la Revolución Cubana y el impacto simbólico del Mayo francés incidieron en la reconfiguración del escenario sociopolítico regional, en un clima de creciente conflictividad que derivó en la instauración de regímenes militares en el Cono Sur. En la Argentina, la alternancia entre gobiernos constitucionales y dictatoriales, junto con las alianzas entre la Iglesia y las Fuerzas Armadas, expresó intentos de recomposición del orden social mediante distintas formas de dominación. Aunque el Estado asumió un rol mediador para sostener la acumulación y amortiguar los efectos de la urbanización y la expansión del consumo, las tensiones estructurales dificultaron la consolidación de un sistema estable de representación de intereses. En este marco, el pasaje del control de la acción social desde el ámbito privado hacia el público, con persistencias y resignificaciones, configuró condiciones para lo que se ha denominado un proceso de "democratización del bienestar" (Torre y Pastoriza, 2002).

El análisis del Plan OCS 041/98 permite afirmar que su principal fortaleza reside en haber consolidado institucionalmente la carrera y en haber otorgado estabilidad académica a la formación en Trabajo Social. Al mismo tiempo, sus límites estructurales, rigidez curricular, fragmentación entre teoría e investigación, y débil integración pedagógica, explican la persistencia de tensiones formativas que atraviesan la carrera hasta el presente.

Perfil profesional, campo laboral y enfoque de derechos

El perfil profesional definido en el Plan OCS 041/98 concibe al trabajador social como un agente de intervención comprometido con la atención de problemáticas sociales y con la promoción del bienestar colectivo. Este perfil se construye en estrecha relación con el Estado como principal espacio de inserción laboral, privilegiando la intervención institucional y la gestión de programas sociales.

Sin embargo, las transformaciones del campo laboral del Trabajo Social en las últimas décadas han complejizado este escenario. La descentralización de políticas sociales, la emergencia de organizaciones de la sociedad civil, la expansión de programas focalizados y la creciente

precarización de las condiciones de empleo configuran un campo profesional más fragmentado e inestable. Estas transformaciones tensionan los sentidos tradicionales de la formación y demandan nuevas competencias vinculadas a la gestión, la investigación aplicada, la planificación territorial y el trabajo interdisciplinario.

La sanción de la Ley Federal de Trabajo Social en 2014 y la consolidación del enfoque de derechos introducen un horizonte normativo que redefine el estatuto profesional del Trabajo Social. La ley reconoce a la profesión como carrera de grado, establece incumbencias específicas y enfatiza la autonomía profesional. No obstante, la incorporación de este marco normativo en la formación no garantiza, por sí sola, una transformación profunda de las prácticas y de los sentidos profesionales.

En el ámbito curricular, el enfoque de derechos aparece incorporado de manera desigual y, en muchos casos, como un enunciado transversal sin traducción efectiva en los dispositivos pedagógicos. Persisten así tensiones entre un discurso formativo orientado a la ciudadanía y la garantía de derechos, y prácticas sociales que continúan operando bajo lógicas tutelares y asistenciales en las políticas sociales. Estas tensiones impactan directamente en la construcción del perfil profesional y en la capacidad de los egresados para intervenir en escenarios complejos y cambiantes.

Condiciones de producción del conocimiento en la disciplina de Trabajo Social

La reflexión sobre las condiciones de producción del conocimiento en Trabajo Social exige situar la mirada en los espacios institucionales de formación e investigación, en los procesos de jerarquización académica de la disciplina y en las agendas temáticas que han estructurado históricamente sus debates.

En el ámbito universitario, la formación en Trabajo Social ha atravesado transformaciones significativas. En algunos espacios académicos, la ausencia de tesis de grado fue compensada por la implementación de seminarios temáticos orientados a la realización de investigaciones breves, ya sea de carácter documental o como avances investigativos. Estos procesos se encuentran actualmente en revisión, incorporando la figura del Trabajo Final como instancia de cierre formativo. Paralelamente, la participación en comités académicos de posgrado y en carreras de especialización —como aquellas vinculadas a las políticas públicas de género— ha contribuido a consolidar espacios de formación avanzada que integran a profesionales del Trabajo Social en diálogo con otros campos disciplinares.

Agenda de investigación y construcción de problemas

La pregunta por qué investigamos en Trabajo Social remite tanto a los temas y problemas que se abordan como a los marcos desde los cuales se los construye teóricamente. La agenda temática de la disciplina ha estado históricamente vinculada a los campos de intervención profesional y a los lineamientos definidos por agencias estatales y por el contexto sociopolítico.

En distintos momentos, ciertos núcleos problemáticos concentraron la atención del colectivo profesional: la identidad profesional, el objeto de intervención, la pobreza, las políticas sociales y la intervención. Estos ejes organizaron congresos, debates académicos y producciones teóricas, configurando una agenda compartida.

La permeabilidad de la disciplina respecto del entorno social también posibilitó la incorporación de problemáticas impulsadas por movimientos sociales y debates públicos más amplios. En diálogo con otras disciplinas y actores colectivos, fueron adquiriendo centralidad las agendas de género, los feminismos, los conflictos socioambientales y territoriales. Asimismo, se consolidó una agenda permanente vinculada a los campos clásicos de intervención —discapacidad, personas mayores, infancias— abordados crecientemente desde perspectivas interseccionales que articulan género, generación y diversidad cultural, entre otras dimensiones.

Una fuente constante de problematización proviene de los propios campos de intervención profesional, en tanto la producción de conocimiento no se sitúa por fuera de la práctica, sino que "se da en diálogo con la misma empiria" (Campana, M y Guzmán Ramonda, F. 2011: 11). En ese marco, la ampliación de la lectura de las políticas sociales hacia enfoques sociológicos y filosóficos encuentra sustento en la necesidad de una "fuerte inscripción en las Ciencias Sociales, como condición del desarrollo de la especificidad profesional" (Campana, M. y Guzmán Ramonda, F. 2011:13), lo que habilita el diálogo interdisciplinario y la redefinición permanente de los problemas de investigación.

Epistemologías críticas y superación de la mirada endogámica

Las epistemologías críticas —entre ellas los feminismos latinoamericanos y las perspectivas decoloniales— han enriquecido significativamente la producción de

conocimiento en Trabajo Social. La impronta crítica inaugurada por el movimiento de reconceptualización se actualizó mediante el intercambio con otras corrientes de pensamiento, habilitando nuevas formas de abordar los problemas, revisar categorías y complejizar los marcos interpretativos.

Si en ciertos momentos predominó una mirada endogámica, orientada a consolidar la identidad profesional, "construcción de identidad es un proceso y producto relacional e histórico, que involucra diversos actores y múltiples vinculaciones, y en cuyo marco se configura el núcleo duro como los márgenes con que un profesional cuenta para identificarse como tal", ese proceso resultó necesario para el fortalecimiento del campo" (Krmpotic, C. S. & Ponce de León, A., 2017). Sin embargo, en la actualidad se observa una apertura creciente al diálogo interdisciplinario y a la publicación en espacios académicos más amplios, superando aquella preocupación centrada exclusivamente en la autoafirmación profesional.

El crecimiento institucional de la disciplina —expresado en la jerarquización de unidades académicas, la creación de carreras de posgrado y la incorporación de investigadores al sistema científico nacional— incidió también en los modos de construir y abordar los problemas. Las perspectivas dialógicas, en encuentro con comunidades y colectivos sociales, enriquecieron tanto la producción de conocimiento como la constitución misma de la profesión.

Esta concepción encuentra respaldo en la definición legal del Trabajo Social establecida en la Ley Federal, que lo reconoce simultáneamente como práctica profesional y como disciplina académica orientada a promover el cambio y el desarrollo social, la cohesión social y el fortalecimiento y liberación de las personas, fundada en principios de justicia social, derechos humanos, responsabilidad colectiva y respeto a la diversidad (art. 4).

Teoría y práctica: tensiones y desafíos

El imaginario que opone teoría y práctica ha atravesado históricamente a la profesión. Persisten expresiones que contraponen el "trabajo en territorio" con la producción teórica, como si se tratara de dimensiones excluyentes. La tarea formativa ha buscado superar esta dicotomía en términos dialécticos, reconociendo la dimensión teórica de toda práctica profesional: en la definición del objeto, en la construcción de diagnósticos, en la elección de metodologías de intervención. Categorías como la de intervención fundada han resultado relevantes en este proceso (Aquín, 2011).

No obstante, la fragmentación entre teoría y práctica continúa operando como telón de fondo de tensiones internas. En la sutura de esta dialéctica, la investigación ocupa un lugar central (Campana y Guzmán Ramonda, 2011). Por un lado, se trata de acercar las prácticas a la investigación, reconociéndolas como fuente de problemas tanto prácticos como teóricos. Por otro lado, de nutrir las prácticas y las políticas sociales con los aportes derivados de las investigaciones.

En este marco, el debate en torno a la asistencia social resulta ilustrativo. Históricamente construida desde un lugar desjerarquizado o asociado a prácticas

estigmatizantes, la asistencia requiere ser repensada desde un paradigma de justicia social distributiva, reconocimiento del derecho a la asistencia y responsabilidad social en el contexto de un sistema que produce desigualdad y vulnerabilidad. La reflexión sobre prestaciones, instituciones, articulaciones y financiamiento forma parte de esta discusión.

Uso social del conocimiento y difusión

La producción de conocimiento en la universidad pública conlleva una responsabilidad social. Interrogar qué se produce y para quién resulta útil implica reconocer el rol de la universidad en la visibilización, comprensión y transformación de problemáticas sociales. La defensa de la educación pública se vincula, en este sentido, con la afirmación de su función social.

En el campo disciplinar, las revistas especializadas han experimentado un proceso de jerarquización sostenido, con publicaciones de amplia trayectoria, circulación digital abierta e incorporación a sistemas de indexación. Al mismo tiempo, se ha ampliado la publicación en revistas de otras disciplinas, profundizando el intercambio académico.

Sin embargo, los circuitos estrictamente académicos no siempre alcanzan a las comunidades involucradas en los procesos investigativos. De allí surge el desafío de reconvertir las producciones en formatos accesibles: podcasts, videos, folletos, fanzines, afiches y otros dispositivos que faciliten la circulación social del conocimiento.

Asimismo, la incorporación de producciones disciplinares en las bibliografías de cátedra constituye una estrategia para fortalecer la formación y consolidar un corpus propio en diálogo con otras tradiciones teóricas.

Acompañamiento en la formación y procesos de tesis

Las instituciones formadoras cumplen un papel central en el acompañamiento de los procesos de investigación y escritura. La dirección de trabajos finales exige asumir la especificidad del Trabajo Social como punto de partida, incluso cuando el acompañamiento provenga de otras disciplinas, procurando comprender el campo profesional y sus problemáticas.

La integración de los trabajos finales a proyectos de investigación en curso, -aprobados y financiados por las unidades académicas- favorece el intercambio, complejiza las discusiones y reduce la soledad del proceso de escritura. El acompañamiento requiere lectura atenta, devoluciones fundamentadas, estímulo a la formulación de interrogantes propios y reconocimiento de las trayectorias estudiantiles. No se trata de imponer agendas personales, sino de habilitar búsquedas auténticas.

La tarea de dirección, aunque muchas veces asumida como carga adicional a la tarea docente, puede concebirse como espacio de aprendizaje mutuo, abierto a la incorporación de nuevas teorías y métodos.

En cuanto a la evaluación, resulta necesario superar el paradigma del evaluador distante y punitivo para avanzar hacia modalidades que prioricen el acompañamiento y la

mejora. La implementación de instancias previas de intercambio, dictámenes conjuntos y devoluciones que incluyan valoraciones positivas contribuye a ese objetivo. Comprender la intención del tesista y reconocer la dimensión vital que atraviesa los procesos de investigación forman parte de una evaluación formativa.

Las modalidades de acompañamiento y supervisión deben adecuarse a la complejidad de cada trabajo, evitando una burocratización excesiva que obstaculice los procesos. Cada trayectoria es singular y requiere modalidades diferenciadas de apoyo.

Reflexiones finales

La formación en Trabajo Social en Catamarca se configura como un proceso histórico complejo, atravesado por disputas de sentido, continuidades estructurales y redefiniciones parciales. Lejos de una narrativa progresiva de superación, la reconstrucción aquí presentada muestra cómo las matrices fundacionales continúan operando en el presente, aun cuando se adoptan nuevos marcos normativos y discursos críticos.

El análisis del currículo como dispositivo político-pedagógico permite visibilizar los modos en que la formación profesional reproduce, resignifica o cuestiona estas matrices. En este sentido, el plan de estudios no solo organiza la enseñanza, sino que también produce subjetividades profesionales y delimita horizontes de intervención posibles.

La lectura genealógica propuesta invita a interrogar críticamente los procesos de profesionalización y a revisar los supuestos que sostienen la formación universitaria. Reconocer las continuidades invisibles no implica negar los avances logrados, sino habilitar una comprensión más compleja de los desafíos que enfrenta el Trabajo Social en el presente.

Pensar las condiciones de producción del conocimiento en Trabajo Social implica reconocer que no se trata de un proceso neutro ni meramente técnico, sino de una práctica situada, atravesada por disputas, transformaciones institucionales y compromisos ético-políticos. La disciplina ha recorrido un camino que va desde la necesidad de afirmarse a sí misma, consolidando su identidad y delimitando su objeto, hacia una apertura creciente al diálogo con otras tradiciones teóricas y con los debates sociales contemporáneos. Ese tránsito no supone abandonar los interrogantes fundantes, sino revisarlos a la luz de nuevos contextos y marcos interpretativos.

La estrecha vinculación entre agenda de investigación y campos de intervención revela una característica constitutiva del Trabajo Social: su producción de conocimiento emerge en diálogo permanente con las prácticas. Las problemáticas que se investigan no son ajenas al quehacer profesional, sino que se nutren de él y, a su vez, lo interpelan y transforman. En este sentido, la tensión entre teoría y práctica, lejos de resolverse en una oposición, se presenta como un desafío permanente de articulación. La investigación aparece entonces como un espacio privilegiado para suturar esa dialéctica, reconociendo la dimensión teórica de toda práctica y la dimensión práctica de toda elaboración conceptual.

Asimismo, la incorporación de epistemologías críticas y perspectivas interseccionales ha permitido complejizar los marcos de análisis y ampliar la comprensión de las

desigualdades y conflictos sociales. Este enriquecimiento teórico no sólo impacta en los contenidos investigados, sino también en las formas de producir conocimiento, promoviendo enfoques dialógicos y el reconocimiento de saberes diversos.

La reflexión sobre el uso social del conocimiento introduce otra dimensión central: la responsabilidad pública de la disciplina y de las instituciones formadoras. Interrogar para quién y con qué fines se produce conocimiento supone asumir que la universidad pública cumple un papel relevante en la visibilización y transformación de problemáticas sociales. De allí la importancia de diversificar los circuitos de difusión y de pensar formatos accesibles que permitan que las producciones académicas dialoguen con las comunidades involucradas.

Los procesos de formación, dirección y evaluación de trabajos finales ponen de relieve que la producción de conocimiento es también un espacio pedagógico y relacional. Acompañar investigaciones implica habilitar búsquedas propias, sostener trayectorias diversas y comprender que cada proceso es singular. En ese marco, la construcción de conocimiento se configura como práctica colectiva, atravesada por aprendizajes mutuos y por el reconocimiento de la experiencia vital que impulsa a investigar.

Entendemos que las condiciones de producción del conocimiento en Trabajo Social remiten a un entramado complejo donde convergen historia disciplinar, transformaciones institucionales, debates epistemológicos, prácticas profesionales y responsabilidades sociales. Asumir esa complejidad constituye, en sí mismo, un posicionamiento que reafirma a la investigación como dimensión constitutiva del Trabajo Social y como herramienta para comprender e intervenir en las realidades sociales contemporáneas.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio: posibilidades y limitaciones. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 28, 75–90. Disponible: https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/79

Aquín, N. (2011). Los avatares de los conceptos de exclusión e inclusión. Revista de Extensión Universitaria, 1(1).

Argentina. (2014). Ley N.º 27.072. Ley Federal del Trabajo Social. Sancionada el 10 de diciembre de 2014. Promulgada el 16 de diciembre de 2014. Boletín Oficial de la República Argentina.

Campana, Melisa y Guzmán Ramonda, Federico (2011) “La producción de conocimientos en Trabajo Social. Debates contemporáneos”. En: Boletín Electrónico Surá, N° 174, Enero. Disponible en: http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/sura/sura-0174.pdf [búsqueda del 10 de diciembre de 2025]

Cazzaniga, S. (2007). La formación profesional en trabajo social en tiempos de cambio. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Cazzaniga, S. (2015). Cuestiones de legitimidad y legitimación en Trabajo Social. El caso argentino. Resumen de tesis de doctorado. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Cazzaniga, S. (2015). Trabajo social: entre diferencias y potencialidades. Tendencias & Retos, 20(1), 93-104.

Chiroleu, A. (2009). La educación superior en la Argentina: tendencias y desafíos. Buenos Aires: CLACSO.

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). (2019). Estándares para la acreditación de la carrera de Trabajo Social (Resolución N.º 362/19). Buenos Aires.

Fernández, A. (2016) Dossier: las formas del Estado y los actores sociales. El caso de la Argentina. Disponible: https://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2016/02/18-23-MODELOS89_dossier-Ferna%CC%81ndez.pdf

Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS). (2025). Estado de situación de la formación de grado en Trabajo Social en la Argentina 2024–2025. Buenos Aires: FAUATS.

Heler, M. et alt. (2002) Filosofía Social y Trabajo Social. Elucidación de un campo profesional. Buenos Aires, Biblos.

Iamamoto, M. (1997). O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez.

Iamamoto, M. (2003). Servicio social en la contemporaneidad: trabajo y formación profesional. São Paulo: Cortez.

Ibáñez, C. H., & Alveró, L. A. (2023). A 50 años de un reclamo social. Catamarca: Editorial Científica Universitaria de la Universidad Nacional de Catamarca.

Krotsch, P. (2001). La universidad en la Argentina: entre la crisis y la búsqueda de un nuevo sentido. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Krmpotic, C. S. & Ponce de León, A (2017) Diez enunciados para pensar la identidad profesional en Trabajo Social. Una invitación al debate internacional en los albores del siglo XXI, en Cuad. trab. soc. 30(1), 135-147.

Melano, M. (2016). Trabajadores Sociales “Desaparecidos” (1976-83). Un reencuentro con los sujetos. Revista “Debate Público. Reflexión de Trabajo Social” - Aportes a lo público desde la investigación. Año 6 - Nro. 11 -

Netto, J. P. (2005). Capitalismo monopolista y servicio social. São Paulo: Cortez.

Netto, J. P. (2011). La reconceptualización del servicio social en América Latina: notas críticas. Buenos Aires: CLACSO.

Rozas Pagaza, M. (2001). La formación profesional del trabajo social: debates y perspectivas en América Latina. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Tenti Fanfani, E. (1993). La universidad en la Argentina: diagnóstico y perspectivas. Buenos Aires: Losada.

Torre, J. y Pastoriza, E. (2002): La democratización del bienestar. en Torre, Juan Carlos Los años Peronistas. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.

Universidad Nacional de Catamarca, Facultad de Humanidades. (1998). Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social (Ordenanza del Consejo Superior N.º 041/98).

Universidad Nacional de Catamarca, Facultad de Humanidades. (2015). Modificatoria del Plan de Estudios de Trabajo Social. Catamarca.

Universidad Nacional de Catamarca, Facultad de Humanidades. (2017). Diseño Curricular de la Licenciatura en Trabajo Social. Catamarca.

Universidad Nacional de Catamarca, Facultad de Humanidades. (2018). Memoria de la Comisión Curricular (28 de noviembre de 2018). Documento interno.

Universidad Nacional de Catamarca, Facultad de Humanidades. (2024). Proyecto “Camino al cambio del plan de estudios”. Documento institucional. Manuscritos y documentos inéditos

Pereyra, L. (s/f). Proceso de institucionalización del Trabajo Social en el escenario local. Manuscrito inédito.

Reynoso, M. del M. (s/f). Proceso de institucionalización del Trabajo Social en Catamarca. Manuscrito inédito.

REALIDADES
REVISTA DE LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

Factores que influyen en el rendimiento académico en estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social

Factors that influence academic performance in students of the Bachelor's Degree in Social Work

María Angélica Rocha Valero[12]
María Francisca García Ramos[13]
Tabita Balderas Rodríguez[14]

Resumen

El objetivo del presente estudio es conocer la relación de los factores institucionales con el desempeño académico de estudiantes universitarios. Se aplicó un diseño no experimental y transversal, en el cual participaron 91 estudiantes de noveno semestre de la Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano. Se utilizó como instrumento un cuestionario con 32 preguntas divididas en tres apartados. Para medir el grado de asociación entre las variables se utilizó la Chi cuadrada. Los resultados señalan que no hay evidencia suficiente para afirmar que existe relación entre el desempeño académico y los factores institucionales de la dependencia a la que pertenecen los alumnos, por lo tanto, la hipótesis planteada es nula.

Palabras clave: desempeño académico, educación, factores institucionales, universitarios.

Abstract

The objective of this study is to explain the relationship of institutional factors with the academic performance of university students. A non-experimental and transversal design was

[12] Universidad Autónoma de Nuevo León. Nuevo León, México. maria.rochavlr@uanl.edu.mx https://orcid.org/0009-0005-2551-5937

[13] Universidad Autónoma de Nuevo León. Nuevo León, México. maria.garciarms@uanl.edu.mx

[14] Universidad Autónoma de Nuevo León. Nuevo León, México. tabita.balderasrdz@uanl.edu.mx https://orcid.org/0009-0004-5939-3811

applied, in which 91 students from the ninth semester of the degree in Social Work and Human Development participated. A questionnaire prepared in Google Forms with 32 questions divided into three sections was used as an instrument. To measure the degree of association between the variables, the chi square was used and a value of .505 was obtained. It leads him to conclude that there is no relationship between academic performance and the institutional factors of the dependency to which students belong. Therefore, the hypothesis put forward is rejected.
Keywords: academic performance, education, institutional and university factors.

Introducción

El rendimiento académico es el producto de una serie de factores que actúa en la persona que aprende. En términos educativos, puede decirse que el desempeño académico es un resultado del aprendizaje suscitado por la actividad educativa del profesor y producido en el alumno, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción docente. Se le expresa en una calificación cuantitativa y cualitativa, una nota que si es consistente y válida será el reflejo de un determinado aprendizaje y del logro de unos objetivos preestablecidos (Carranza y Corengia, 2005).

Existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, que se clasifican en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales, que presentan subcategorías o indicadores (Garbanzo, 2007).

Para Tejedor (2003) todo proceso educativo busca mejorar el rendimiento del estudiante, de ahí su importancia y la necesidad de considerar los factores que intervienen en él. Estos factores, también llamados determinantes del rendimiento académico, son difíciles de identificar, sin embargo, requieren acotarse para establecer la influencia e importancia que cada uno tiene en el proceso educativo. (citado en Sánchez, Oviedo y Martínez, 2011)

Desde la perspectiva operativa el rendimiento académico es la nota o calificación media obtenida durante el periodo universitario que cada alumno haya cursado.

El estudio realizado pretende explorar la relación de los factores institucionales con el desempeño académico de estudiantes universitarios. La hipótesis planteada es “el

rendimiento académico de los estudiantes del último semestre de la Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano de la UANL está determinado por los factores institucionales de su facultad".

Los factores que afectan al rendimiento escolar son muchos y muy variados, pueden estar constituidos por variables familiares, económicas, sociales, de salud, de nutrición, entre otras, así como por aspectos educativos, tales como los contenidos, métodos, profesores, materiales de estudio, administración escolar, evaluación, etc. El rendimiento académico, encierra una gran capacidad explicativa de los distintos factores que intervienen en el proceso de aprendizaje.

Es importante hacer notar que la definición de aprendizaje es tan amplia que incluye aquellas conductas e interacciones que ocurren en el salón de clase, aunque cabe aclarar que mucho del aprendizaje se realiza en ambientes fuera de la escuela. En un salón de clase convergen varios aspectos: por un lado, están los programas académicos, los objetivos de aprendizaje y un currículo ya establecido probablemente desde fuera del aula, por el otro, los profesores que pretenden dosificar el conocimiento segmentándolo en pequeñas piezas de información y que la presentan valiéndose de estrategias instruccionales que facilitan la tarea de los alumnos de aprehender el conocimiento, por último está la medición del aprendizaje o contenido temático adquirido por los alumnos.

Es fundamental entonces, describir o llamar a lo que ocurre en el salón de clase como desempeño académico que es el resultado de las aplicaciones de instrumentos de evaluación a los que son sometidos los alumnos y que, si bien puede ser también catalogado como aprendizaje, sobre todo por lo amplio de la definición, es necesario acotarlo al referirse a los puntajes de los estudiantes en pruebas estandarizadas y no estandarizadas que se usan generalmente en las escuelas. Por lo tanto, se debe decir que más que aprendizaje es desempeño o aprovechamiento académico.

Rendimiento académico

El rendimiento escolar tiene su origen en el modelo económico industrial, como se sabe, este modelo centra todos los esfuerzos en el incremento de la productividad y calidad, de trabajadores, procesos de producción, servicios, etcétera, y para ello aplica métodos de medición de la eficiencia, a través del establecimiento de dimensiones objetivas y creación de escalas que permitan la medición del desempeño, y a continuación emplear los resultados

obtenidos de dichas mediciones, en la determinación de promociones, salarios, apoyos y méritos en general. Con el pasar del tiempo este modelo de medición de la eficiencia, productividad y calidad, se trasladó a distintos ámbitos sociales, entre ellos el educativo. En la esfera de la educación el rendimiento como criterio de racionalización de la productividad y calidad de la educación, tiene que ver con la cuantificación del rendimiento de sus distintos insumos: procesos, recursos y actores; persiguiendo como fin, poner en términos de cifras su contribución al desarrollo económico y social. (Morales, Morales y Holguín, 2016)

Debido a la diversidad de definiciones de rendimiento académico, señalaremos algunas:

Para Caballero, Abello y Palacio (2007), el rendimiento académico implica el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones, que son resultado de una evaluación que implica la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos.

Para Martínez-Otero (2007), desde un enfoque humanista, el rendimiento académico es "el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares" (p. 34). Hace tres quinquenios, Pizarro (1985) refería el rendimiento académico como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.

Por otro lado, Torres y Rodríguez (2006, citado por Lamas, 2015) conceptualizan al rendimiento académico como el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma, y que generalmente es medido por el promedio escolar.

Por último, de acuerdo con la SEP (2020), el sistema educativo debe centrar sus esfuerzos en el aprendizaje de los estudiantes e introduce dos términos tales como logro educativo para referir el nivel de los aprendizajes adquiridos y logro de aprendizaje, para habilidades tanto intelectuales y prácticas observables; ambos términos refieren al rendimiento académico con una diferencia entre las concepciones de cada uno, ya que, por una parte, el logro educativo refleja un valor numérico y el logro de aprendizajes hace referencia a conductas y actitudes observables.

Medición del rendimiento académico

Su medición puede realizarse por competencias experimentadas y puntajes objetivos, pero también el propio estudiante puede hacerlo con la percepción subjetiva de cómo avanza en el proceso de enseñanza – aprendizaje. (Real-Delor, et al., 2025)

En el ámbito educativo el rendimiento como dimensión de medición de resultados y por ende de eficiencia, se aplica a maestros, alumnos, escuelas, investigadores, entre otros, siempre en términos del cotejo de obtención de productos deseados, por ejemplo, egresados incorporados al mercado de trabajo, o aprobados de un ciclo escolar específico. (Varela, Irigoyen, Acuña, y Jiménez, 2011)

El rendimiento académico va unido a la calidad y a la eficiencia del sistema y, de hecho, el rendimiento educativo se presenta, normalmente, como un índice para valorar la calidad global del sistema. El rendimiento escolar tiene un carácter complejo y multidimensional. Existe una concepción tradicional del rendimiento que se considera satisfactoria cuando va unido a "buenas calificaciones" y un alto nivel de conocimientos asimilados; pero también una concepción insatisfactoria cuando los alumnos alcanzan calificaciones negativas, cuando repiten cursos o alcanzan unos bajos niveles de conocimiento. "Frente a esta concepción tradicional, es preciso situarse en una concepción multidimensional, que permita considerar los tres niveles diferentes del rendimiento escolar: el rendimiento individual del alumno, el rendimiento de los centros educativos y el rendimiento del sistema." (Cano, 2001, p. 32-33) (Citado en Morales, Morales y Holguín, 2016)

Al éxito o fracaso de los alumnos en el ambiente escolar se les conoce como condicionantes del rendimiento académico. El rendimiento escolar traducido a un número también se asocia con términos como: acreditar, medir, valorar, evaluar, entre otros. Como se puede observar los términos no representan lo mismo. Ya que la evaluación en la actualidad obedece a los procesos de certificación como lo refiere Pineda: "certificación y legitimación de los conocimientos y la convalidación de un mínimo de aprendizajes curriculares previstos (Pineda, 2008, p. 125).

De acuerdo con la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (2003), menciona, que cuando se trata de calificar el rendimiento académico o el desempeño individual del estudiante, se deben considerar también cómo han

influido los docentes, la infraestructura y todo lo que tenga que ver con la institución educativa.

El principal modelo en las universidades para medir el rendimiento académico de los estudiantes, es de acuerdo a las calificaciones que obtienen de sus evaluaciones de tareas y exámenes, de los diferentes cursos o materias a las cuales asisten, a la vez los realizan durante y al final de los mismos, estos resultados que reflejaban el grado de capacidad de aprendizaje que estos podían alcanzar durante cierto periodo de tiempo sea este un año, un semestre o el tiempo que dure el curso o materia dictada.

De acuerdo con lo anterior, se atribuye el rendimiento académico como éxito o fracaso del estudiante que se ve reflejado directamente en sus calificaciones, de tal forma que sigue siendo el alumno sobre el cual se juzga como el responsable de cumplir con los objetivos que se plantea al inicio de cada periodo académico.

La concepción de la evaluación, así como los procedimientos para llevarla a cabo, se adaptan a la filosofía del Modelo Educativo de la UANL 2030 con relación a las nuevas formas de aproximación al conocimiento y a los roles establecidos de estudiantes y profesores; pues estos enfoques educativos inciden directamente en la evaluación. Si los estudiantes construyen y aprenden de cierta manera, la evaluación debe proveerles oportunidades para aplicar su propio aprendizaje en situaciones lo más reales posibles que reflejen sus actividades diarias de manera auténtica.

Asimismo, los procesos de evaluación deben adaptarse al tipo de unidad de aprendizaje y a las competencias que se pretenden desarrollar en cada una de ellas, debiendo quedar plasmados en los programas analíticos correspondientes, para lo cual es indispensable el trabajo colegiado y la organización en academias. Por tanto, los criterios de desempeño son guías o principios mediante los cuales se juzga o evalúa la ejecución de un estudiante, describiendo lo que se busca en la realización de evidencias o productos que genera. De los desempeños se prosigue establecer un proceso de evaluación lo más claro y consistente posible mediante criterios de evaluación explícitamente definidos.

El profesor, con la finalidad de evaluar una competencia de manera integral, debe utilizar métodos, técnicas e instrumentos de evaluación acordes con lo que se pretende evaluar: la transferencia de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en desempeños profesionales. De acuerdo con esto, entre los métodos de aprendizaje situado

que se consideran pertinentes para evaluar competencias, se encuentran los siguientes: aprendizaje basado en proyectos, estudio de casos, solución de problemas, prácticas situadas, aprendizaje servicio (learning service), investigación tutelada y aprendizaje basado en retos, entre otros afines a los principios educativos de la UANL.

Factores que intervienen en el rendimiento académico

El rendimiento académico es multicausal, existen diferentes aspectos que se relacionan con el rendimiento académico, entre los que intervienen elementos tanto internos como externos al individuo. Además, pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, que se clasifican en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales, los cuales, a su vez, presentan subcategorías o indicadores. Estas variables, además de ofrecer información de carácter estructural y objetivo, toman en cuenta la percepción del estudiante respecto de factores asociados al rendimiento académico y a su posible impacto en los resultados académicos.

Factores personales

En los determinantes personales se incluyen aquellos factores de índole personal, cuyas interrelaciones se pueden producir en función de variables subjetivas, sociales e institucionales. A continuación, solo se mencionarán algunos factores asociados al rendimiento académico de índole personal, de acuerdo con Garbanzo (2007) son la competencia cognitiva, la motivación y el autoconcepto académico.

Factores sociales

Son los factores asociados al rendimiento académico de índole social que interactúan con la vida académica del estudiante, cuyas interrelaciones se pueden producir entre sí y entre variables personales e institucionales, entre los que se encuentran: diferencias sociales, entorno familiar, nivel educativo de los progenitores, nivel educativo de la madre, contexto socioeconómico y variables demográficas como metodologías docentes, horarios de las distintas materias, cantidad de alumnos por profesor, dificultad de las distintas materias entre otros que seguidamente se abordarán en forma individual.

Factores institucionales

Esta categoría es definida por Carrión (2002), como componentes no personales que intervienen en el proceso educativo, donde al interactuar con los componentes personales influye en el rendimiento académico alcanzado, dentro de estos se encuentran: metodologías

docentes, horarios de las distintas materias, cantidad de alumnos por profesor, dificultad de las distintas materias, entre otros. Los elementos que actúan en esta categoría son de orden institucional, es decir condiciones, normas, requisitos de ingreso, requisitos entre materias, entre otros factores que rigen en la institución educativa.

Los factores institucionales tienen gran importancia en estudios sobre factores asociados al rendimiento académico desde el punto de vista de la toma de decisiones, pues se relacionan con variables que en cierta medida se pueden establecer, controlar o modificar, como, por ejemplo, los horarios de los cursos, tamaños de grupos o criterios de ingreso en carrera. (Montero y Villalobos, 2004)

Metodología

El estudio tiene un enfoque cuantitativo, el diseño es no experimental, ya que no se manipularon las variables involucradas, sino que únicamente se estudió el comportamiento de éstas en su entorno natural. Se realizó solo con los estudiantes de noveno semestre, cuya población es de 169 estudiantes, se calculó una muestra con un nivel de confianza de 95% y una precisión de .07, obteniendo una muestra de 91 estudiantes.

Para la recolección de la información se utilizó como instrumento de medición el cuestionario, que fue elaborado digitalmente en Google Forms y consta de 32 preguntas, divididas en tres apartados: alumnos, institución y profesor. Las interrogantes están relacionadas directamente con las variables que se desean medir y se manejó un diseño de cuestionario con escala de Likert, seleccionando el nivel que más satisfaga la opinión de los estudiantes.

El análisis de datos que se llevó a cabo consta de dos partes: en primer lugar, se elaboró una base de datos en SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) con la información recolectada de la aplicación del instrumento, utilizada para describir las variables estudiadas; posteriormente, se procedió a realizar una prueba de hipótesis mediante la Chi cuadrada para a determinar alguna relación entre las variables.

Resultados

Factores personales

El promedio académico que predomina en los estudiantes encuestados, con más de la tercera parte (34.1%) es de 81 a 85, mientras que sólo el 1.1% tiene 96 o más de promedio.

Más de la mitad de los(as) estudiantes encuestados no han cursado materias en tercera oportunidad (60%) y solo un estudiante ha cursado cinco materias en esa oportunidad. Lo mismo sucede con los estudiantes que cursaron materias en quinta oportunidad, la mayoría no lo ha hecho, y solo un estudiante ha cursado tres materias en dicha oportunidad.

Más de la mitad de los estudiantes encuestados se sienten muy satisfechos con la profesión que están estudiando (62.6%) y sólo el 1.1. se siente poco satisfecho.

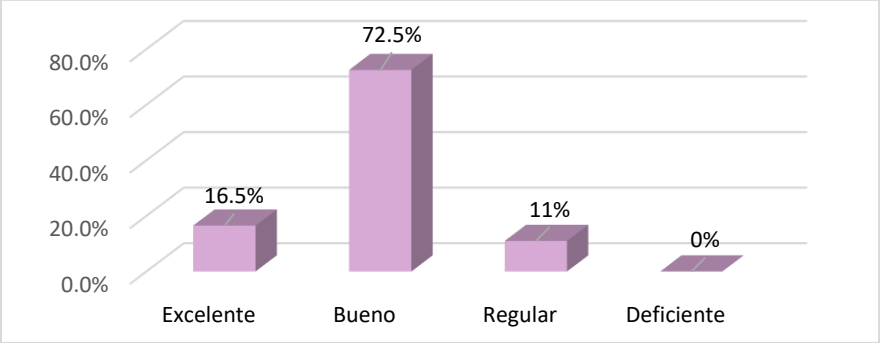
El 63.7% de los estudiantes encuestados manifiestan que han trabajado en algún periodo mientras estudiaron la licenciatura.

En relación con la percepción de los estudiantes sobre el apoyo de sus padres, se observa que casi la totalidad de los encuestados mencionaron sentirse apoyados con el 93.4%.

Menos de la cuarta parte (20.9%) de los estudiantes encuestados contestaron que presentaron o ingresaron a otra facultad antes de estudiar en la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Factores institucionales

Gráfica 1. Coordinación entre las materias del plan de estudios



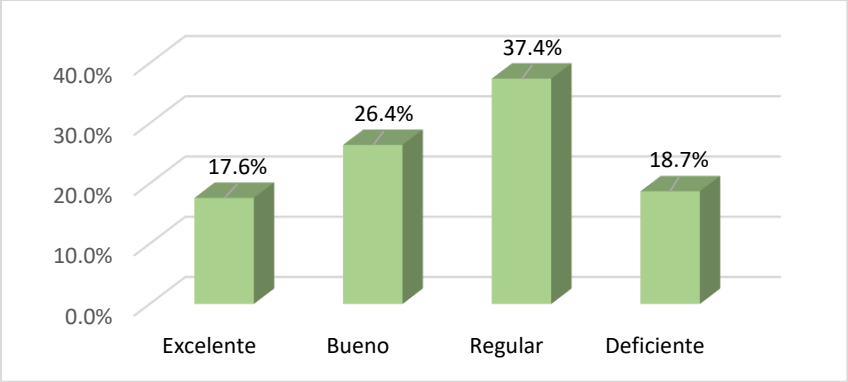
Respecto a la coordinación de las materias establecidas en el plan de estudios, se encontró casi las tres cuartas partes de los encuestados mencionaron que es bueno. El plan de estudios consta de 44 materias, con un total de 198 créditos, distribuidos en nueve semestres. Algunos docentes y estudiantes comentaban que hay dos materias que por su complejidad deberían cursarse en semestres superiores, que son Teorías de Análisis Microsocial y Teorías de Análisis Macrosocial.

En la pregunta sobre el número de materias por semestre más de la mitad de los estudiantes encuestados (54.9%) comentaron que les parece bueno. En la licenciatura analizada, se cursan de 6 a 7 materias en los primeros semestres y a partir del sexto semestre disminuyen, cursando 3 o 4 materias.

Del mismo modo, casi la mitad de los estudiantes encuestados (47.3%) opinan que el horario de clases es bueno, sin embargo, casi la cuarta parte, es decir, el 22% mencionaron que es regular. Los horarios establecidos son el matutino (de 8:00 am a 12:30 pm) y el vespertino-nocturno (de 1:45 pm a 7:35 pm).

Con relación al número de horas de prácticas comunitarias, más de la mitad piensa que es bueno (58.2%) y solamente el 1.1. % dice que es deficiente. En este tipo de prácticas se deben cubrir 10 horas en comunidad. En lo concerniente al número de horas de prácticas institucionales, la mitad de los estudiantes encuestados opinan que es bueno (50.5%) y la tercera parte que es excelente (33%). En este tipo de prácticas se deben cubrir 20 horas semanales (4 horas diarias) y existe la opción de realizarlas en fin de semana.

Gráfica 2. Apoyo para becas de estudio



Al cuestionarles sobre el apoyo para becas de estudio que otorga la facultad, más de la tercera parte de los estudiantes encuestados, esto es, el 37.4% mencionan que es regular. Este resultado se debe a que cada semestre aumenta la cantidad de solicitudes de beca para la cuota interna, sin embargo, no son suficientes las otorgadas.

Respecto a los servicios de biblioteca, más de la mitad de los estudiantes señalan que es bueno, con el 57.1%. Debido al avance de la tecnología, los estudiantes utilizan cada vez menos los libros impresos y más los documentos digitales en Internet por lo que acuden menos a la biblioteca.

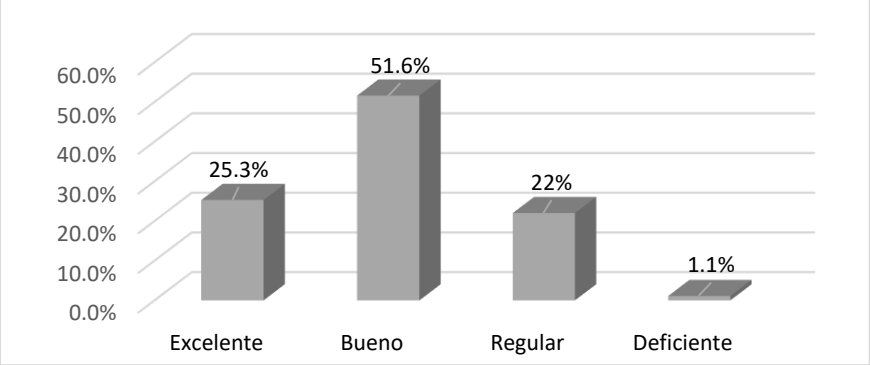
Asimismo, en relación con el apoyo psicológico que brinda la dependencia, más de la mitad de los estudiantes encuestados indican que es bueno con el 57.1%. En el Departamento Psicopedagógico se ofrece atención psicológica con apoyo de estudiantes de la Facultad de Psicología de la UANL, después de la pandemia por Covid, aumentó el número de estudiantes que solicitan este servicio.

De acuerdo con los estudiantes encuestados, la asistencia médica que otorga la facultad es buena (52.7%), sin embargo, en la facultad no existe ese servicio, sino que son atendidos por personal de los servicios médicos de la UANL. Es importante mencionar que la facultad no cuenta con un área de atención médica, sin embargo, los estudiantes de la UANL pueden afiliarse al IMSS.

Al preguntarles sobre las condiciones de las aulas, los estudiantes encuestados mencionan que son buenas, con más de la mitad de ellos (53.8%), en cambio, no existe mucha diferencia en las respuestas de excelente y regular ya que representan el 23.1% y el 20.9% respectivamente.

Al pedirles su opinión sobre el equipo de cómputo instalado en las aulas, casi la mitad de los estudiantes encuestados contestaron que es bueno (46.2%) y para la tercera parte es regular (33%). Cada aula cuenta con una computadora y un proyector, además de un pizarrón electrónico interactivo.

Gráfica 3. Servicios estudiantiles

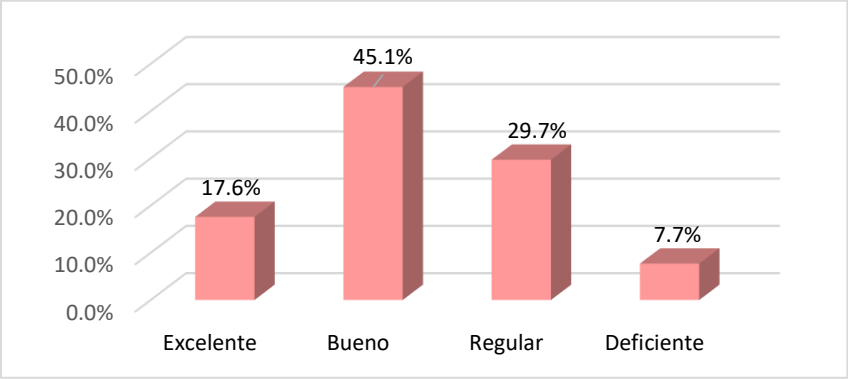


En la pregunta sobre los servicios estudiantiles que brinda la facultad, la mayoría de los estudiantes encuestados opinan que es bueno, la cuarta parte que es excelente y un poco más de la quinta parte que es regular. En la facultad hay un departamento para la atención de los estudiantes (CAIE) que coordina varios programas como el Programa de Talentos, en Centro Psicopedagógico, el Programa de Tutorías, además ofrece información y apoyo en becas federales o universitarias.

Más de la mitad de los estudiantes encuestados mencionan que el Sistema Administrativo que se emplea en la dependencia es bueno (54.9%) y más de la cuarta parte opina que es regular (29.7%). El SIASE es una plataforma digital oficial de la UANL donde el estudiante puede realizar diferentes trámites administrativos como elaborar horarios de

clase, solicitar becas, consultar calificaciones, evaluar a los docentes, consultar boletas de inscripción, entre otras.

Gráfica 4. Solución a situaciones escolares



En la pregunta sobre la solución de situaciones escolares por parte de la dependencia, que corresponde específicamente al Departamento de Escolar y Archivo, así como a Secretaría Académica, casi la mitad de los estudiantes manifestaron que es bueno y más de la cuarta parte que es regular. Lo casos más comunes que se suscitan en los estudiantes son problemas con sus horarios, con las boletas de inscripción, bajas de materias y del semestre, abandonos.

El profesor

En relación con la utilización de herramientas tecnológicas por parte del profesor, más de la mitad de los estudiantes opinan que siempre (54.9%), tal vez porque en el último semestre tomaron las clases en línea.

Respecto a si el maestro es buen expositor, casi la mitad de los estudiantes contestaron que casi siempre, (49.5%) mientras que, la quinta parte menciona que algunas veces (20.9%).

Al preguntar sobre si el profesor tiene conocimientos actualizados de la materia que imparte, la mayoría de los estudiantes señalaron que siempre y casi siempre, con 35.2% y 41.8% respectivamente.

En lo concerniente a si el profesor relaciona los contenidos de la materia con situaciones reales, la mayoría de los estudiantes indican que siempre con el 45.1%.

Cuando se les cuestionó sobre si el profesor solo repite los textos sin realizar aportaciones personales, se encontró que casi cuatro de cada diez estudiantes mencionan que casi siempre (37.4%) y casi tres de cada diez estudiantes señalan que algunas veces (27.5%).

Asimismo, casi la mitad de los estudiantes contestaron que las evaluaciones que realizan los maestros casi siempre son coherentes con lo trabajado en clase (49.5%) y nadie contestó que muy pocas veces.

El 46.2% de los estudiantes encuestados indican que el profesor los escucha y retroalimenta en un ambiente de respeto y diálogo y solo el 3.3% menciona que muy pocas veces.

Se utilizó la estadística descriptiva para analizar las variables que corresponden a los factores institucionales, creando una nueva variable (Institución) que agrupa las 14 variables, calculando la media y la desviación estándar. (Anexo 3)

Con estos datos se hacen los siguientes cálculos para obtener los intervalos y determinar las categorías débil, moderado y sólido creando una nueva variable a la que se nombró "Clasificación_Institución":

31.275 - (0.75)(5.871) = 31.275 - 4.40325 = 26.87 que equivale a 27

31.275 +(0.75)(5.871) = 31.275 +4.40325 = 35.68 que equivale a 36

Posteriormente, se calculó la Chi cuadrada con un nivel de significancia del 0.05 para determinar la relación entre la variable desempeño académico y las variables que corresponden a los factores institucionales, ya agrupadas en la nueva variable:

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35.236(a)	36	.505
Likelihood Ratio	39.087	36	.333
Linear-by-Linear Association	1.330	1	.249
N of Valid Cases	91		

a 55 cells (96.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .20

Por lo tanto, se determina que no existe una relación entre las variables desempeño escolar y factores institucionales, ya que, la significancia de la Chi Cuadrada .505 es mayor que 0.05.

Conclusiones

Los resultados mostraron que los estudiantes están satisfechos con su elección de la carrera, así como de los servicios institucionales que ofrece la facultad y del desempeño de los docentes.

Sin embargo, es aconsejable implementar estrategias que generen en el estudiante satisfacción con las variables donde muestran baja satisfacción, como son: el horario de clases en donde casi la cuarta parte (22%) opinan que es regular, en el apoyo para becas de estudio, más de la tercera parte (37.4%) mencionan que es regular y casi 2 de cada 10 estudiantes manifiesta que es deficiente, respecto al equipo de cómputo de las aulas, la tercera parte (33%) opina que es regular, en el sistema administrativo SIASE, casi la cuarta parte (24.2%) dijo que es regular y por último, en lo que se refiere a la solución de situaciones escolares, casi la tercera parte (29.7%) mencionó que es regular y el 7.7% lo considera deficiente.

Se concluye que, pese a lo reportado en la literatura revisada, en el presente estudio no se encuentra la influencia de los factores institucionales sobre el rendimiento académico. Esta discrepancia con respecto a lo ya sustentado empíricamente por otros autores puede deberse a diversos factores. Entre estos factores pudieran estar el no haber trabajado con puntajes brutos de calificaciones, el sistema de calificar que tenga la institución y si estos puntajes en verdad reflejan el rendimiento que ha tenido el alumno durante su formación, entre otros.

A la hora de estudiar los factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, es importante dejar claro que dada la complejidad del tema, es posible que entre las relaciones que se suelen dar entre las distintas variables, por más incidencia que parezcan tener, no se puede hablar de una generalización, ya que los resultados varían según el conjunto de interacciones entre sí, tan distintas como poblaciones que se estudien y sus contextos.

La discusión en torno a la calidad de la educación superior es controversial por su misma naturaleza conceptual, no hay un criterio consensuado, en ella intervienen múltiples factores de importancia, y el rendimiento académico de sus estudiantes es solo una dimensión de su análisis.

Referencias

Caballero, C., Abello, R. & Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. Avances en

Psicología Latinoamericana, 25(2), 98-111. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n2/v25n2a7.pdf

Carranza, P. y Corengia, A. (2005) Rendimiento académico en la universidad. Universidad Nacional de Mar de la Plata. Recuperado de: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96857/PITA%20CARRANZA%20-%20Rendimiento%20Acad%C3%A9mico%20en%20la%20Universidad.pdf

Carrión, E. (2002, Enero-Marzo). Validación de características al ingreso como predictores del rendimiento académico en la carrera de medicina. Revista Cubana de Educación Médica Superior, 1(16), Artículo 1. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412002000100001&lng=es&nrm=iso

Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Revista Educación, 31(1),43-63 [fecha de Consulta 7 de Septiembre de 2020]. ISSN: 0379-7082. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44031103

Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. Propósitos y Representaciones, 3(1), 313-386. doi: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74

Martínez-Otero, V. (2007). Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico. Madrid: Fundamentos.

Montero, E, Villalobos, J. (2004). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico y a la repetición estudiantil en la Universidad de Costa Rica. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica. Disponible en: https://ccp.ucr.ac.cr/documentos/portal/conversatorios/2003/emontero.pdf

Morales, L., Morales, V. y Holguín S. (2016) rendimiento escolar. Academia. Humanidades. Núm. 15 Julio-diciembre de 2016) Recuperado de: HUMANIDADES_16_000382-with-cover-page-v2.pdf (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net)

Pizarro, R. (1985). Rasgos y actitudes del profesor efectivo (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en: https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/reyes_t_y/bibliografia.htm

Real-Delor, Raúl Emilio, Guevara Tirado, Alberto, Morales Ojeda, Ismael Antonio, Chibas Muñóz, Eduardo Enrique, Cañete Cáceres, Elena Denice, Carballo Almeida, María José, Flor Lugo, Dalba Noemí, Noldin Villasanti, Ana Elisa, Pereira Salles, Vitor, Sanabria Cañete, Néstor Fabián, Alvarenga Ferreira, María Eugenia, Ríos Pagnussatt, Matheus, Zaracho Miranda, Araceli, & González Vera, Guillermo Rafael. (2025). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios de Latinoamérica en 2023. Investigación en educación médica, 13(51), 42-52. Epub 31 de julio de 2025. https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2024.51.23580

Sánchez, D., Oviedo, R. y Martínez, E. (2011) Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. Educación y Humanidades, Volumen 5 Número 2. Recuperado de: http://tecnociencia.uach.mx/numeros/v5n2/data/Factores_que_influyen_en_el_rendimiento_academico_del_estudiante_universitario.pdfTorres 2006

Secretaría de Educación Pública. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020 - 2024. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf

Varela, J., Irigoyen, J., Acuña, F. y Jiménez, Y. (2011). Concepto y criterios para la evaluación del desempeño docente. Hermosillo, Sonora, México: Universidad de Sonora. Recuperado de: www.uv.mx/rmipe/files/.../Evaluacion-de-desempenos-academicos.pdf