El aporte de las prácticas académicas del programa de Trabajo Social en las instituciones y organizaciones de los periodos agosto – diciembre de 2025 - II y febrero – junio de 2026 - I

Santiago Campaz Arboleda

Juanita Valentina Rincón Reyes

Trabajo de grado para optar por el título de Trabajador/a Social

Mag. Ketty Yalile Rosero Estupiñan

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano

Programa de Trabajo Social

Seccional Tuluá

2026

Agradecimientos

Llegar hasta aquí fue un camino de aprendizajes, dudas y renacimientos, y no lo recorrí solo, por eso agradezco a mi madre, por su apoyo constante y por ser la voz que me recordaba que debía continuar cuando yo no encontraba razones para hacerlo; a mi directora de trabajo de grado, profesora, coordinadora y madre putativa, por ser esa mano firme de algodón, exigente cuando era necesario y suave cuando más lo necesitaba; a las tres mosqueteras que la acompañan, por su guía, consejos y enseñanzas que me hicieron sentir perteneciente y reflejar hasta donde quiero llegar; al programa de Trabajo Social, por permitirme sentirlo como un hogar aun cuando quise desistir; y a mis amigas, por estar presentes en cada etapa de este proceso. Hoy comprendo que ningún logro se construye en soledad: cada página de este trabajo lleva la huella de quienes me sostuvieron, y que por eso estaré agradecido siempre. Los sueños se luchan y se construyen en compañía y eso lo aprendí en este proceso.

Santiago Campaz Arboleda

Agradecer a mis padres, quienes pusieron todo a mi alcance e hicieron de este camino un esfuerzo compartido para mi formación. Su esfuerzo, dedicación y apoyo incondicional fueron fundamentales para sostenerme en cada etapa de este proceso. A ellos, por acompañarme con amor, confianza y entrega, y por enseñarme, con su ejemplo, el valor de la perseverancia. A mi hermano, por ser mi constante motivación en los momentos difíciles; a los docentes del programa de Trabajo Social, por mi formación integral, destacando a la Profesora Ketty Rosero como maestra y guía de vida, así como las profesoras Carmenza, Mariela y Ana cecilia, por su fe en mis capacidades; a mis amigos de carrera, por compartir el camino, los aprendizajes y brindarme un sostén esencial en esta etapa de la vida. Los sueños se cumplen cuando los compartes, crees en ellos y nunca dejas de luchar.

Juanita Valentina Rincón Reyes

Tabla de contenido

Introducción..... 4
Problema de investigación.....5
Antecedentes..... 5
Antecedentes internacionales..... 6
Antecedentes nacionales..... 7
Antecedentes locales e institucionales..... 10
Justificación..... 13
Formulación..... 15
Objetivos..... 19
Objetivo general..... 19
Objetivos específicos..... 19
Reflexiones Metodológicas..... 19
Marco Contextual..... 25
Marco Teórico.....26
Hallazgos.....32
CAPÍTULO I- Un acercamiento descriptivo a los centros de práctica..... 32
CAPÍTULO II. Entre instituciones, organizaciones y realidades sociales: problemáticas abordadas desde la práctica en Trabajo Social..... 91
CAPÍTULO III. La construcción de saberes en la práctica formativa..... 107
CAPÍTULO IV. Tejiendo fortalezas desde los procesos de práctica..... 132
Conclusiones..... 142
Bibliografía..... 149

Introducción

En la formación profesional en Trabajo Social de la Universidad del Valle, la práctica académica se constituye como uno de los procesos formativos centrales de la profesión-disciplina, en tanto representa el escenario donde confluyen la formación curricular del estudiantado, el acompañamiento docente y las dinámicas institucionales y organizacionales de los centros colaboradores. Según lo establece el Proyecto Educativo del Programa (PEP, 2024), esta práctica no se concibe como un proceso estático o armónico, sino como una acción reflexiva que tiende a la complejidad y la incertidumbre, posibilitando la construcción de explicaciones, comprensiones y transformaciones de la realidad social. En esta dirección, la Universidad del Valle, mediante la Resolución No. 028 de 2012, enmarca las prácticas académicas dentro de las actividades de proyección social y extensión universitaria, como parte de la función misional que articula la docencia, la investigación y la creación artística con los contexto culturales, sociales e institucionales.

En este marco, el presente informe final de trabajo de grado tiene como propósito indagar los aportes de las prácticas académicas del programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle, sede Tuluá, a las instituciones y organizaciones de la región del centro del Valle del Cauca, durante el período comprendido entre 2025-II y 2026-I.

Para dar cuenta del proceso realizado, el presente documento se organiza en los siguientes apartados. En primer lugar, se presenta el problema de investigación, donde se ubican los apartados de antecedentes, planteados en internacionales, nacionales y locales – institucionales, construidos a partir de un rastreo de treinta documentos académicos producidos entre el 2011 y 2025, consultados en repositorios como la Biblioteca Digital de la Universidad del Valle, Redalyc y Dialnet. A partir de estos referentes, se expone la justificación del estudio, en la que se relaciona el punto de ruptura con la proyección social de la universidad y se argumenta en el por qué y para qué de la investigación.

Con base a lo anterior, se presenta la formulación, en la que se plantea la problematización en torno a los aportes generados por las prácticas académicas del programa de Trabajo Social de la sede Tuluá en la región del centro del Valle del Cauca y la pregunta que orienta la investigación; partiendo de esto, se construye el objetivo general y los específicos que direccionan el proceso investigativo. Posteriormente, se desarrollan las reflexiones

metodológicas, estructuradas a partir del tipo de investigación, el carácter y el enfoque, además se ubica, el universo poblacional, las fuentes y procedimientos para a recolección de la información a través de las técnicas utilizadas, y se presentan las consideraciones éticas relacionadas con el manejo de la información, el consentimiento informado y la contrastación de la información con los actores participantes.

Consecutivamente, se desarrolla el marco contextual en el que se caracteriza la Universidad del Valle, el sistema de regionalización que sustenta su expansión territorial, conectado con la creación de la sede Tuluá y el programa de Trabajo Social; posterior a esto, se desarrolla el marco conceptual en el que se desarrollan las categorías de análisis; finalmente se presentan los hallazgos de la investigación, organizados en cuatro capítulos, los cuales corresponden a los objetivos específicos. El primer capítulo caracteriza las instituciones y organizaciones en las que el programa de Trabajo Social de la seccional Tuluá desarrolló el proceso de práctica en el 2025-II y -2026-I.

El segundo capítulo establece las problemáticas abordadas desde la práctica académica en dichas instituciones y organizaciones; posterior a esto, el tercer capítulo identifica los elementos del saber y saber hacer en el que la práctica académica aporta a la dinámica institucional y organizacional del centro del Valle del Cauca, seguidamente, en el cuarto capítulo se reconocen las fortalezas del proceso de práctica, tanto de las instituciones y organizaciones, como de los y las estudiantes; y finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas del proceso de investigación.

Problema de investigación

Antecedentes

La construcción del estado del arte que fundamenta esta investigación se desarrolló mediante un rastreo que arrojó treinta documentos académicos especializados en la temática relacionada con el aporte de las prácticas académicas en la formación profesional del Trabajo Social. Este proceso de revisión documental se realizó a través de repositorios digitales, destacando la Biblioteca Digital de la Universidad del Valle, Google Académico y bases de datos como Redalyc y Dialnet como fuentes relevantes. El corpus documental revisado comprende

artículos de investigación, trabajos de grado, sistematizaciones de experiencias, libros de cátedra y documentos normativos institucionales, producidos entre los años 2011 y 2025.

En concordancia con lo anterior, los antecedentes se organizan en tres niveles, internacionales, nacionales y local-institucionales, con el propósito de evidenciar el estado del conocimiento sobre las prácticas académicas en Trabajo Social y la pertinencia del presente estudio en el contexto regional del Valle del Cauca, específicamente en el municipio de Tuluá.

Antecedentes internacionales

En el plano internacional, de acuerdo con la revisión de antecedentes realizada para este proyecto, se evidencia que la práctica académica ha adquirido una relevancia progresiva en aspectos relacionados con el reconocimiento de habilidades, las condiciones estructurales que constituyen el ejercicio de práctica, la reflexión sobre las prácticas académicas en la formación de trabajadores y trabajadoras sociales, y los aprendizajes adquiridos en el proceso de práctica. En relación con lo anterior, a continuación, se presentan los antecedentes internacionales.

Dando inicio, Quilumba Tumbaco (2023), en su artículo Prácticas Preprofesionales en el proceso de formación académica de estudiantes universitarios, publicado en Ecuador, aplicó una encuesta a 184 estudiantes de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Técnica de Cotopaxi. La investigación identificó una tendencia mayoritaria hacia la realización de prácticas en instituciones públicas y documentó que los estudiantes reconocieron que las prácticas les permitieron enriquecer y mejorar habilidades tanto personales como profesionales.

Por otro lado, Concha Toro, Anabalón, Lagos San Martín y Mora Donoso (2020), de la Universidad del Bío-Bío en Chile, publicaron el artículo Prácticas profesionales y Trabajo Social. Una revisión de la literatura en educación superior. A partir del análisis de 34 artículos indexados en Web of Science entre 2014 y 2018, identificaron cuatro temáticas investigativas: aprendizajes, experiencias, evaluación de las prácticas, y factores cognitivos y socioemocionales. Los autores señalan que en América Latina predomina un enfoque formativo de corte técnico-instrumental, y evidencian que la relación pedagógica entre el estudiante, el docente y el centro de práctica constituye el núcleo del proceso formativo.

Seguido a esto, Gatica Cahandía (2021), en su artículo Sistematización de prácticas de formación profesional en Trabajo Social: motivaciones, capacidades y oportunidades, publicado

en Chile en la revista TC Cuadernos de Trabajo Social, sistematizó su experiencia como docente de prácticas profesionales durante los años 2018, 2019 y 2020 en dos universidades chilenas. La autora identificó tres elementos potenciadores del aprendizaje en las prácticas: las motivaciones, entendidas como disposición interna de los actores; las capacidades, entendidas como el potencial del estudiante para enfrentar la práctica; y las oportunidades, entendidas como las condiciones del contexto institucional y del centro de práctica.

En ese orden de ideas, Piñeiro Ruiz y Arroyo Navarro (2024), en el artículo Análisis de las prácticas preprofesionales en la Carrera de Trabajo Social, sede de Occidente, UCR, publicado de la revista Pensamiento Actual de Costa Rica, desarrollaron una investigación exploratoria-descriptiva con metodología cualitativa durante el período 2019 – 2020. El estudio buscó identificar los aportes teórico-operativos de las prácticas en instituciones, comunidades y empresas, así como las habilidades adquiridas por los estudiantes y la pertinencia de las prácticas en la formación profesional, y sus resultados destacan las prácticas preprofesionales como espacios fundamentales para la articulación teórico-prácticas en Trabajo Social.

En suma, los antecedentes internacionales revisados permiten evidenciar que las prácticas académicas en Trabajo Social constituyen un eje transversal de la formación profesional, reconocido en distintos contextos latinoamericanos como un espacio para el desarrollo de habilidades, la articulación teórico-práctica y el fortalecimiento de capacidades personales y profesionales.

Si bien cada investigación aborda dimensiones particulares, desde los aprendizajes y las motivaciones hasta la evaluación y los factores socioemocionales, en el cual existe un consenso en torno a la centralidad de la relación entre el estudiante, el docente y el centro de práctica como núcleo del proceso formativo. Esta mirada internacional sienta bases conceptuales para comprender las dinámicas propias del contexto colombiano, donde también se han desarrollado reflexiones y experiencias significativas en torno a las prácticas en la formación de trabajadores sociales.

Antecedentes nacionales

En Colombia, las investigaciones sobre prácticas académicas en Trabajo Social han abordado diversas dimensiones, desde los procesos de intervención social hasta las condiciones

institucionales que enmarca el ejercicio de la práctica. A continuación, se presentan los estudios más relevantes para el objeto de investigación del presente trabajo de grado.

Para iniciar, Cruz Vargas, Gaitán Didier y Borda Pérez (2018), en su artículo el trabajador social en formación (aprendiz), como sujeto de interés: una propuesta sobre las finalidades curriculares de la prácticas académicas de los programas de Trabajo Social, publicado en la revista Azarbe, realizaron un estudio cuantitativo descriptivo sobre el impacto de las prácticas académicas implementadas en el área educativa, tomando como referencia el período 2012-2014 en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y la Corporación Universitaria del Caribe. El estudio identificó el impacto social de las prácticas desde variables como la satisfacción de necesidades, las condiciones de vida y trabajo, la participación cultural y la organización social, lo que permitió identificar una perspectiva sobre cómo evaluar el impacto de las prácticas en Trabajo Social desde la mirada de múltiples actores del proceso.

En ese sentido, Galeano Martínez, Rosero Estupiñan y Velásquez López (2011), docentes de la Universidad del Valle, publicaron el artículo Reflexiones y retos de la práctica académica en Trabajo Social en la revista Prospectiva. La investigación, de carácter evaluativo, analizó cómo los aspectos administrativos, curriculares y procesuales inciden en el desarrollo de la práctica académica, y las autoras identificaron que las prácticas, como proceso y como asignatura en coexistencia, plantea retos pedagógicos particulares, en tanto los procesos de aprendizajes que allí emergen confrontan los objetivos formativos tradicionales con las situaciones propias del hacer en contexto.

En otro orden de ideas, Crispín (2020), en su artículo Trabajo Social y memoria: aportes reflexivos desde la práctica profesional, publicado en la revista Ciudad Paz-ando, realizó un análisis reflexivo sobre las contribuciones de los pasantes de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia en el Museo Nacional de Memoria. Sustentado en el pensamiento práctico de Donald Schon (1998), el autor examina las tres fases del quehacer reflexivo en la práctica, desde el conocimiento en la acción, a reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción, lo que permite identificar cómo las prácticas de Trabajo Social generan aportes concretos y reflexivos en instituciones del contexto local.

Así mismo, Ardila Ramos, Agámez González y Cogollo (s.f), en su artículo La práctica académica profesional: reflexiones desde la estrategia formativa para la intervención social en el

contexto local, publicado en la Revista Trabajo Social UNAM, realizaron un análisis retrospectivo del proceso de práctica del Programa de Trabajo Social de la Universidad de Cartagena. El texto plantea que la práctica académica es, simultáneamente, una estrategia formativa y una apuesta de responsabilidad social universitaria, en tanto articula saberes teórico-prácticos y permite la comprensión vivencial de los sujetos y sus contextos.

Por consiguientes, Fuentes Valdez, Rodríguez Arieta y Santiago Benítez (2017), en su trabajo de pregrado de la Corporación Universitaria del Caribe titulado Impacto de las prácticas profesionales de Trabajo Social del CECAR en ocho instituciones educativas del municipio de Sincelejo de 2013 a 2015, desarrollaron un estudio mixto y descriptivo mediante el cual, a partir de entrevistas semiestructuradas y encuestas, determinaron el impacto de las prácticas en dichas instituciones con alta demanda de practicantes en el municipio de Sincelejo.

De igual modo, Revollo Santos y Salcedo Puello (2025), en su trabajo de pregrado de la Corporación Universitaria del Caribe titulado Relación teoría-práctica en los procesos de práctica profesionales de los y las estudiantes de Trabajo Social del CECAR, analizaron desde un enfoque cualitativo cómo los practicantes establecen la relación entre los fundamentos teóricos de su formación y su desempeño en los campos de práctica. El estudio, realizado mediante entrevista y grupos focales, identifican las bases epistemológicas como el predominio de perspectivas funcionalistas y la presencia de eclecticismo teórico entre los paradigmas sistémico y sociocrítico que subyacen a las intervenciones, y reflexiona sobre la pertinencia de las aproximaciones metodológicas de los estudiantes desde la perspectiva de los propios practicantes.

Por otra parte, Villamizar, Quintero y Bolívar Santamaría (2021), en su artículo La incidencia de las prácticas académicas en las disposiciones profesionales, publicado en la revista Sophia, desarrollaron un estudio mixto sobre la incidencia de las prácticas en las disposiciones iniciales de los estudiantes de Trabajo Social y Licenciatura en Inglés de la Universidad Industrial de Santander. La investigación combinó un cuestionario cuantitativo para caracterizar las disposiciones al inicio y al final de la práctica con entrevistas cualitativas para comprender los factores asociados a sus cambios, y sus hallazgos evidencian que la práctica es el espacio donde se adquieren, modifican y moldean las disposiciones profesionales, siendo determinante el rol del mentor en dicho proceso.

En ese orden de ideas, los antecedentes nacionales revisados permiten identificar que, en Colombia, las prácticas académicas de Trabajo Social han sido objeto de análisis desde múltiples perspectivas: su impacto social, sus condiciones curriculares e institucionales, la relación teoría-práctica, el desarrollo de disposiciones profesionales y los aprendizajes que emergen del hacer en contexto. Pese a la diversidad de enfoques y regiones desde las que se han producido estas reflexiones, los estudios coinciden en reconocer la práctica académica como un escenario formativo de alta complejidad, donde confluyen saberes, actores y condiciones institucionales que determinan su alcance y calidad. Este panorama nacional permite aproximarse a los contextos regionales, locales e institucionales.

Antecedentes locales e institucionales

En este plano, se identifican investigaciones y sistematizaciones de experiencias desarrolladas en sedes regionales de la Universidad del Valle y en otros contextos del departamento del Valle del Cauca, centradas en el programa de Trabajo Social, las cuales se presentan a continuación.

Para comenzar, Espinoza Guevara (2015), en su trabajo de grado titulado sentido sobre las prácticas académicas en la formación profesional de los y las egresados(as) de Trabajo Social, sede Norte del Cauca de la Universidad del Valle, desarrolló un estudio descriptivo-exploratorio de enfoque cualitativo. A partir de entrevistas semiestructuradas y grupos focales con nueve egresados, la investigación analizó la construcción de sentido que los egresados elaboran sobre sus prácticas académicas, identificando tres categorías: experiencias, conocimiento y capacidades, y expectativas; donde se reveló que no existían investigaciones previas sobre este tema en dicha sede.

Por otro lado, Castillo Castañeda, García Blandón y Machuca Martínez (2013), en su trabajo de grado para optar por el título de Trabajador/a social, titulado Caracterización de las prácticas académicas pre profesionales en Trabajo Social: el caso de las sedes regionales Zarzal y Cartago de la Universidad del Valle, realizaron una investigación cualitativa desde la perspectiva comprensiva-hermenéutica. Mediante análisis documental y entrevistas semiestructuradas con docentes y coordinadores de práctica, donde caracterizaron las prácticas preprofesionales del período 2010.2012, identificando las características de las prácticas en sedes regionales del mismo sistema universitario y una caracterización de las instituciones donde se desarrollan

dichos procesos. Los hallazgos de este trabajo evidenciaron que pese a existir lineamientos estandarizados para las prácticas, su operativización varía entre sedes según el contexto y los actores involucrados; asimismo, predominó una fundamentación paradigmática hermenéutica en los procesos de intervención, aunque con un solo laxo en la diferenciación entre paradigma y teoría. Finalmente, se identificaron como retos las novedades de los campos de práctica en dichas sedes.

Así mismo, David Chilito (2016), en su trabajo de pregrado la práctica preprofesional en la formación de trabajadores sociales en la Universidad del Valle, realizó una investigación cualitativa-descriptiva. Mediante entrevistas y análisis documental, analizó la relación entre los objetivos de la formación profesional del Programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle, sede Cali, con los elementos administrativos y formativos que componen la práctica pre profesional a partir de la reforma curricular del año 2011, identificando tensiones entre el carácter formativo integral de la práctica y su tendencia a reducirse a la vinculación laboral.

Por su parte, Aramburo Micolta, Gómez Moreno y Quintero Arismendi (2017), en su trabajo de pregrado Dilemas éticos en los procesos de prácticas académica de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle sede Zarzal, llevaron a cabo un estudio de caso con fundamento fenomenológico. Mediante entrevistas semiestructuradas con tres estudiantes del período 2014-2015, analizaron los dilemas éticos que emergen durante la intervención en los campos de práctica del norte del Valle del Cauca, visibilizando tensiones ético-profesionales propias del ejercicio de la práctica en organizaciones e instituciones regionales.

En otro orden de ideas, diversas sistematizaciones de experiencias desarrolladas en sedes regionales de la Universidad del Valle constituyen un cuerpo de antecedentes de relevancia directa. Carmelo Ruiz y Quintero (2023) sistematizaron la práctica realizada en Corpoversalles, municipio de Versalles, analizando el fortalecimiento de la participación comunitaria con primera infancia desde el quehacer del Trabajo Social; Velásquez Ríos y Duque Pérez (2024) sistematizaron la experiencia de práctica en los servicios de Consejería Estudiantil de Bienestar Universitario de la sede Zarzal durante 2021-2022, identificando saberes teórico-metodológicos, técnico-operativos y ético-políticos adquiridos por los practicantes.

De igual forma, Quintero Niño (2020) reconstruyó el proceso de intervención realizado en la Personería Municipal de Zarzal durante 2018-2019, y Murillo Pérez y Zuñiga Rodríguez

(2021) sistematizaron experiencias de prácticas académica virtual en pandemia en la ciudad de Cali durante el año 2020. Estas sistematizaciones evidencian una producción académica sobre las experiencias de práctica de Trabajo Social en el Valle del Cauca, centradas principalmente en los aprendizajes de los y las estudiantes y en los procesos de intervención, con escasa atención a los aportes específicos hacia las organizaciones receptoras en la región del centro del Valle.

Cabe mencionar que Jiménez Santiago y Otero Cruz (2014), quienes en su trabajo de pregrado titulado: Imaginario y percepciones de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle Cali frente al proceso de práctica académica, desarrollaron un estudio exploratorio-descriptivo de enfoque cualitativo. Mediante entrevista semiestructuradas, identificaron la relación entre los imaginarios previos a la práctica y las percepciones que los estudiantes construyeron durante su desarrollo en 2012, y sus resultados revelan que dichos imaginarios se transforman a través de la experiencia, aportando elementos para comprender la perspectiva de los y las practicantes como actores centrales del proceso.

La revisión de los antecedentes permite identificar producción académica sobre distintos aspectos de las prácticas en Trabajo Social en los tres niveles consultados. En el plano internacional, los estudios se han concentrado en los procesos de aprendizaje y socialización profesional (Concha-Toro et al., 2020; Gatica Chandía, 2021) y en la percepción de los estudiantes sobre las habilidades adquiridas (Quilumba Tumbaco, 2023). En el ámbito nacional, predominan las investigaciones sobre la dimensión formativa de las prácticas, los dilemas éticos que emergen en los campos de intervención (Aramburo Micolta et al., 2017), los impactos de las prácticas en organizaciones del contexto local (Fuentes Valdez et al., 2017) y la relación teoría-práctica (Revollo Santos y Salcedo Puello, 2025). A nivel local-institucional, los estudios se han centrado en la caracterización de los procesos de práctica (Castillo Castañeda et al., 2013), en los dilemas éticos (Camelo Ruiz y Quintero, 2023); Velásquez Ríos y Duque Pérez, 2024).

Los antecedentes revisados evidencian una producción académica sobre las prácticas en Trabajo Social que han permitido comprender sus dimensiones formativas, éticas, metodológicas y experienciales desde la perspectiva de los y las estudiantes y los procesos de intervención en sedes diferentes a Tuluá, como Zarzal, Cartago o Norte del Cauca. No obstante, en relación con los aportes específicos que las prácticas académicas del programa de Trabajo Social han generado en las organizaciones e instituciones en la seccional Tuluá, permite observar que este es

un territorio poco explorado, lo cual, para la presente investigación se traduce en el punto de ruptura; de acuerdo a que dicha ruptura se materializa al desplazar la mirada desde el estudiante, hacia las organizaciones e instituciones como actores que reciben, resignifican y se ven transformados por dicho proceso.

Justificación

La relación entre la Universidad del Valle, sede Tuluá, y las instituciones y organizaciones de la región del centro del Valle del Cauca constituye un campo de indagación relevante, en la medida en que la práctica académica es el escenario donde se materializa la función de proyección social de la universidad, en relación con La Resolución No. 028 de 2012, la cual enmarca las prácticas académicas y las pasantías como actividades de extensión universitaria, lo que significa que no se trata únicamente de un espacio de formación profesional, sino de un mecanismo mediante el cual la universidad se vincula con las dinámicas sociales, institucionales y comunitarias del territorio. Es precisamente en esa articulación entre formación y contexto local donde cobre sentido investigar los aportes que las prácticas académicas del programa de Trabajo Social generan en las instituciones y organizaciones en los periodos 2025 – II y 2026 – I.

Además, en la revisión documental de los antecedentes, se evidenció que en la producción investigativa del programa de Trabajo Social tanto en la sede Cali como en las regionales de Zarzal, Cartago y Norte del Cauca se ha concentrado principalmente en la experiencia formativa de los y las estudiantes y en los procesos internos de la práctica, es decir, en lo que la práctica le deja al estudiante y al programa. Esto demuestra un terreno poco explorado en cuanto a los aportes que el ejercicio genera en las instituciones y organizaciones que actúan como centros colaboradores, desde su propia perspectiva; esta relación con el centro de práctica posibilita comprender cómo la universidad, a través de sus estudiantes en formación, incide en las dinámicas institucionales y sociales de su entorno.

Teniendo en cuenta que la investigación se orienta a partir del punto de ruptura previamente mencionado, es importante comprender que se entiende por aportes las contribuciones concretas que los y las estudiantes realizan en los centros de práctica, mediante la articulación de conocimientos teóricos con acciones metodológicas que buscan incidir en realidad social observada; en ese sentido, Kisnerman (2005) señala que el aporte del Trabajo

Social se materializa en la capacidad de los sujetos para generar procesos de cambio desde una perspectiva crítica y propositiva, donde el conocimiento académico se pone al servicio de las comunidades y organizaciones, acciones que desde molina y Romero (2004) no se limitan a la ejecución de tareas operativas, sino que implican una producción se saber profesional que retroalimenta tanto a la institución como al propio programa académico. De este modo, el aporte se comprende como la contribución que posibilita la mejora de un procedimiento, una dinámica institucional o una forma de intervención ya existente, generando así un valor agregado que trasciende la duración misma de la práctica y deja huellas tangibles en el escenario donde esta se desarrolla.

En correspondencia con lo anterior, el estudio se orienta hacia tres propósitos concretos, para las instituciones y organizaciones que actúan como centros colaboradores de práctica, el primero reconocer las contribuciones que realizan los y las practicantes a las dinámicas institucionales; visibilizar los procesos de intervención liderados por estudiantes en formación de Trabajo Social y finalmente que estos procesos se constituyan como insumos para la revisión y el fortalecimiento de los convenios.

En cuanto, a el programa de Trabajo Social, se espera que los resultados de la investigación posibiliten un proceso de reflexiones sobre la práctica académica en su conjunto, entendida no solo como el desarrollo de las etapas del proceso de intervención social, sino también como un ejercicio que involucra los mecanismos académicos y administrativos que hacen posible la práctica como último momento del proceso curricular. En este sentido, la investigación propone elementos para revisar cómo se traduce el proceso formativo en aportes concretos hacia las organizaciones del contexto local y como insumo para fortalecer las prácticas académicas.

En el plano teórico, la investigación contribuye a la comprensión de las categorías de saber y saber hacer que se movilizan durante la práctica académica, en diálogo con los planteamientos de Kisnerman (1998), para quien el Trabajo Social se define en la acción misma, en la relación permanente entre la reflexión teórica y la intervención sobre problemáticas sociales concretas.

Finalmente, la investigación resulta viable en la medida en que la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle, sede Tuluá, cuenta con los registros

documentales, informes de caracterización, diagnósticos, proyectos sociales y memorias de práctica, producidos durante el período 2025-II a 2026-I, así como con el acceso a los estudiantes practicantes y a los profesionales de campo de las instituciones y organizaciones colaboradoras, lo que garantiza las condiciones necesarias para el desarrollo de las técnicas de recolección de información propuestas.

Formulación

Para entender el proceso de práctica académica en el programa de Trabajo Social es importante comprender que el Trabajo Social constituye una profesión con presencia mundial cuya definición fue consensuada en 2014 por la Federación Internacional de Trabajo Social y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social, estableciendo que se trata de una profesión basada en la práctica y en la disciplina académica que promueve el cambio social, el desarrollo social, la cohesión social y el fortalecimiento de las personas, sustentada en principios de justicia social, derechos humanos, responsabilidad colectiva y respeto a la diversidad, e interviene en los puntos donde las personas interactúan con su entorno (FITS & AIETS, 2014).

En contraste, el Proyecto Educativo del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle reconoce la existencia de referentes globales comunes, en los cuales la profesión adquiere expresiones particulares según el contexto histórico, cultural, socioeconómico y político en el que se inscribe, lo que se traduce en diferencias en los campos de intervención, los enfoques epistemológicos, las metodologías, los procesos de formación y la relación con la investigación (Universidad del Valle, 2024). Esta tensión entre lo universal y lo contextual sitúa a las unidades académicas ante el desafío de construir procesos de formación que respondan tanto a los estándares internacionales de la profesión como a las realidades locales y regionales en las que intervienen los profesionales.

Asimismo, la práctica académica constituye uno de los pilares más significativos del proceso de formación profesional en Trabajo Social, por el escenario donde se representan de manera permanente las relaciones teoría-práctica, universidad y contexto local, y entre la vida estudiantil y el mundo laboral. Según lo establece el Proyecto Educativo del Programa (PEP, 2024), la práctica no debe concebirse como un proceso estático o armónico, sino como una acción reflexiva que tiende a la complejidad y la incertidumbre, posibilitando la construcción de explicaciones, comprensiones y transformaciones de la realidad social.

En este proceso, los y las estudiantes construyen su accionar en relación dialéctica con la realidad en la que están inmersos y en la que han construido historicidad, conjugando las dimensiones teórico-metodológicas, ético-políticas y técnico-instrumentales en un contexto de investigación permanente que marca el tránsito hacia el ejercicio profesional.

En ese sentido, la Universidad del Valle, mediante la Resolución No. 028 de 2012, enmarca las prácticas académicas y las pasantías dentro de las actividades de proyección social y extensión universitaria, entendiéndose como parte de la función misional que articula la docencia, la investigación y la creación artística con los contextos culturales, sociales e institucionales. Desde esta perspectiva, dichas actividades representan la posibilidad de que los y las estudiantes pongan en diálogo los conocimientos construidos durante su formación con las realidades presentes en organizaciones, empresas, comunidades e instituciones del Estado, asumiendo así un compromiso de conocimiento que se adquirieron en el proceso formativo, siendo una fortaleza del proceso de práctica.

De acuerdo con lo anterior, el Proyecto Educativo del Programa de Trabajo Social (PEP) concibe la práctica académica como un escenario donde la relación teoría-práctica se recrea de manera permanente, y donde confluyen las problemáticas sociales, las dinámicas institucionales y los procesos organizativos. Lejos de ser un proceso estático o lineal, la práctica se caracteriza por la complejidad y la incertidumbre, lo que demanda del estudiante una actitud reflexiva y crítica frente a la realidad en la que interviene; en este proceso, la supervisión docente cumple un papel central, pues orienta, retroalimenta y acompaña al estudiante en la construcción de su quehacer profesional en relación dialéctica con el contexto.

En el programa de Trabajo Social, la práctica académica se ubica en los semestres octavo y noveno del ciclo académico profesional, se desarrolla durante treinta y seis semanas con una dedicación de veintidós horas semanales, y se complementa con las asignaturas de Taller de Integración Metodológicas I y II. En ese sentido, el plan de práctica se estructura a partir de lo propuesto por Rozas-Pagaza, retomado por Galeano, Rosero y Velásquez (2011), quienes organizan el proceso en momentos articulados entre sí: inserción, diagnóstico, planificación y evaluación.

Consecutivamente, el proceso inicia entre febrero y junio con la etapa de preparación, en la que se formaliza el vínculo entre la universidad y el centro de práctica mediante un convenio

de práctica y pasantía. Por su parte, la inserción ocupa el primer momento en el que él o la estudiante ingresa al escenario institucional, organizativo o comunitario y comienza a reconocer sus dinámicas, actores y problemáticas; de agosto a diciembre se desarrolla la configuración del objeto de intervención, apoyada en una aproximación diagnóstica que permite delimitar la situación sobre la cual se orientará la propuesta de trabajo. Entre enero y junio se lleva a cabo la planeación y ejecución de dicha propuesta, momento en que el estudiante se diseña e implementa estrategias de intervención fundamentadas en los enfoques disciplinares del Trabajo Social.

Posteriormente, se realiza la evaluación de la propuesta, instancia en la que se valoran los resultados, aprendizajes y limitaciones del proceso, la cual se materializa en un informe final (memoria de práctica) con sus respectivos anexos e informes periódicos. Finalmente, el ciclo cierra con la evaluación del centro de práctica, a través de la cual la institución valora el aporte del practicante, retroalimentado a su vez el proceso formativo.

Transversal a este proceso, se encuentra la supervisión académica, ejercida por el o la docente de práctica, trabajador o trabajadora social adscrito a la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, quien acompaña semanalmente al estudiante en la orientación teórica, metodológica y evaluativa del proceso. Este acompañamiento se realiza en articulación con él o la profesional de campo, figura delegada por el centro colaborador de práctica, que actúa como conformador/a al interior de la institución, organización o comunidad, orientando a él o la practicante en su relación con la población y el campo problemático de intervención.

A su vez, la Coordinadora de Práctica cumple un papel articulador entre la universidad, los centros colaboradores y las instancias institucionales, garantizando el cumplimiento de los acuerdos establecidos en los convenios interinstitucionales y el desarrollo pertinente del proceso formativo (Manual y Reglamento de práctica Académica, Programa de Trabajo Social, 2025).

De este modo, la práctica académica en Trabajo Social se configura como un escenario donde convergen distintos tipos de organizaciones estatales, no gubernamentales, comunitarias y privadas que asumen corresponsabilidad en la formación profesional del estudiante, al facilitar procesos concretos de intervención social en campos problemáticos como los derechos humanos, la atención a familias, la protección de poblaciones vulnerables y el bienestar laboral, entre otros. Esta articulación interinstitucional visibiliza el rol del Trabajo Social en la atención y

transformación de las realidades sociales, y fortalece el vínculo entre la universidad y el contexto local, consolidando la responsabilidad social como eje constitutivo de la formación profesional.

No obstante, esta articulación requiere, tanto para la formación profesional como para el desarrollo institucional de los territorios, un proceso de revisión de los aportes que se han abordados en temas investigativos. En ese sentido, los antecedentes de investigación en el programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle, tanto en la sede principal (Cali) como en las regionales de Zarzal, Cartago y Norte del Cauca, abordan aportes centrados en la experiencia formativa del estudiante y en los procesos internos de la práctica, dejando un terreno poco explorado en torno al aporte de las prácticas académicas desde la perspectiva de los centros de prácticas, específicamente en la Región del Centro del Valle en el municipio de Tuluá.

En este sentido, las prácticas académicas del programa de Trabajo Social no solo realizan aportes al mundo organizacional del contexto local, sino que contribuyen al cumplimiento de la función social de la Universidad del Valle, orientada a la solución de problemáticas desde el conocimiento y al desarrollo integral y sostenible de la región suroccidental en articulación con el contexto nacional y global.

A través de la práctica, la universidad afianza su carácter regional, fortaleciendo los vínculos y compromisos con los procesos de transformación social en los territorios; de ahí que resulte fundamental identificar, reconocer y sistematizar los aportes que, desde este programa en la sede Tuluá, se han generado en las instituciones y organizaciones donde se ha desarrollado la práctica.

A partir de lo expuesto, y en atención a la necesidad de reconocer, sistematizar y visibilizar los aportes generados por las prácticas académicas del programa de Trabajo Social en el contexto local, la presente investigación se orienta a partir de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los aportes de las prácticas académicas del programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle sede Tuluá a las instituciones y organizaciones, durante el período comprendido entre 2025-II y 2026-I?

Objetivos

Objetivo general

Indagar los aportes de las prácticas académicas en las instituciones y organizaciones entre los periodos 2025-II y 2026-I, del programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle, sede Tuluá.

Objetivos específicos

1. Describir las instituciones y organizaciones en las que el programa académico ha realizado las prácticas académicas durante el periodo 2025- II y 2026-I.

2. Establecer las problemáticas que han sido abordadas en las instituciones y organizaciones a partir de la práctica académica de Trabajo Social.

3. Identificar los elementos del saber y el saber hacer que la práctica académica del programa de trabajo social aporta la dinámica institucional y organizacional de los centros colaboradores de práctica en el marco de la intervención en lo social.

4. Reconocer las fortalezas en las instituciones y organizaciones, en donde se han realizado los procesos de la práctica académica en el programa de Trabajo Social.

Reflexiones Metodológicas

La investigación realizada fue de tipo descriptivo, exploratorio y transversal, en coherencia con el objeto que la orientó. Su carácter descriptivo respondió al propósito de caracterizar los aportes de las prácticas académicas del programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle, sede Tuluá, a las instituciones y organizaciones de la Región del Centro del Valle del Cauca, durante el período 2025-II y 2026-I, lo cual se correspondió con el planteamiento de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), según el cual los estudios descriptivos buscan precisar las propiedades y características de personas, grupos, comunidades o procesos sometidos a análisis, orientándose a la medición y descripción de variables con la mayor precisión posible.

Su carácter exploratorio se sustentó en la revisión de antecedentes, la cual evidenció un terreno poco explorado en torno a los aportes específicos de las prácticas académicas hacia las instituciones, organizaciones y comunidades del contexto local, lo que constituyó el punto de ruptura que permitió justificar el abordaje exploratorio, orientado a construir una primera aproximación comprensiva a un fenómeno que aún no ha sido objeto de estudio en la sede Tuluá. Y finalmente, la investigación fue de corte transversal, en la medida en que la información se recolectó en un momento específico del tiempo, correspondiente al período 2025-II y 2026-I, sin el propósito de dar cuenta de la evolución del fenómeno estudiado a lo largo de distintos momentos.

La elección del enfoque metodológico que orientó la presente investigación surgió de la necesidad de comprender un objeto de estudio que combinó dimensiones objetivas y subjetivas; por un lado, la caracterización de las instituciones y organizaciones que actúan como centros colaboradores de práctica y por otro, las percepciones y valoraciones que estudiantes practicantes y profesionales de campo construyeron en torno a los aportes de dicho proceso. Esta doble naturaleza del fenómeno investigado, sumada a la experiencia de los investigadores durante su propio proceso de práctica académica, motivó la decisión de optar por una investigación cualitativa que permitió abordar el objeto de estudio desde distintos ángulos, evitando reducirlo a una sola dimensión de análisis.

En este sentido, Cifuentes Gil (2011), plantea desde el Trabajo Social, que la investigación cualitativa permite comprender la realidad social a partir de los significados, las percepciones y las experiencias de los sujetos involucrados, reconociendo su complejidad y su carácter dinámico. Con base en este planteamiento, la investigación asumió el enfoque cualitativo como una estrategia que posibilitó escribir los centros de práctica, identificar las necesidades abortadas en los procesos de intervención y reconocer, desde la voz de los actores, las fortalezas y los aportes de las prácticas académicas realizadas en las organizaciones e instituciones del territorio.

De manera complementaria, Galeano (2004), entiende las estrategias de investigación social cualitativa, como un conjunto articulado de técnicas, que lejos de aplicarse en forma aislada, se combinan de manera intencionada para lograr una comprensión más amplia del

fenómeno estudiado. Bajo esta perspectiva, las técnicas empleadas, no compitieron entre sí, sino que se articularon de manera secuencial, en tanto la revisión documental permitió la construcción de una descriptiva del fenómeno, sobre la cual los grupos focales con estudiantes en práctica y profesionales de campo posibilitaron la profundización en las percepciones de los logros y las fortalezas reconocidas por los participantes.

El universo poblacional, este se conformó por las instituciones, organizaciones y comunidades en las que se ubicaron los centros colaboradores de práctica, así como por los y las estudiantes y los profesionales de campo vinculados al proceso durante el periodo del 2025-II y 2026-I. Para el componente cualitativo, la muestra se definió a partir de los siguientes criterios: haber pertenecido al Programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle, sede Tuluá, en calidad de estudiante practicante o profesional de campo durante el período 2025-II y 2026-I, y haber participado como profesional de campo en los procesos de práctica académica en organizaciones o instituciones del municipio de Tuluá o su área de influencia.

Con base en los planteamientos teóricos expuestos, para el análisis de los hallazgos de la presente investigación, se utilizaron las siguientes categorías analíticas: la práctica académica en Trabajo Social, entendida como el proceso formativo mediante el cual el o la estudiante interviene en una realidad específica, articulando docencia, investigación y proyección social. Por otro lado, la articulación teoría práctica, en la cual se comprende la relación dinámica de retroalimentación entre los conocimientos construidos durante la formación y las particularidades, demandas y condiciones de los escenarios de intervención, en la que confluyen el saber y saber hacer como dimensiones ejercicio profesional; y por último los aportes de la práctica a las institucione y organizaciones, referido a las capacidades, conocimientos y recursos que los y las estudiantes, movilizan en los procedimientos de diagnósticos, planeación, ejecución, sistematización y evaluación, y que contribuyen al fortalecimiento de los procesos institucionales y organizacionales de los centros de práctica.

Por otro lado, se recurrió a la revisión documental como técnica de recolección de información, la cual Galeano (2004), sitúa como una estrategia orientada a rastrear, ubicar, seleccionar y consultar las fuentes y documentos que constituyen la materia prima de una investigación. En la implementación del presente estudio, esta técnica permitió acceder a los

registros de caracterizaciones, diagnósticos, proyectos sociales y Memorias de práctica producidos durante el año 2025-II y 2026-I, con el propósito de describir las instituciones y organizaciones en las que se desarrolla la práctica académica e identificar las problemáticas abordadas en cada una de ellas.

De igual manera, se amplió la técnica de grupos focales, la cual Carvajal (2008), define como una herramienta de carácter dialógico orientada al conocimiento integral de las opiniones y los saberes de los sujetos en torno a los temas centrales de un proceso de indagación. En correspondencia con el cuarto objetivo específico y con el propósito de reconocer las fortalezas de los procesos de prácticas académicas, se desarrollaron dos grupos focales. El primero se realizó con estudiantes, para lo cual se invitó, por medio del correo electrónico del programa a nueve practicantes, de los cuales asistieron siete; estos se distribuyeron de la siguiente forma: dos en el área de protección a la niñez y la familia, dos en el área de salud, uno en el área de protección a los derechos humanos, tres en el área de educación, relacionados con la educación superior, técnica o de formación para el trabajo y media vocacional, y uno en el área laboral.

El segundo grupo focal se llevó a cabo con profesionales de campo, Para ello se invitó mediantes cartas enviadas por el correo del programa, a ocho profesionales de los cuales asistieron cuatro; en el área de protección a la niñez y la familia participó una profesional en representación de los Hogares Infantiles Adorables Chiquitines y Libardo Madrid; en el área de salud asistió una profesional del Hospital San Vicente Ferrer de Andalucía; en el área de educación participó la profesional de campo de la Política de Género; y en el área laboral asistió el profesional de salud ocupacional de la Universidad del Valle.

En ese sentido, para garantizar la representatividad de la información, en el caso de los y las estudiantes se seleccionaron dos practicantes por cada área de bienestar social, bajo el criterio de que se encontraran cursando la práctica en el programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle, seccional Tuluá, entre los periodos 2025 – II y 2026 – I. De manera análoga, para el grupo focal con profesionales se invitó a dos representantes por cada área de bienestar, teniendo en cuenta que fueran trabajadores/as sociales con al menos dos años de experiencia como profesionales de campo y que hubiesen acompañado, desde las respectivas organizaciones e

instituciones, a estudiantes en práctica del programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle, seccional Tuluá entre el periodo 2025 – II y 2026 – I.

Para el procesamiento de la información obtenida mediante la revisión documental, se construyeron matrices de análisis organizadas según las categorías de análisis de la investigación, las cuales permitieron sistematizar y escribir los productos realizados en la práctica académica, en coherencia con los objetivos del estudio. Asimismo, la información recolectada en los grupos focales de proceso mediante el programa Atlas.ti, versión 9, a partir de una matriz de operacionalización de conceptos construida igualmente con base en las categorías de análisis, lo que permitió la codificación, organización e interpretación de los relatos y percepciones de los actores involucrados.

Es fundamental destacar, que el proceso de recolección de información a través de los grupos focales presentó retos logísticos que condicionaron, en cierta medida, la dinámica de participación. Específicamente, se identificaron dificultades relacionadas con la inasistencia de algunos profesionales de campo y el retiro voluntario de ciertos estudiantes practicantes durante la fase de ejecución por motivos personales y laborales. Estas particularidades, representaron una limitación que exigió una mayor regulación en el análisis, obligando a ponderar las perspectivas obtenidas con un enfoque de prudencia hermenéutica.[1]

La investigación social, implica una responsabilidad que trasciende el rigor metodológico, en tanto compromete la relación entre quien Investiga y los sujetos que participan del proceso de conocimiento. En este sentido, Kisnerman 1(998), plantea que la ética en Trabajo Social, No se reduce a un conjunto de normas de conducta, sino que constituyen posicionamiento frente al otro, fundamentado en el reconocimiento de su dignidad y su capacidad de agencia dentro de los procesos de investigación e intervención. En coherencia con este planteamiento, en la investigación se sumaron tres ejes éticos fundamentales que orientaron el desarrollo; el manejo de la información, el consentimiento informado y la contratación de los resultados con quienes participaron del estudio.

[1] La prudencia hermenéutica, remite a la noción aristotélica de *phrónesis*, recuperada por Gadamer para la comprensión de las ciencias del espíritu, y hace referencia a la disposición del investigador para interpretar los discursos, prácticas y sentidos de los sujetos sociales, de manera reflexiva, situada y éticamente responsable, evitando imponer categorías externas a la realidad estudiada. Desde el Trabajo Social, esta perspectiva ha sido retomada como una opción metodológica, que permite evidenciar los elementos éticos presentes en los discursos y el quehacer profesional, privilegiando la comprensión de la experiencia vivida por los sujetos, por encima de las lógicas instrumentales de interpretación (Cordero- Ramos, 2011).

En cuanto al tratamiento de la información recolectada, esto constituye un componente central de la responsabilidad ética en la investigación social. Cifuentes Gil (2011) señala que la sistematización de experiencias y la producción de conocimiento en Trabajo Social, exige garantizar la confidencialidad de los datos suministrados por los participantes, así como establecer con claridad los fines para los cuales dicha información será utilizada. En este sentido, la información recogida a través de los grupos focales fue empleada exclusivamente con fines académicos e investigativos, relacionados con los objetivos del presente estudio.

Para acceder a la información, se solicitó al programa de Trabajo Social, el archivo y custodia de los informes de caracterización, diagnósticos, proyectos sociales y memoria de práctica de los periodos 2025-II y 2026-I. Posterior a esto, los instrumentos, transcripciones y bases de datos, fueron almacenados en medios digitales de acceso restringido bajo el manejo exclusivo de los investigadores, conforme a la resolución N° 1172 del 2014 de la Universidad del Valle, sobre protección de datos personales.

Por otro lado, el consentimiento informado constituye un requisito ético ineludible en toda investigación que involucre sujetos humanos. Ander-Egg (1995), sostiene que la relación entre investigador e investigado sostiene que la relación entre el investigador e investigado, debe fundamentarse en la transparencia, de manera que las personas participantes conozcan con anticipación los propósitos, alcances y posibles implicaciones del estudio en el que se involucran, así como su derecho a participar de manera voluntaria. Este planteamiento, adquiere relevancia en investigaciones desarrolladas desde el trabajo social, disciplina que reconoce al sujeto no como un objeto de estudio, sino como un interlocutor activo del proceso de conocimiento.

De acuerdo con este principio, previo a la aplicación de los instrumentos de recolección de información, se solicitó a cada participante la firma de un consentimiento informado, documento en el cual se especificarán los objetivos de la investigación, las condiciones de participación, el carácter voluntario de la misma, así como las garantías de confidencialidad y anonimato en el tratamiento de los datos suministrados. Asimismo, se informó a los participantes sobre su derecho a retirarse del proceso investigativo en cualquier momento, sin que ello

generara consecuencia alguna para su relación con el programa académico o los centros de práctica.

La devolución de los resultados a las personas que participaron en el proceso investigativo constituye un principio ético fundamental para el Trabajo Social Latinoamericano. Rozas Pagaza (2001), plantea que la investigación social debe superar una lógica extractiva del conocimiento, en el cual los sujetos participantes son consultados únicamente en la fase de recolección de información para dar paso a procesos de retroalimentación, que reconozcan su aporte en la construcción del saber generado. Esta perspectiva, ubica la contrastación no como un momento posterior y accesorio de la investigación, sino como parte constitutiva de su carácter dialógico.

En correspondencia con este planteamiento, una vez se finalizó el proceso de análisis e interpretación de la información, se realizó la socialización de los hallazgos y resultados del estudio al programa de Trabajo Social y en algunas actividades académicas se socializó a los y las estudiantes en práctica, así como a las institucione y organizaciones. Esta devolución tuvo como propósito validar la pertinencia de los resultados obtenidos, así como reconocer el papel de los participantes como actores fundamentales en la construcción del conocimiento producido, en coherencia con los principios éticos que orientan la investigación en Trabajo Social.

Marco Contextual

En cuanto a la contextualización, se desarrolla a partir de lo macro con la Universidad del Valle, Una institución pública fundada el 11 de junio de 1945, como respuesta directa al crecimiento industrial de la región vallecaucana, con el objetivo de formar los profesionales requeridos por dicho desarrollo. En la actualidad, Univalle se ha consolidado como la universidad principal del sur occidente colombiano y ocupa el tercer lugar a nivel nacional en investigación, según el Ranking-U- Sapiens 2025-1. Su misión institucional, se enfoca en la formación integral de profesionales, el desarrollo científico, tecnológico, social y cultural, la contribución al progreso regional y nacional, todo bajo principios de calidad académica y responsabilidad social. Este marco filosófico y normativo, se establece en el Proyecto Institucional (Acuerdo 010 de 2015) y el Plan Estratégico de Desarrollo 2025-2035, el cual Busca robustecer el sistema de regionalización.

Por su parte, en el nivel meso, se ubica el sistema de regionalización, el cual se funda como una estrategia indispensable para validar la misión de la Universidad del Valle. Implementado con el propósito de democratizar el acceso a la educación superior, este modelo coordina la descentralización de la oferta académica, garantiza la pertinencia territorial y articula la docencia, la investigación aplicada y la extensión. De igual forma, permite fortalecer la relación universidad- región, contribuyendo al desarrollo humano sostenible del suroccidente. Esta estrategia, cuenta con una estructura que incluye nodos, seccionales y sedes regionales, siendo la sede Tuluá, la primera en ser aperturada dentro de este sistema.

En coherencia con la expansión del conocimiento a nivel regional, se articula la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, que fue creada como entidad privada en 1953, se vinculó a la Universidad del Valle en 1964 y se oficializó como escuela escrita la Facultad de Humanidades en 1996. Su trayectoria de 71 años se enmarca en la misión de integrar docencia, investigación y proyección social para la intervención en lo social, con el fin de generar sociedades justas y democráticas. La Escuela se proyecta como una unidad de excelencia, comprometida activamente con la formación integral de sus estudiantes, y ha sido una de las principales en expandir su oferta a través del sistema de regionalización, siendo la sede Tuluá, la primera sede regional en contar con el programa de Trabajo Social.

De esta forma, en el nivel micro, se ubica la sede Tuluá, la cual inició las operaciones en agosto de 1986, Y actualmente mantiene y amplía oferta académica, incluyendo programas de pregrado como Trabajo Social, Ingeniería de Alimentos y Nutrición y Dietética, además de diversas maestrías. Aunque el programa de Trabajo Social en la sede Tuluá, fue suspendido en 2011, fue reabierto en 2019 gracias a la gestión institucional, consolidándose con 150 estudiantes y 19 docentes. Actualmente, el programa cuenta con 140 estudiantes distribuidos en cinco cohortes, y ya ha graduado a dos cohortes, lo que evidencia la pertinencia y capacidad para aportar a la formación integral de los y las estudiantes.

Marco Teórico

El marco teórico del presente estudio se organiza a partir de tres ejes estructurantes que permiten interpretar los hallazgos relativos a los aportes de la práctica académica en los dieciséis centros colaboradores. El primer eje aborda la práctica académica en Trabajo Social, entendida

en su definición, su función formativa y su relación con la disciplina. El segundo eje desarrollarla articulación teoría-práctica, mediante la cual el saber y el saber hacer se movilizan en el contexto. El tercer eje, examina los aportes de la práctica académica a las instituciones. Estos ejes no se presentan de manera aislada, sino que se integran en un modelo analítico continuo que traza la ruta de formación-práctica-inserción e intervención-saber/saber hacer-aportes; ruta que orienta la lectura de los referentes teóricos expuestos a lo largo del capítulo y su posterior aplicación al análisis de los hallazgos.

La práctica académica en Trabajo Social

En relación con el objetivo propuesto para orientar esa investigación, la práctica académica constituye un componente estructural de la formación profesional, en tanto posibilita la articulación entre las funciones misionales de la universidad, las cuales son docencia, investigación, proyección social, las demandas y particularidades del contexto. En este sentido, la Universidad del Valle (2024), comprende las prácticas y pasantías profesionales, como parte del proceso de aprendizaje, mediante el cual el o la estudiante interviene en una realidad específica de su área de formación y ejercita la aplicación de los conocimientos construidos durante su trayectoria académica.

Desde esta perspectiva, Cifuentes (2005), plantea que la práctica constituye un proceso complejo en el que convergen componentes epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos, orientados al cumplimiento de los propósitos de la formación profesional. Así, la relación entre teoría y práctica se comprende como una relación dinámica en la que ambos se retroalimentan, permitiendo al estudiante confrontar los conocimientos construidos durante su formación con las particularidades, demandas y condiciones de las realidades sociales en las que participa.

En el caso de Trabajo Social, esta relación adquiere relevancia, en tanto la práctica académica se configura, como un espacio pedagógico en el que el estudiante no solamente aplica conocimientos, sino que también cuando el aprendizaje es a partir de la experiencia, la reflexión y el acompañamiento académico y profesional. Sánchez de Mantrana (2005), señala que las prácticas permiten poner en acción los conocimientos teóricos y favorecer aprendizajes experienciales, fortaleciendo el vínculo entre la universidad y los escenarios sociales y laborales.

En esta misma dirección, la práctica académica contribuye a la formación integral, entendida como un proceso que articule diferentes dimensiones del desarrollo profesional y humano, en el cual, el manual de Prácticas Académicas de la Escuela de Trabajo Social y desarrollo humano de la Universidad del Valle, lo establece como un proceso formativo desarrollado mediante niveles sucesivos, con objetivos y productos específicos, acompañado por procesos de planeación, seguimiento, evaluación de los proyectos de intervención (Universidad del Valle, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, 2024). La intervención, por tanto, no se reduce a la ejecución de actividades previamente definidas, sino que implica un proceso de comprensión, problematización, planificación, actuación y valoración de resultados alcanzados.

En este proceso intervienen distintos actores y dimensiones. El/la estudiante desarrolla su proceso formativo; donde se realiza el acompañamiento académico y la orientación pedagógica por parte de él o la docente supervisor/a; y a la par por el profesional de campo que es el referente del centro de práctica, el cual aporta conocimientos desde la institución, la organización y el contexto en el que se desarrolla la intervención.

Relación entre la teoría y la práctica

La relación entre teoría y práctica en Trabajo Social, se encuentra en la noción de praxis una categoría que permite comprender el ejercicio profesional más allá de una aplicación mecánica de conocimientos previamente elaborados. Iamamoto (2003), define la praxis como la unidad indisoluble entre la reflexión teórica y la acción transformadora, en la cual el conocimiento no anteceden a la práctica como un cuerpo cerrado de saberes, sino que se construye y se formula a partir de la intervención en situaciones concretas.

Desde esta perspectiva, la praxis implica que la teoría orienta la comprensión de la realidad sobre la cual interviene, mientras que en la acción profesional, a su vez, aporta elementos que permiten cuestionar, ajustar y enriquecer los marcos conceptuales de partida. Esta comprensión de la praxis resulta pertinente para el presente estudio, en la medida en que permite interpretar la práctica académica no como un espacio de ejecución técnica, sino como un proceso en el que el saber y el saber hacer se articulan de manera constante durante la inserción en el campo.

En ese contexto, la construcción de los procesos de intervención requiere comprender cómo determinadas situaciones sociales se convierten en problemáticas susceptibles de ser abordadas profesionalmente. Para ello, resulta pertinente establecer una relación entre la cuestión social y la problemática. A su vez, Castel (1997) desarrolla la noción de cuestión social, a partir de las transformaciones históricas de las relaciones laborales, los mecanismos de protección social y los vínculos que permiten la integración de las personas a la sociedad. Desde esta perspectiva, cuando determinados sectores de la población experimentan condiciones de precariedad, desprotección o exclusión que ponen en tensión mecanismos de cohesión social, que permiten comprender que las situaciones abordadas por Trabajo Social no se originan exclusivamente en circunstancias individuales, sino que se relacionan con formas históricas y sociales de organización de vida colectiva.

Con relación a lo anterior, Ander-Egg (1995) comprende la problemática, como una situación que es conocida y delimitada por una institución no profesional como objeto de intervención. Nombrar una problemática implica, pasar de una situación inicialmente percibida de manera general a una situación identificada, descrita y contextualizada, Estableciendo cuáles son sus características y qué aspectos pueden ser objeto de intervención, en el cual la identificación de una problemática implica un proceso de reconocimiento y visibilización de una situación social.

En este marco, el diagnóstico social adquiere relevancia como proceso de conocimiento y comprensión de la realidad, que permite organizar la información sobre una problemática, sus causas, sus manifestaciones, actores y condiciones contextuales. Rozas Pagaza (1998) plantea que el diagnóstico en Trabajo Social, no se agota en la recopilación de datos, sino que constituye una instancia de síntesis del conocimiento adquirido durante la inserción en el campo, cuyo objetivo es visibilizar el campo problemático para precisar los objetivos de intervención, explicitando los nexos de la cuestión social relacionado con la satisfacción de las necesidades de los sujetos.

El diagnóstico constituye así, una base para la construcción de proyectos sociales, en la medida en que permite limitar una situación, reconocer necesidades y establecer elementos que orientan la intervención; en este sentido, el proyecto social representó, una forma de Traducir el conocimiento construido sobre una problemática en objetivos, acciones y estrategias orientadas a

generar transformaciones en una realidad determinada, donde la planificación permite ordenar las acciones de los distintos actores en función de objetivos específicos que orientan el desarrollo del ejercicio profesional. Por lo tanto, la práctica se convierte así, en un espacio en el que el conocimiento se transforma en acción y donde la acción, a su vez, genera nuevos aprendizajes.

Esta relación entre formación e intervención puede comprenderse mediante las nociones del saber y saber hacer y éstas se relaciona con los planteamientos de Delors (1996), el cual propone cuatro pilares en los que se basa la educación, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Para efectos de esta investigación, resultan relevantes los dos primeros, debido a que permiten comprender la relación entre los conocimientos construidos durante la formación y la capacidad de movilizarnos frente a situaciones concretas. Aprender a conocer implica adquirir instrumentos para comprender el mundo, mientras que aprender a hacer supone desarrollar competencias para afrontar diferentes situaciones y trabajar con otros.

En el contexto de la práctica académica del Trabajo Social, en saber, comprende los conocimientos conceptuales, teóricos, metodológicos y éticos que orientan la comprensión de las realidades sociales y la intervención profesional. El saber hacer, por su parte, se relaciona con la capacidad de movilizar dichos conocimientos en situaciones concretas, mediante la utilización de herramientas, estrategias, metodologías y habilidades necesarias para desarrollar procesos de intervención. La relación entre ambos permite comprender, que desde la práctica el saber requiere ser contextualizado y puesto en diálogo con las particularidades de cada contexto, mientras que el saber hacer necesita fundamentarse en conocimientos que permitan comprender las situaciones sobre las cuales se interviene. Por ello, la práctica constituye un espacio privilegiado para la articulación de ambas dimensiones.

Los aportes de la práctica a las institucione y organizaciones

En respecto a lo anterior, comprender la relación entre la universidad y el contexto local, exige abordar, el cómo son entendidas las instituciones desde la investigación social, en tanto constituyen el escenario donde se materializa el ejercicio de la práctica académica y donde se hacen visibles sus aportes. Solo a partir de esta compresión es posible entender que los aportes en el marco de este análisis, se diferencian de los resultados propios del proceso de práctica, y reconoce que estos aportes no se circunscriben a un momento puntual del proceso, sino que se

evidencian de manera transversal a lo largo de los distintos momentos que se estructuran en el Plan de Trabajo de Práctica Académica de Trabajo Social.[2]

Para esto, es necesario comprender el concepto de instituciones, que pueden entenderse como estructuras sociales formalmente constituidas, que organizan y regulan relaciones y orientan su acción hacia determinadas funciones sociales, políticas o económicas. Desde el Trabajo Social, Rozas Pagaza (2001) las comprende, como espacios concretos en los que se expresa y gestiona la cuestión social, convirtiéndose simultáneamente en escenarios de intervención y de disputa, atravesadas por relaciones y lógicas de poder que deben ser comprendidas. Por otro lado, las organizaciones, aunque relacionadas con instituciones, presentan características particulares, Torres (2002) las entiende como formas de asociación mediante las cuales grupos y sectores sociales se articulan alrededor de objetivos comunes y desarrollan capacidades de acción e incidencia.

A su vez, permite comprender los aportes de los y las estudiantes a las instituciones y organizaciones, evidenciados en los conocimientos y capacidades desarrollados durante la formación, los cuáles son movilizados en procesos de diagnóstico, planeación, ejecución, acompañamiento, sistematización y evaluación, que pueden contribuir al desarrollo de procesos institucionales y organizativos. De esta manera, el saber y saber hacer, no constituyen únicamente resultados de la formación del estudiante, sino recursos que pueden ponerse al servicio de las problemáticas y procesos de los escenarios de práctica.

Esta distinción resulta pertinente para la investigación, porque los centros colaboradores pueden presentar diferentes formas de organización y desarrollar diversas funciones sociales. En

[2] En aras de precisar la ruta formativa que se establece en el plan de práctica, se menciona a continuación los momentos que se abordan en este y los ejes que se desarrollan dentro de cada momento:

- Acercamiento y reconocimiento social e institucional, desarrollados en la inducción e inserción.
- Estructuración del campo profesional (Configuración del objeto de intervención), construido a partir del reconocimiento de realidades particulares y necesidades sociales (Objeto observado), la construcción de la problemática (Objeto Pensado) y la construcción del objeto de acción.
- Planeación de la propuesta de trabajo (proyecto o programa social), precisado a partir de la construcción de programas o proyectos de intervención a través de planes de trabajo y la socialización del Proceso de Intervención en los centros de práctica académica.
- Implementación de la propuesta de trabajo (proyecto o programa social), realizado a partir de la ejecución y evaluación del proyecto o programa de atención.
- Evaluación Final del proceso de Intervención, estructurado de acuerdo a la recuperación ordenada de la experiencia, la metodología y su utilidad en los procesos sociales y los aportes de la propuesta de intervención en el marco de la problemática.
- Cierre de Procesos de Intervención, con su eje de cierre de procesos de práctica académica.

ellos convergen las problemáticas de las poblaciones, los objetivos institucionales u organizacionales, los procesos propios del escenario y las finalidades formativas de la universidad. Por ello, el centro de práctica no constituye únicamente el lugar donde el estudiante realiza actividades, sino un escenario relacional en el que se construyen procesos de intervención y se produce una articulación, entre universidad, estudiante e institución u organización.

En este contexto, las fortalezas constituyen otro elemento para comprender la relación entre práctica e institución; el cual se puede entender como las capacidades, recursos y potencialidades presentes tanto en los estudiantes como en las instituciones y organizaciones, que favorecen el desarrollo de procesos de intervención social, en el cual el reconocimiento de las capacidades exige considerar no solamente aquello que las personas pueden hacer, sino también las condiciones sociales, políticas e institucionales que posibilitan o restringen su desarrollo. (Nusbaum, 2012).

En consecuencia, analizar las fortalezas de las prácticas implica reconocer aquellos elementos del proceso, que favorecen su desarrollo y que pueden contribuir a la relación entre estudiantes, universidad e instituciones u organizaciones. Estas fortalezas pueden encontrarse en los recursos del escenario, en las capacidades profesionales y estudiantiles, en el acompañamiento académico, en la articulación institucional, en la pertinencia de los proyectos o en la posibilidad de responder a situaciones identificadas durante el proceso de intervención. En este proceso, las problemáticas y necesidades son identificadas y comprendidas mediante diagnósticos, que posteriormente pueden orientar la formulación y desarrollo de proyectos sociales. A su vez, estos procesos movilizan el saber y el saber hacer, que además de contribuir a la formación profesional, pueden generar aportes a los escenarios donde se desarrollan las prácticas.

Hallazgos

CAPÍTULO I- Un acercamiento descriptivo a los centros de práctica

El presente capítulo da respuesta al primer objetivo específico de la investigación, orientado a describir las instituciones y organizaciones en las que se desarrollan las prácticas académicas durante los periodos 2025-II y 2026-I del programa de Trabajo Social de la

Universidad del valle, sede Tuluá; en el cual se presentarán los centros colaboradores[3] en los cuales se identifican las siguientes tipologías: organizaciones estatales(OG), organización no gubernamentales (ONG), empresas, organizaciones comunitarias, grupos, centros o entidades que lideran o realizan proyectos de intervención o investigación(Manual y Reglamento de Práctica Universidad del valle, 2025,p. 16-17).Teniendo en cuenta lo anterior, los centros colaboradores se organizará por áreas de bienestar social[4], dado que es en estas donde se configuran los campos problemáticos[5].

Para la descripción de los centros colaboradores se retoma la información de los informes de caracterización institucional realizados por los estudiantes en primer periodo de práctica, esta información se organizó en una matriz teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: la identificación general, la cual incluye el nombre de la institución u organización; así mismo, la naturaleza jurídica que hace referencia a su carácter pública, privada, mixta o sin ánimo de lucro, así como al tipo de institución organización del que se trata, bien sea, fundación, corporación, asociación, empresa, entidad gubernamental, ONG, o entre otras.

Dentro de esta misma dimensión, se incluye el año de fundación que indica el momento en el que la institución organización fue constituida legalmente y la entidad que la reconoció, así como la ubicación geográfica y cobertura entendidas como el municipio y el alcance institucional, bien sea, local, municipal, departamental, nacional o Internacional de la institución u organización. En segundo lugar, la dimensión de estructura organizacional, que comprende el área, unidad o dependencia específica en la que él o la practicante desarrolla sus actividades académicas. En tercer lugar, se encuentra la dimensión de Misión y Visión, la cual hace referencia, por un lado, al propósito fundamental, y por el otro a la proyección a futuro.

---

[3]Los centros colaboradores son aquellas entidades tanto públicas como privadas que contribuyen al proceso formativo de los/ las estudiantes de trabajo social en etapa de práctica. (Manual y Reglamento de Práctica Universidad del Valle, 2025, p. 16).

[4] Las áreas de bienestar social se entienden como uno de los dos grandes ejes en los que se ha estructurado históricamente la intervención profesional junto con los servicios sociales (Barranco Expósito, 2003).

[5] El campo problemático de intervención se comprende, de acuerdo con el Manual y Reglamento de Práctica (Universidad del Valle, 2025, P. 7), como una dimensión, tanto material como simbólica, donde convergen relaciones asimétricas entre diversos factores (individuales grupales colectivos e institucionales). Es entendido también, como el campo de la intervención social, un espacio donde convergen instituciones estatales, no estatales, sociedad civil, Academia y población beneficiaria, entre las cuales se establecen relaciones de poder, disputa y tensión por formas de dominio y por el llamado capital simbólico, retomando directamente a Bourdieu (Bermúdez-Peña, 2011).

En cuarto lugar, se encuentra la dimensión de campo problemático de intervención del centro colaborador de práctica, el cual comprende el campo de acción como el conjunto de contextos, escenarios y condiciones en las que se realiza una serie de acciones de forma intencionada. En quinto lugar, se sitúan las problemáticas abordadas, entendidas como las situaciones, condiciones o necesidades identificadas en una población o territorio. En sexto lugar, se ubica la dimensión de grupo poblacional interpretado como el conjunto de personas que comparten características, condiciones o situaciones que los hacen destinatarios y prioritarios de los servicios brindados.

Además, en séptimo lugar, se consideran los servicios del centro colaborador, definidos como el conjunto de acciones, procesos y prestaciones concretas que los centros ponen a disposición de la población. En octavo lugar, se considera la dimensión del marco normativo de la institución u organización, es decir, las leyes, decretos, resoluciones o políticas bajo las cuales opera; sumado a esto, las acreditaciones o certificaciones, entendidas como las licencias, habilitaciones, certificaciones de calidad o reconocimientos oficiales.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, la descripción de los centros colaboradores se realizará por medio de las siguientes áreas; Protección a la niñez, Salud, Protección de los Derechos Humanos, Educación y Laboral. En este sentido, para cada una de estas áreas se presentará la caracterización de los centros de práctica que la conforman, retomando las dimensiones descritas previamente.

1. **Protección a la niñez y la familia**

La comprensión de esta área, tiene su origen en el proceso mismo de profesionalización del Trabajo Social en Colombia, cuyo desarrollo ha estado estrechamente ligado a las transformaciones históricas en la manera de concebir la infancia y la familia como objeto de intervención Estatal y profesional. La profesión inició su trayectoria formativa en 1936, año en que se fundó en Bogotá la primera escuela de servicio social del país, adscrita al colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y encabezada por María Carulla de Vergara (Cifuentes Patiño y Gartner Isaza, 2006).

Este periodo fundacional estuvo orientado por una formación filosófica centrada en la doctrina social de la iglesia (Malagón Bello, 2001, p. 11), de modo que la familia era

comprendida, ante todo, como sujeto de moralización y asistencia caritativa frente a las manifestaciones más visibles de la pobreza urbana, en el marco de una sociedad conservadora que iniciaba apenas su tránsito hacia la industrialización. En simultáneo con la consolidación de esta formación profesional, el país fue configurando su institucionalidad de protección a la familia.

La investigación histórica, ha documentado que, entre 1946 y 1977 Colombia vivió un proceso institucionalización de la protección familiar ligado a la organización del sistema de seguridad social, periodo en el que se crearon las Cajas Nacionales de Previsión, el Instituto Colombiano de Seguro Sociales y las Cajas de Compensación Familiar, y en el cual el Trabajo Social tuvo una participación activa en la organización de los servicios sociales del país (Gómez Becerra, 2011).Este tránsito de tres décadas, constituye el puente histórico entre la asistencia caritativa de los años 30 y la posterior configuración del Sistema de Bienestar Familiar.

Fue precisamente hacia mediados del siglo XX cuando la formación en Trabajo Social empezó a distanciarse de su matriz confesional para acercarse a las ciencias sociales y humanas, lo que permitió comprender la familia Ya no solo como objeto de caridad, sino como una categoría teórica e histórica atravesada por relaciones de poder, transformaciones culturales y condiciones estructurales (Malagón Bello, E., y Leal Leal, G. E., 2006).

El proceso de expansión institucional y de reconfiguración disciplinar culminó en 1968, cuando mediante la Ley 75 se creó el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) como entidad rectora de la protección integral de la niñez y del fortalecimiento familiar en el país. Desde su creación, el ICBF se consolidó como uno de los principales empleadores y escenarios de intervención para el Trabajo Social, en la medida en que sus programas exigen profesionales capaces de articular la dimensión psicosocial, jurídica y comunitaria de la atención a la infancia (Gómez Becerra, 2011). Pocos años después, la Ley 27 de 1974 creó los hogares infantiles como modalidad institucional de atención integral a la primera infancia, financiada mediante el aporte de los empleadores, y en 1987 se dio el paso al programa de Hogares Comunitarios de Bienestar, ampliando así el componente comunitario de la atención a la niñez colombiana.

Durante las dos décadas siguientes, la intervención Estatal sobre la niñez continuó regida por el paradigma tutelar consagrado en el Código del Menor (Decreto 2737 de 1989), que

concebía al niño y a la niña como un menor en situación irregular, objeto de protección y control antes que sujeto de derechos. Este paradigma comenzó a ser cuestionado a partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991 y de la ratificación de la convención sobre los derechos del niño mediante la Ley 12 de 1991, hitos que marcaron el tránsito del enfoque tutelar hacia el enfoque de derechos, en el cual niños niñas y adolescentes empezaron a ser reconocidos como sujetos activos y titulares de derechos y no como simples objetos de tutela estatal (García Méndez y Beloff, 1998).

En paralelo, en el campo específico de las violencias al interior de las familias, el país expidió en 1996 la Ley 294, que desarrolló el Artículo 42 de la constitución política para prevenir, remediar y sancionar la violencia intrafamiliar, que ordenó a los municipios a crear Comisarías de Familia dotadas de un equipo interdisciplinario. Esta norma, fue posteriormente retomada por la Ley 575 de 2000 y por la Ley 1257 de 2008 que está orientada a garantizar a las mujeres una vida libre de violencias, ampliando de manera progresiva las competencias y las medidas de protección a cargo de los comisarios y las comisarías de familia.

El tránsito hacia el enfoque de derechos se consolidó definitivamente con la expedición del Código de infancia y la adolescencia Ley 1098 del 2006, que sustituyó al código del menor de 1989, instituyó El Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), como articulador de los agentes responsables de la protección integral, y estableció el proceso administrativo de restablecimiento de derechos, definiendo la responsabilidades del Estado, la familia y la sociedad en la garantía del desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes.

En las dos décadas transcurridas entre 2006 y 2026, este marco normativo ha sido objeto de sucesivos desarrollos. Por una parte, el ICBF reorganizó El Sistema Nacional de bienestar familiar a la luz de la Ley 1098, definiendo instancias de coordinación en los órdenes nacional, departamental y municipal; y formuló la Política Nacional de Apoyo y Fortalecimiento a las Familias 2014-2024, orientada a fortalecer las capacidades de cuidado y protección al interior de los hogares (ICBF, 2014). Por otra parte, en el campo específico de las comisarías de familia, la Ley 2126 del 2021 actualizó su organización y funcionamiento, precisó la división de competencias entre comisarios y Defensores de familia reservando estos últimos el conocimiento exclusivo de la violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes, las dotó de nuevas

herramientas, como los dispositivos de distanciamiento y alerta de aproximación, para la atención oportuna de las víctimas de violencia en el contexto familiar.

En este recorrido histórico de casi 9 décadas que va desde la fundación en la primera escuela de Servicio Social en 1936 hasta las reformas normativas más recientes de la década del 2020, permite comprender que los actuales centros de práctica del área de protección a la niñez y la familia, no son instituciones aisladas, sino el resultado sedimentado de sucesivas transformaciones en la manera en que el Estado, la profesión y la sociedad colombiana han comprendido la infancia y la familia como sujetos de derechos. En este proceso. los Hogares Infantiles y las comisarías de familia, sean consolidado progresivamente como escenarios de formación práctica para los y las futuras profesionales de Trabajo Social, en la medida en que ellos confluyen las dimensiones preventivas, pedagógicas, jurídicas y psicosociales es que la profesión ha construido a lo largo de su historia, y que hoy exigen del practicante habilidades para la lectura del contexto familiar y comunitario, el manejo de rutas de atención institucional, la mediación en conflictos y el acompañamiento psicosocial a familias en situaciones de vulnerabilidad (Rozas Pagaza, 2001).

En esta área de bienestar social, se desarrolló la práctica académica en tres centros colaboradores: el Hogar Infantil Libardo Madrid Valderrama, el Hogar Infantil Adorables Chiquitines y la Comisaria de Familia del municipio de Andalucía. A continuación, se presenta la caracterización de estas tres instituciones siguiendo el orden de las dimensiones descritas al inicio del capítulo.

El Hogar Infantil Libardo Madrid Valderrama, es una entidad pública sin ánimo de lucro adscrito al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), con personería jurídica N° 3901, constituida mediante la resolución de esta entidad (ICBF, 2021). Además, presenta una naturaleza mixta sin ánimo de lucro, en tanto constituye una modalidad institucional del ICBF operada por la Entidad Administradora del Servicio (EAS) Tomas Uribe Uribe (Gamboa Ibarbo, 2025). Esta diferencia no remite a dos lógicas institucionales opuestas, sino a dos modalidades de una misma estrategia Estatal de provisión de servicios sociales. Desde la Ley 7 de 1979 y su Decreto reglamentario, el Decreto 2388 de 1979 (Artículoss 123 a 129). el ICBF está facultado para realizar contratos de aporte con entidades de utilidad pública social sin ánimo de lucro, Mediante los cuales el Instituto provee los bienes necesarios para la prestación del servicio,

mientras la entidad contratista asume la operación directa con personal de su dependencia, bajo las normas y el control del ICBF (Decreto 2388 de 1979).

De esta forma, se sustenta porque un hogar infantil puede ser administrado por una entidad privado sin ánimo de lucro como ocurre con la EAS que opera el Hogar Infantil Adorables Chiquitines, sin que yo suponga una desconexión del Estado ya que la responsabilidad pública persiste en la financiación, la rectoría técnica y la supervisión, mientras que la naturaleza jurídica mixta describe únicamente quién ejecuta operativamente el servicio. En este sentido, la naturaleza jurídica no debería leerse, desde el Trabajo Social, como un dato administrativo, sino como un indicador de corresponsabilidad entre el estado y la sociedad civil en la garantía de derechos, rasgo constitutivo del modelo de Bienestar Familiar colombiano desde su fundación (Ley 75 a 1968).

Por su parte, la Comisaria de Familia de Andalucía, introduce una tercera figura jurídica distinta de las dos anteriores, es una entidad pública de carácter municipal, adscrita a la secretaría de gobierno de la alcaldía, sin personería jurídica propia, que opera como despacho administrativo conforme a la Ley 2126 del 2021. Esta Ley en su Artículo 3, define las comisarías de familia, como dependencias de carácter administrativo e interdisciplinario del orden municipal o distrital con funciones administrativas y jurisdiccionales.

Respecto al año de fundación, existe una marca de diferencia temporal entre los tres centros, que permite leer en perspectiva histórica, la evolución del área de protección a la niñez y la familia en la región. El Hogar Infantil Libardo Madrid Valderrama, fue fundado en 1975, constituido el 15 de abril y reconocido por el ICBF mediante la resolución del 28 de julio del mismo año, con validación posterior en 1999 (Cuero Cuero, 2025). El Hogar Infantil Adorables Chiquitines fue creado en 1981 en el barrio El Jardín del municipio de Tuluá, como estrategia gubernamental de atención a la infancia en sectores populares retomado de Gamboa Ibarbo, 2025).

Ambas fundaciones se sitúan en la década posterior a la creación del ICBF (Ley 75 de 1968) y corresponden al periodo de expansión de los hogares infantiles como respuesta Estatal temprana a la Pobreza urbana y a la necesidad del cuidado de la primera infancia en barrios populares. La Comisaria de Familia de Andalucía, en contraste, es la institución más reciente,

inició su funcionamiento en el 2019, reemplazando a la inspección de policía que anteriormente asumió las funciones relacionadas con familia y violencia intrafamiliar (Giraldo Zuleta,2025). Esa diferencia de casi cuatro décadas no es sólo cronológica, sino que expresa un cambio de paradigma, mientras los hogares infantiles nacen del paradigma tutelar y asistencial anterior a 1991, la Comisaria de Familia, surge bajo el paradigma de Derechos Humanos consolidado por la Constitución Política de 1991 y la Ley 1098 del 2006, específicamente, por la obligación legal impuesta a los municipios colombianos con contar con este servicio especializado de acceso a la justicia familiar.

En lo que respecta a la ubicación geográfica y la cobertura, los tres centros presentan una distribución que ilustra la diferencia entre cobertura poblacional específica y cobertura territorial general. El Hogar Infantil Libardo Madrid Valderrama, se ubica en el municipio de Río frío, Valle del Cauca, con cobertura local; por otro lado, el Hogar Infantil Adorables Chiquitines, en el barrio Tomás Uribe del municipio de Tuluá, también con cobertura municipal. Ninguno de los dos hogares reporta sedes adicionales, lo cual es consistente con su naturaleza de unidad de atención focalizada en una población infantil delimitada.

La Comisaria de Familia, está ubicada en el municipio de Andalucía, con una cobertura administrativa de carácter municipal. No obstante, dado que el ICBF no cuenta con un centro zonal ni con defensor de familia de signo de manera permanente en este municipio, la comisaría asume, en virtud de la figura de la competencia subsidiaria consagrada en el Artículo 98 de la Ley 1098 del 2006 y ratificada por la Ley 2126 del 2021, las funciones que ordinariamente corresponden al Defensor de Familia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, con excepción de la declaratoria de adoptabilidad, que permanece como competencia exclusiva de dicha figura. Esta condición amplia con respecto a la cobertura funcional de la comisaría, pues va más allá de los límites escritos de su jurisdicción administrativa, convirtiéndola en la autoridad de restablecimiento de derechos de mayor alcance en el territorio (Giraldo Zuleta, 2025).

Con respecto a la estructura organizacional, las tres instituciones organizan la intervención de Trabajo Social desde dos lógicas estructurales distintas, tanto el Hogar Infantil Libardo Madrid Valderrama como el Hogar Infantil Adorables Chiquitines desarrollan la práctica académica en el componente de familia, comunidad y redes sociales, coordinado por la

trabajadora social de cada institución (Cuero, 2025; Gamboa Ibarbo, 2025). Esto corresponde a la calidad de servicio que él ICBF establece de manera estandarizada para todas las modalidades de atención a la primera infancia que son: familia, comunidad y redes sociales; salud y nutrición; proceso pedagógico; talento humano; ambientes educativos y protectores; administrativos y de gestión de su Manual Técnico de Modalidad Institucional (ICBF,2022).

En contraste, la Comisaria de Familia, organiza la práctica académica en el área de atención psicosocial y jurídica a las familias y poblaciones en situaciones de vulneración de derechos, en articulación con el equipo interdisciplinario de la institución, participando en procesos de diagnóstico social, visitas domiciliarias, elaboración de informes sociales y coordinación interinstitucional. Esta estructura no responde un manual técnico sectorial como el del ICBF, sino al mandato legal establecido en el Artículo 8 de la Ley 2126 del 2021 (Congreso de Colombia, 2021), que exige que cada comisaría puente como mínimo con un equipo interdisciplinario integrado por profesionales en derecho, psicología y Trabajo Social. El Artículo 15 de la misma Ley (Congreso de Colombia, 2021) precisa que la función conjunta de este equipo, es garantizar la protección de los derechos de las víctimas de violencia en el contexto familiar.

La diferencia de fondo entre ambas lógicas organizacionales radica en su unidad de intervención, en los hogares infantiles, en Trabajo Social interviene sobre un componente articulado a un proyecto pedagógico de atención integral a la primera infancia; en la Comisaría, el Trabajo Social Integra un equipo interdisciplinario cuya función es la decisión administrativa y jurisdiccional sobre la protección o el restablecimiento de derechos. Dicho de otro modo, mientras en los hogares infantiles lógicos sociales se inscribe dentro de un proceso pedagógico, en la comisaría la parte psicosocial es la condición de posibilidad de la actuación jurídica misma, en constituye, mandato legal, el primer paso de cualquier proceso de protección (Congreso de Colombia, 2021, art.15).

Con la misión y la visión, las misiones de las tres instituciones evidencian un propósito compartido, la protección integral de los derechos de la niñez y la familia, Aunque formulado desde énfasis distintos. El Hogar Infantil Libardo Madrid Valderrama define su misión como una organización dedicada a la atención integral de niños y niñas con base en la garantía plena de sus derechos, mientras que el Hogar Infantil Adorables Chiquitines, adopta la misión institucional

del ICBF, orientada a liderar la protección integral de los derechos de la niñez, la adolescencia y las familias mediante la articulación e implementación de las políticas públicas (ICBF, 2025).

En el caso de los hogares infantiles, el referente normativo es el Artículo 7 de la Ley 1098 de 2006, que define la protección integral como un concepto compuesto por cuatro elementos indispensables: el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos; la garantía y el cumplimiento efectivo de esos derechos; la prevención de cualquier amenaza o vulneración antes de que ésta se produzca; y solo cuando la vulneración ya ha ocurrido, la seguridad de su restablecimiento inmediato .

Mientras que, la Comisaría de Familia, centra su misión en contribuir al bienestar familiar garantizando los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y de la población vulnerable, mediante apoyo jurídico y psicosocial. Teniendo como referente el Artículo 12 de la Ley 21 26 de 2021, establece como primera función de las comisarías, garantizar, proteger, restablecer y reparar los derechos de las personas que se encuentran en riesgo o que hayan sido víctimas de las violencias contempladas en esta Ley, además, de brindar a atención especializada y recibir las solicitudes de protección que se presenten en el contexto familiar.

En Colombia entonces, proteger los derechos de niños, niña y adolescentes, no se traduce en la misma acción según el momento del ciclo de vulneración en que interviene cada institución: en la primera infancia predomina una lógica de garantía y prevención, orientada a sostener condiciones que impidan que el daño llegue a producirse; mientras que en el campo de la violencia familiar, predomina una lógica de restablecimiento, que exige intervenir sobre un daño que la institución encuentra ya instalado en la vida de las personas, con la responsabilidad adicional de revertirlo y repararlo. Ambos momentos, sin embargo, responden a un mismo concepto de protección integral, definido en el Artículo 7 de la Ley 1098 de 2006, como la articulación entre el reconocimiento de derechos, su garantía, su prevención y su restablecimiento.

Con respecto a las visiones, siguen la misma lógica, la de los Hogares Infantiles, apuntan al liderazgo en la atención integral de la primera infancia, con énfasis en el desarrollo integral y las competencias ciudadanas, retomando directamente el concepto que la Ley 1804 de 2016 (Congreso de Colombia, 2016, art. 4) constituye mediante la noción de realizaciones: las

condiciones y los Estados concretos que se materializan en la vida cotidiana de cada niño y cada niña, y qué hacen posible ese desarrollo integral, como contar con cuidadores que pongan en práctica pautas de crianza protectoras o disfrutar del más alto nivel posible de salud.

Mientras que la Comisaría, proyecta el reconocimiento por el desarrollo de acciones interinstitucionales e intersectoriales que favorezcan una atención integral en los procesos misionales a favor de los niños, niñas y adolescentes y las familias, recoge un atributo que la Ley 2126 del 2021 (Congreso de Colombia, 2021, art. 12, N. 9), dispone explícitamente que las comisarías deben coordinarse con las administraciones municipales y distritales, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Ministerio de Justicia y del Derecho, El Ministerio de Salud, la Policía Nacional y la Defensoría del Pueblo, para la prevención de la violencia en el contexto familiar, partiendo de la primicia de que ninguna comisaría actúe de manera autónoma, sino como un engranaje dentro de un sistema de Justicia familiar más amplio cuya efectividad depende, precisamente, de esa coordinación armónica interinstitucional.

En cuanto a esta área, en la revisión documental de las caracterizaciones y diferentes fuentes, se logró identificar que las problemáticas que atienden convergen en el riesgo y la vulneración de derechos al interior del núcleo familiar, ya sea por prácticas de crianza inadecuadas, conflictos entre los miembros del hogar, maltrato o negligencia hacia los niños, niña y adolescentes. Sin embargo, esta convergencia general se divide con claridad según el tipo de institución. Los hogares infantiles concentran su atención en problemáticas propias del desarrollo infantil y el fortalecimiento del vínculo familiar, como las dificultades de comunicación entre padres e hijos o los retos asociados a las etapas tempranas del desarrollo, problemáticas que corresponden al primer eslabón preventivo del continuo de vulneración de derechos.

La Comisaria de Familia, en cambio, incorpora problemáticas que ya constituyen formas tipificadas de violencia intrafamiliar y de género, incluyendo el trabajo infantil, los conflictos de custodia y las violencias dirigidas contra mujeres y personas adultas mayores, es decir, problemáticas que corresponden al tramo en el que el daño ya se ha materializado y exige una respuesta institucional de mayor capacidad coercitiva.

Los servicios ofrecidos por los hogares infantiles convergen en la atención pedagógica integral que hace referencia al juego, arte, literatura, exploración del entorno, la alimentación nutricional, el seguimiento al crecimiento y desarrollo, los encuentros formativos con familias y la articulación interinstitucional. Este conjunto de servicios, no responde a una construcción aislada de cada institución, sino que reproducen, casi en su totalidad, el concepto de educación inicial que la Ley 1804 de 2016 instituye en su Artículo 5 como derecho de los niños y niñas menores de seis años, calificado como derecho impostergable de la primera infancia, en el artículo 29 de la Ley 1098 de 2006, proceso educativo y pedagógico intencionado, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas despliegan su potencial, sus capacidades y sus habilidades.

Además, bajo la misma política, dichos servicio se articulan, por medio de la Ruta Integral de Atenciones (RIA), instrumento mediante el cual el estado colombiano ordena de manera intersectorial la oferta de salud, nutrición, educación inicial y demás atenciones prioritarias dirigidas a la primera infancia, convocando a todos los sectores del Sistema Nacional de Bienestar Familiar presentes en el territorio. Así mismo, el Hogar Infantil Adorable Chiquitines, incorpora la pedagogía Waldorf y atiende una mayor diversidad familiar, que incluye población migrante, como parental e indígena. La Comisaría, en contraste, ofrece atención jurídica, medidas de protección inmediatas, Procesos Administrativos de Restablecimiento de Derechos (PARD) regulados en los Artículos 50 y 96 a 102 de la Ley 1098 de 2006, diagnóstico social, orientaciones psicológicas y coordinación interinstitucional, ofreciendo un servicio de respuesta puntual ante una situación de crisis o vulneración ya manifiesta.

El grupo poblacional, los hogares infantiles se dirigen exclusivamente a niños y niñas en primera infancia entre los 6 meses y los 4 años y 11 meses en condición de vulnerabilidad económica y social, incluyendo a sus familias y cuidadores como beneficiarios indirectos. Por su parte, la Comisaría de Familia atiende un grupo poblacional considerablemente más amplio, niñas, niños y adolescentes, mujeres víctimas de violencia intrafamiliar y el género, personas adultas mayores y el núcleo familiar en general del municipio de Andalucía. Esta amplitud poblacional de la comisaría, frente a la especificidad etaria de los hogares infantiles, confirma su

función como instancia de protección familiar de aspecto general, frente al carácter focalizado y especializado en primera infancia que caracteriza la movilidad institucional del ICBF.

En relación con el marco normativo, las tres instituciones comparten un núcleo normativo común centrado en la protección a la niñez y la familia, la Ley 12 de 1991, que ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño, la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, y la Ley 75 de 1968, que crea el ICBF como entidad rectora del Sistema Nacional de Bienestar Familiar. Esta base normativa compartida, confirma una vez más, que las tres instituciones pese a sus diferencias organizacionales se inscriben en un mismo sistema jurídico de protección integral, articulado desde la Constitución Política de 1991.

Sin embargo, los hogares infantiles se rigen por la Ley 1804 de 2016, que adopta la política De Cero a Siempre y que derogó expresamente la Ley 1295 del 2009, norma que anteriormente regulaba la atención en la primera infancia en los sectores 1, 2 y 3 de SISBEN, y el Manual Técnico de la Modalidad Institucional del ICBF, el Hogar Infantil Adorables Chiquitines incorpora adicionalmente, la Ley 2089 de 2021 sobre la prevención del castigo físico. Por otra parte, la Comisaria de Familia, tiene como norma principal la Ley 2126 de 2021, que regula su creación, conformación y funcionamiento y establece el órgano rector del sistema, contemplado con la Ley 1257 de 2008, sobre la violencia contra las mujeres, y la Ley 1850 de 2017, sobre protección al adulto mayor.

Que compete a las acreditaciones y certificaciones, los dos hogares infantiles operan bajo el contrato de aporte con el ICBF, lo que lo sujeta a verificación periódica de las condiciones de calidad por parte del ICBF Regional del Valle del Cauca. La Comisaría De Familia, en cambio, no cuenta con un sistema de acreditación en sentido estricto, dado que su naturaleza de despacho administrativo municipal con funciones jurisdiccionales, no se ajustan a los esquemas de certificación de calidad propios de los servicios sociales contratados. Sin embargo, está sujeta a la supervisión del Ministerio de Justicia y del Derecho, como órgano rector del sistema, con la obligación de reportar mensualmente su información y la posibilidad de que se impongan sanciones por cumplimiento. (Ley 2126 de 2021, Artículos 38 a 41).

2. Salud

La vinculación del Trabajo Social con el área de salud en Colombia no puede leerse de forma aislada respecto del proceso más amplio de profesionalización de la disciplina. Sin embargo, la vinculación de la profesión con el ámbito sanitario colombiano tomó cuerpo institucional de manera algo más tardía, hacia mediados del siglo XX cuando las primeras trabajadoras sociales comenzaron a integrarse a los hospitales públicos con el propósito de atender las dimensiones sociales y familiares del proceso salud - enfermedad (Ituarte Tellaeche, 1992).

Un testimonio documentado de ese tránsito es el de Emma López Leyva, trabajadora social del hospital San Juan de Dios de Bogotá entre 1950 y 1970, cuya trayectoria ilustra cómo la profesión se fue insertando en la lógica hospitalaria en un momento en que la medicina, predominantemente biologista, empezaba apenas a reconocer la influencia de los factores socioeconómicos en la enfermedad (Martínez, 2002, citado en Castro Carvajal, 2021). En ese periodo inicial, la función profesional estuvo orientada sobre toda la investigación socioeconómica de los pacientes, la gestión de recursos asistenciales y la articulación entre las familias y los servicios hospitalarios.

Con el paso de las décadas, el Trabajo Social amplió progresivamente su alcance hacia la intervención psicosocial, la articulación interinstitucional, la defensa de derechos y la incidencia en los determinantes sociales de la salud (Ituarte Tellaeche, 1992). Un hito fundamental en esta trayectoria fue la promulgación de la Ley 100 de 1993, que creó el Sistema General de Seguridad Social en Salud (SGSSS) y transformó los antiguos hospitales públicos en Empresas Sociales del Estado (E. S. E.), introduciendo una lógica de gestión y aseguramiento centrada en el usuario. En este nuevo marco, el Trabajo Social adquirió roles que van desde la atención en urgencias, hospitalización y consulta externa, hasta la gestión de rutas de atención para situaciones de violencia, el acompañamiento a pacientes con enfermedades crónicas y la orientación a familias en crisis, sostenidos conceptualmente por el modelo biótico social y la perspectiva de derechos (Colom Masfret, 2021).

Este desarrollo se articula, con los postulados de la Atención Primaria en Salud (APS) formulados en la declaración de Alma-Ata (OMS/UNICEF,1978), que enfatizó la intervención comunitaria, la promoción y prevención como estrategias fundamentales para el bienestar poblacional. En Colombia, este enfoque fue retomado explícitamente por la Ley 1438 de 2011,

que adoptó la estrategia de Atención Primaria en Salud como eje del fortalecimiento del Sistema General de Seguridad Social en Salud, estructurada en tres componentes: los servicios de salud, la acción intersectorial y transectorial, la participación social, comunitaria y ciudadana. Desde esta perspectiva, el profesional de Trabajo Social trascendió en el ámbito estrictamente hospitalario para insertarse en el territorio, acompañando procesos de Educación en salud, identificación de riesgos psicosociales y activación de redes de apoyo. Más recientemente, el Modelo Integral de Atención en Salud (MIAS) y las Rutas Integrales de Atención en Salud (RIAS), adoptadas mediante la resolución 3280 del 2018 del Ministerio de Salud y Protección Social, reafirmaron la importancia de la intervención interdisciplinaria e intersectorial en los servicios de salud, ampliando aún más el campo de acción del Trabajo Social en este escenario (Ministerio de salud y protección, 2018).

Recorrido de más de siete décadas que va desde la incorporación de las primeras trabajadoras sociales hospitales hasta la consolidación normativa reciente de la atención primaria e integral en salud, explica que los hospitales públicos convertidos en empresas sociales del estado se han consolidado como uno de los escenarios de formación práctica más consistentes para el Trabajo Social. Allí confluyen de manera cotidiana, las funciones que la profesión fue acumulando históricamente. En este sentido, el hospital no es solo un lugar de práctica, sino un espacio donde se sintetiza casi la totalidad de la evolución histórica de la profesión en esta área.

En esta área del bienestar social, se desarrolló la práctica académica en tres centros colaboradores: El Hospital Departamental Tomás Uribe Uribe E. S. E., el Hospital Rubén Cruz Vélez, E.S.E., de Tuluá, Valle del Cauca y el Hospital San Vicente Ferrer E.S.E. de Andalucía, Valle del Cauca. Estas tres instituciones representan diferentes niveles de complejidad dentro del sistema de salud colombiano, pero comparten el compromiso con la atención humanizada e integral a la población del centro del Valle del Cauca.

Con respecto a la identificación general, según la revisión documental de las caracterizaciones y diferentes fuentes, los tres centros comparten la misma naturaleza jurídica, son Empresas Sociales del Estado de carácter público, con autonomía administrativa, personería jurídica y patrimonio propio, integrantes del Sistema General de Seguridad Social en Salud. Esta figura jurídica, creada por la Ley 100 de 1993 en el Artículo 194 (Ley 100 de 1993, art. 194), les otorga un carácter híbrido, pues son entidades públicas, pero operan con lógicas de gestión

empresarial orientadas a la eficiencia, la calidad y la sostenibilidad financiera. Esto implica que, si responden a una misión de servicio público, deben equilibrar la prestación de atención humanizada con la sostenibilidad institucional.

La diferencia más notable en cuanto a la naturaleza radica en el nivel de atención que cada una representa; por su parte, el Hospital Tomas Uribe Uribe opera en el segundo nivel de complejidad con algunas especialidades de Tercer nivel y tiene carácter departamental, lo que lo convierte en nodo articulador del sistema para 11 municipios del Centro y Norte del Valle del Cauca. Sin embargo, los hospitales San Vicente Ferrer y Robin Cruz Vélez operan en el primer nivel de complejidad con cobertura primordialmente municipal. Esta diferencia no es solamente técnica, sino que define el tipo de problemáticas que abordan, los recursos con que cuentan y el papel que cumple el Trabajo Social dentro de cada institución.

En cuanto a los años de fundación, dos de los tres hospitales cuentan con trayectorias históricas que superan los cincuenta años, lo que evidencia su arraigo en el territorio y su rol protagónico en la historia de salud pública regional. El hospital Tomás Uribe Uribe, fue fundado en 1947, el hospital San Vicente Ferrer fue creado en 1960 y el Hospital Rubén Cruz Vélez se fundó en 1997. En lo que corresponde a la ubicación geográfica y la cobertura, el hospital Tomás Uribe Uribe, se sitúa en el barrio Panamericano, tiene cobertura departamental y atiende el 49% de los residentes del municipio de Tuluá y el 51% restante de municipios del centro y Norte del Valle del Cauca, con un área de influencia estimada en 473,142 personas (E.S.E. Hospital Departamental Tomas Uribe Uribe, 2024; DANE, 2024). Por su parte, el hospital San Vicente Ferrer, ubicado en Andalucía con cobertura municipal sobre los 23,054 habitantes del municipio, con extensión a puestos de salud veredales y el Hospital Rubén Cruz Vélez, localizado en el barrio El Príncipe de Tuluá qué tiene cobertura municipal con impacto directo sobre 67 barrios en las comunas 4, 6, 8, y 9, y presencia en tres repuestos de salud activos incluyendo corregimientos rurales (Arredondo y Giraldo, 2025).

En relación con la estructura organizacional, comprender el lugar que ocupa el Trabajo Social dentro de la estructura de los tres hospitales requiere, en primer lugar, reconocer que se entiende por intervención en el área de la salud y qué función se le atribuye al profesional en estos escenarios. Desde una perspectiva académica consolidada, el Trabajo Social en salud se comprende como una práctica de intervención central a los pacientes y sus redes de apoyo

familiar y social, con una perspectiva integral y sistémica del proceso de salud-enfermedad que reconoce que la salud y la enfermedad son resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, materiales, sociales, ambientales y culturales (Correa Arango et al. ,2019).Esta comprensión es transversal a los tres hospitales estudiados, aunque se expresa de maneras distintas según el nivel de complejidad, la estructura organizacional y los programas estratégicos de cada institución.

En el hospital departamental Tomás Uribe Uribe, el Trabajo Social se ubica en un área diferenciada y físicamente localizada en la Casa Rosa, un espacio de apoyo y protección frente a la violencia de género (CNC Tuluá, 2024), una dependencia interna del hospital adscrita a gestión de calidad y articulada con los macroprocesos de direccionamiento y control en apoyo terapéutico. La intervención en este hospital se despliega fundamentalmente en urgencias, hospitalización y la activación de rutas de atención psicosocial, incluyendo el código lila y otras rutas de Salud Mental. En este sentido la función del trabajador social adquiere un carácter de gestión de casos y de articulación rápida con las instituciones del sistema de protección lo que lo posiciona como un actor clave.

En el caso del hospital San Vicente Ferrer, el área de práctica se desarrolla en la unidad de Rehabilitación del equipo psicosocial, que integra Trabajo Social y Psicología. En este contexto, la intervención del Trabajo Social se orienta hacia el diagnóstico, la activación de rutas de atención a víctimas de violencia sexual, las certificaciones de discapacidad y el acompañamiento psicosocial en consulta externa y en los puestos de salud veredales. Por otro lado, en el Hospital Rubén Cruz Vélez, el área de trabajo social no está confinada a un servicio específico, sino que tiene una presencia transversal en cuatro programas estratégicos: Humanizando Corazones, Gestión Integrada para la Salud Mental, Gestión de Enfermedades Crónicas y el Servicio de Urgencias. Esta transversalidad es la característica que mejor define la forma como los hospitales comprenden el Trabajo Social, no como un área de consulta puntual, sino como una práctica que permea los procesos de atención más estratégicos de la institución.

El programa humanizando corazones, expresa la apuesta institucional por una atención que va más allá del acto clínico y que reconoce al usuario como sujeto de derechos y como ser relacional. El programa de gestión de enfermedades crónicas, que atiende cerca de 14,000 usuarios (Arredondo y Giraldo,2025), demanda del Trabajo Social funciones de seguimiento,

acompañamiento a procesos de adherencia al tratamiento, identificación de Barreras sociales y económicas que dificultan la continuidad del cuidado, y trabajo con las familias como redes de apoyo.

La convergencia entre los tres hospitales reside en que el Trabajo Social cumple en todos los casos, una función de mediación entre la dimensión clínica y la dimensión social del proceso salud-enfermedad, evidenciándose al identificar determinantes sociales, activar rutas de atención, acompañamiento a familias, elaboración de diagnósticos sociales e intervención en la planificación del egreso hospitalario o la continuidad del cuidado. Además, en el marco del modelo biopsicosocial, reconoce que la salud y la enfermedad no son fenómenos estrictamente individuales ni biológicos, sino procesos socialmente condicionados que exigen intervenciones interdisciplinarias.

E relación a la misión y la visión, los tres hospitales convergen en un propósito común: brindar atención en salud integral, humanizada y de calidad a la población de sus territorios que responde al mandato de la Ley 100 de 1993 en el Artículo 153, que establece como principios rectores del SGSSS la integralidad, la universalidad, la equidad y la calidad en la prestación de los servicios de salud. Sin embargo, cada hospital en su misión hace un énfasis particular que refleja su vocación institucional, su nivel de complejidad y su relación con el territorio.

Por su parte, el hospital Tomás Uribe Uribe centra su misión, en brindar atención en salud integral y sostenible, apoyada en productos de docencia, investigación e Innovación con criterios de excelencia, se concibe también como un espacio de producción de conocimiento y de formación de talento humano en salud, lo que lo diferencia cualitativamente de los demás. Mientras que el hospital San Vicente Ferrer, orienta su misión hacia la prestación de servicios de baja complejidad a la población del municipio de Andalucía y su área de influencia, con énfasis en la atención segura, calidad y humana (E.S.E. Hospital San Vicente Ferrer, 2024)

A su vez, el Hospital Rubén Cruz Vélez, articula en su misión en torno a la promoción y el mantenimiento de la salud, la gestión del riesgo, la seguridad del paciente y la humanización en la atención, con un propósito explícito con la mitigación de los efectos del cambio climático y con ser escenario de práctica para profesionales en formación. Lo que hace que estas tres misiones de las diferentes instituciones del área de salud dialoguen entre sí, es que todas

reconocen de manera explícita o implícita que la salud No es exclusivamente un asunto clínico o biológico, sino que es un proceso que involucra condiciones de vida, relaciones humanas, territorio y contexto socioeconómico. Esta Visión de la salud es precisamente la que justifica y demanda la presencia del Trabajo Social en los tres escenarios.

En cuanto a las visiones, la convergencia más notable es el Horizonte compartido hacia la excelencia, la humanización de la atención y el fortalecimiento como referentes territoriales. El hospital Tomás Uribe Uribe proyecta ser en el 2027 un centro de excelencia con vocación docente investigativa para la innovación en salud, afianzado en la cultura de atención centrada en la persona. Por su parte, el hospital San Vicente Ferrer aspira para el 2028, ser reconocido por su liderazgo en la prestación de servicios con enfoque de atención primaria en el centro del Valle del Cauca, con atención segura, oportuna, accesible y humanizada. Por otro lado, el Hospital Rubén Cruz Vélez proyecta para 2027 la implementación del sistema único de acreditación en salud, consolidándose como institución con cultura organizacional orientada al servicio humanizado, seguro y comprometido con el medio ambiente (Arredondo y Giraldo, 2025).

La diferencia fundamental entre las tres visiones radica en el alcance proyectado y en los mecanismos de reconocimiento de cada institución, mientras el hospital Tomás Uribe Uribe proyecta su liderazgo al nivel departamental a través de la innovación y la acreditación, el hospital San Vicente Ferrer lo circunscribe a nivel subregional a través de la APS, y el Hospital Rubén Cruz Pérez lo orienta al nivel municipal a través de la calidad certificada y el servicio humanizado.

En lo que corresponde a esta área, los tres hospitales pertenecen al sector salud pública y operan en el marco del Sistema General de Seguridad Social en Salud, aunque en distintos niveles de complejidad y con énfasis diferenciados en los modelos de atención. Esta permanencia al mismo sistema les impone un marco normativo y de gestión común, pero las particularidades de cada nivel de atención configuran campos de acción distintos para el Trabajo Social.

Problemáticas que atienden los tres hospitales, convergen en la atención de enfermedades y urgencias, la violencia intrafamiliar, de género, sexual, maltrato infantil, La vulneración de derechos de usuarios, las problemáticas psicosociales al proceso de salud - enfermedad y las barreras de acceso a la atención. Esta convergencia manifiesta que, independientemente del nivel

de complejidad, los hospitales se constituyen en espacios donde se manifiestan y se abordan problemáticas que tienen sus raíces en las condiciones de vida y en las relaciones sociales, no solo en la biología.

En cuanto a los servicios ofrecidos, los tres hospitales comparten un punto de partida con consulta externa, urgencias, hospitalización, apoyo diagnóstico y atención psicosocial, pero difieren significativamente en la amplitud de la oferta. Con respecto a la población atendida, en los tres hospitales es la población general de sus respectivas áreas de influencia, con atención especializada a grupos en condición de vulnerabilidad. El hospital Tomás Uribe Uribe, tiene el mayor alcance territorial con 473,142 personas en 11 municipios, con predominio de mujeres, menores de 14 años y mayores de 65 años (E.S.E. Hospital Departamental Tomas Uribe Uribe, 2024; DANE, 2024).

Por su parte, el hospital San Vicente Ferrer atiende a los 23,054 habitantes del municipio de Andalucía. Por otro lado, el Hospital Rubén Cruz Vélez, concentra su atención en estratos bajos de las comunas 4, 6, 8 y 9 de Tuluá, con una franja etaria que va desde menores de edad hasta adultos mayores de 95 años, incluyendo víctimas del conflicto armado, personas con discapacidad y comunidades rurales (Arredondo y Giraldo, 2025). La presencia de diferentes tipos de población en los hospitales introduce en la intervención del Trabajo Social una dimensión de enfoque diferencial, que exige sensibilidad de trayectorias vitales marcadas por el desarraigo, la violencia y la exclusión.

Con relación al marco normativo, los tres hospitales comparten un foco normativo que regula tanto su funcionamiento como entidades prestadoras de salud, como el ejercicio profesional del Trabajo Social en su interior. A continuación, te desarrolla su normativa con su esencia y el enfoque que tiene cada Ley o resolución a partir de la revisión documental de las caracterizaciones y diferentes fuentes. La Ley 10 de 1990, estableció la descentralización en la prestación de los servicios de salud, delegando responsabilidades a departamentos y municipios, y sentó las bases para la reorganización institucional de los hospitales públicos que más tarde culminaría con la Ley 100 de 1993. Su importancia para los tres hospitales reside en que los reconocieron como parte de una estructura descentralizada de atención, con responsabilidades territoriales claramente delimitadas. Por otro lado, la Ley 100 de 1993 es la norma estructural del área de salud en Colombia, transformó los hospitales públicos en empresas sociales del estado,

introduciendo la lógica de la gestión empresarial en el sector Público de salud y articulando regímenes contributivo y subsidiado para garantizar el aseguramiento de la población.

Además, la resolución 3280 del 2018, adoptó las Rutas Integrales de Atención en Salud (RIAS) dentro del Modelo Integral de Atención en Salud (MIAS). Las RIAS, son instrumentos que orientan la gestión del proceso de salud y enfermedad con enfoque familiar y comunitario, desde la promoción hasta la rehabilitación, reafirmando el papel de trabajo interdisciplinario e intersectorial. Para el Trabajo Social, las RIAS, amplían el campo de acción más allá del ámbito hospitalario, ampliando la intervención comunitaria y la articulación con otros sectores como educación, protección y bienestar social.

En la misma línea, la declaración de Alma-Ata (OMS/UNICEF,1978), aunque es un instrumento de derecho internacional blando[6], constituye el sustento filosófico del enfoque de APS que orienta al hospital San Vicente Ferrer, Apuesta por una atención en salud centrada en la comunidad, con participación social, con énfasis en la promoción y la prevención, y con reconocimiento de los determinantes sociales de la salud. Además, tiene influencia en el Trabajo Social en salud ya que sitúa la intervención comunitaria como estrategia central de bienestar poblacional y fundamenta una comprensión de la salud que va mucho más allá de la ausencia de la enfermedad.

En el mismo sentido, la Ley 53 de 1977 y su Decreto reglamentario 2833 de 1981 regulan el ejercicio de la profesión del Trabajo Social en Colombia, estableciendo los requisitos de idoneidad, los principios éticos y el ámbito de actuación del profesional. Estas normas son comunes en los tres hospitales y constituyen el marco que legitima y delimita la intervención de los profesionales y practicantes en los servicios de salud, su vigencia reafirma que la presencia del Trabajo Social en los hospitales no es circunstancial, sino que responde a un reconocimiento legal del aporte específico de la profesión a la atención en salud.

En cuanto a las acreditaciones y certificaciones, los tres hospitales se encuentran en distintos momentos de un mismo proceso de mejoramiento continuo orientado hacia la calidad de la prestación de los servicios de salud. Sistema Único de Acreditación en Salud, regulado por

[6] El derecho internacional blando, hace referencia a aquellos instrumentos, principios y prácticas del ámbito internacional que, sin poseer fuerza jurídica vinculante en sentido estricto, producen efectos jurídicos relevantes y orientan el comportamiento de los actores hacia los cuales se dirigen. Del Toro Huerta (2026).

el Decreto 903 y la resolución 2082 del 2014, es el mecanismo que en Colombia evalúa es una institución supera los estándares mínimos de habilitación y garantiza los procesos asistenciales seguros, centrados en el paciente y orientados a la mejora continua. Ser acreditado implica ser evaluado por expertos externos en dimensiones como el enfoque en el paciente y su familia, la gestión de la información clínica, el ambiente físico seguro, el talento humano y los resultados institucionales (Ministerio de Salud, 2014). En este sentido, la acreditación no es solo un certificado de calidad técnica, sino un reconocimiento de que la institución tiene una cultura organizacional alineada con la atención humanizada y la mejora permanente.

El hospital Tomás Uribe Uribe ha mantenido su acreditación ante ICONTEC bajo el Sistema Único de Acreditación en Salud desde el 2004, renovado recientemente su certificación en noviembre de 2023, con vigencia hasta el 2027 (ICONTEC, 2023), siendo el centro de referencia departamental del Valle del Cauca. Su trayectoria de más de dos décadas en este proceso, lo posicionan como institución importante en la región y para el Trabajo Social significa operar en un entorno donde los estándares de atención psicosocial están incorporados dentro de los sistemas de calidad institucional. Hospital Rubén Cruz Vélez, obtuvo certificación de calidad por ICONTEC en 2014 y se encuentra actualmente en proceso de renovación de la acreditación en alta calidad, con la reactivación de los programas requeridos: humanización, PAPSIVI, Salud Mental y gestión de pacientes crónicos (Arredondo y Giraldo, 2025). Esta renovación implica que el trabajo social cumple un rol estratégico en la acreditación, pues los programas en proceso de reactivación son precisamente aquellos en los que la profesión tiene mayor participación.

El hospital San Vicente Ferrer, con nivel de atención tipo 1, cuenta con reconocimientos funcionales a su equipo psicosocial, ya que está certificado para la realización de certificaciones de discapacidad, y desde el 2022 dispone de un comité institucional de violencia sexual y física, con personal certificado en atención integral a Víctimas de violencia sexual y el programa PAPSIVI (Rendon y Giraldo, 2025). Aunque aún no cuenta con acreditación de alta calidad, estos reconocimientos evidencian avances en la prestación de servicios especializados para las poblaciones en condición de vulnerabilidad y constituyen el punto de partida hacia un proceso más amplio de mejoramiento continuo.

3. Protección a los derechos humanos

La figura del personero municipal, antecesora directa de las actuales personerías, se remonta a la Ley del 11 de marzo de 1825, qué reglamentó la Organización de las municipalidades e incluyó el procurador municipal como funcionario encargado de representar los intereses de la comunidad. En 1830, la Ley Orgánica del ministerio público incorporó a los síndicos personeros del común dentro de esa institución y a mediados del siglo, por las Leyes de 1848 y 1850, se fue precisando su forma de nombramiento, hasta quedar en cabeza de los consejos municipales. El acto legislativo N°3 de 1910, confirmó esta facultad de los consejos y fue la Ley 4 de 1913 código de Régimen Político y Municipal la que consolidó definitivamente la figura del Personero Municipal y fijó sus funciones dentro del Ministerio Público, marcando El punto de partida formal de las personerías como las conocemos hoy.

Durante buena parte del siglo XX, la función del personero estuvo centrada principalmente en el control fiscal y la vigilancia de la administración pública municipal. Este perfil comenzó a transformarse sustancialmente en la década de 1980 con el Decreto 1333 de 1986 expedido en el desarrollo de las facultades extraordinarias otorgadas por la Ley 11 de 1986, que le otorgó al personero el carácter de defensor del pueblo y veedor ciudadano, y la Ley 3 de 1990, amplió su periodo y le asignó explícitamente la función de defensor de los Derechos Humanos, ampliando su radio de acción del control administrativo hacia la protección activa de la ciudadanía.

Este tránsito institucional se articuló con la transformación constitucional más profunda que ha vivido el país en materia de derechos, la Constitución Política de 1991. Su Artículo 275 estableció el Ministerio Público integrado por la Procuraduría General de la Nación, La Defensoría del Pueblo y las Personerías Municipales y Distritales como garante del orden jurídico y protector de los Derechos Fundamentales y la propia carta, introdujo mecanismos judiciales de exigibilidad como la acción de tutela en el Artículo 86, que reconfiguraron por completo la forma en que los ciudadanos podían reclamar la protección efectiva de sus derechos. Sobre esta base, la Ley 136 de 1994 reorganizó el régimen municipal colombiano y precisó aún más las funciones, el periodo y el régimen de dependencia de las personerías respecto del ministerio público, consolidando el marco normativo bajo la cual operan actualmente. A lo largo de este siglo, la evolución de 1825 a 1994, el rol del personero se desplazó progresivamente del control fiscal hacia la defensa activa de los Derechos Humanos, la obtención de víctimas y la

promoción de la participación ciudadana, ampliando el espacio de intervención disponible para el Trabajo Social.

Esta apertura institucional no ocurrió de manera desconectada de la historia disciplinar de Trabajo Social, por el contrario, el proceso profesional antecedió al institucional y con el tiempo, ambos terminaron por convencer. El vínculo de la profesión con la defensa de los Derechos Humanos tiene su origen en el llamado movimiento de reconceptualización[7], ocurrido aproximadamente entre 1965 y 1975, como respuesta crítica al modelo asistencialista y funcionalista heredado del Trabajo Social (Alayon y Molina, 2004), es decir, más de una década antes de que las Personerías iniciaran su propio tránsito hacia la defensa activa de los derechos humanos.

Es precisamente sobre esta base principista, que se dimensiona la importancia del tránsito institucional descrito, cuando las personerías ampliaron su mandato hacia la protección activa de la ciudadanía, a partir del Decreto 1333 de 1986 y la Ley 3 de 1990, en el cual el trabajo social ya contaba con un marco de intervención y la experiencia en relación con las problemáticas y temáticas relacionadas con los Derechos Humanos. De este modo, la intervención del trabajo social en las personerías municipales y distritales expresada en funciones como la atención a víctimas, la promoción de la participación ciudadana y el acompañamiento en la exigibilidad de derechos ante las autoridades competentes, así como la aplicación de los principios disciplinares de defensa, de promoción, protección y exigibilidad que la profesión había gestado de cada antes, encontrando en dicho escenario institucional un espacio legítimo para su ejercicio.

Por otra parte, la misma década en que el Decreto 1333 de 1986 y la Ley 3 de 1990 redefinieron al personero como defensor de los derechos humanos, coincidió con un periodo particularmente convulso en la historia nacional, marcado por el recrudecimiento del narcotráfico y la agudización del conflicto armado interno, fenómenos que generaron condiciones de vulneración de derechos cada vez más complejas y que exigieron de la profesión, una lectura de su papel frente a la garantía de derechos fundamentales (Bueno, 2017). Ese cambio de mandato

[7] El movimiento de reconceptualización constituyó un proceso de revisión crítica del trabajo social latinoamericano, estado entre mediados de los años 60 y 70 del siglo XX, mediante el cual la profesión cuestionó su fundamento teórico y metodológico de origen norteamericano, de corte funcionalista y asistencialista, por considerarlo insuficiente para la respuesta de las preguntas desigualdades estructurales de la región. Este proceso, impulsó una redefinición del objeto y el sentido de la intervención profesional, orientándola hacia una lectura de la realidad social y hacia la construcción de un compromiso explícito con la transformación social y la defensa de los derechos de los sectores históricamente excluidos (Alayon y Molina, 2004).

institucional abrió, por primera vez de manera formal, un espacio de intervención dentro del Ministerio Público que demanda no solo competencias jurídicas, sino también saberes propios de las ciencias sociales orientados a la atención directa de la ciudadanía, la mediación de conflictos y el acompañamiento psicosocial a víctimas, campos en los que el Trabajo Social cuenta con una trayectoria consolidada.

En este marco, la incorporación de profesionales de Trabajo Social a las dependencias de las Personerías municipales y distritales incluida la de Tuluá, responde a una lógica de complementariedad funcional con la labor de vigilancia y representación que ejercen estás entidades ante la Procuraduría General de la Nación, dentro de la estructura general del Ministerio Público. Las personerías municipales y distritales ejercen sus funciones de intervención de manera permanente, bajo la coordinación y vigilancia del procurador delegado correspondiente (Instituto de Estudio del Ministerio Público [IEMP], 2021).Lo cual explica por qué la intervención social dentro de estas entidades no pueden leerse como una función aislada, sino como parte de un engranaje institucional más amplio en el que el Trabajo Social aporta herramientas metodológicas propias del diagnóstico social, la caracterización con comunidades, el acompañamiento psicosocial y la mediación comunitaria al cumplimiento del mandato constitucional de defensa de los derechos humanos.

Leído desde la perspectiva teórica de Rozas Pagaza (2001), este proceso histórico puede comprenderse como la constitución progresiva de la protección de los derechos humanos, como un área propia del Trabajo Social, en la medida en que dicha área no se define únicamente por la existencia de una norma o de una institución, sino por una tensión permanente entre las manifestaciones concretas de la cuestión social, la vulneración de derechos, la desprotección ciudadana, la debilidad de las garantías estatales y las respuestas institucionales y profesionales que se construyen históricamente para intervenir sobre ellas.

Con relación al centro colaborador y su identificación general, la personería municipal de Tuluá se distingue por una entidad pública de carácter local, perteneciente al ministerio público en nivel territorial municipal, con autonomía funcional para intervenir en defensa del orden jurídico y de los derechos fundamentales, en el marco del Artículo 275 de la Constitución Política de 1991 (Benavides, 2025). Su naturaleza jurídica la distingue de otras instituciones del sistema de protección, al no ser una entidad asistencial, ni prestadora de servicio, sino un

organismo de control que actúa como puente y contrapeso entre el Estado y la ciudadanía. Esta doble función de vigilar que el Estado cumpla con sus obligaciones y al mismo tiempo, acompañar a la ciudadanía en el ejercicio de sus derechos, define el perfil de la intervención profesional que allí se desarrolla un perfil que, como se ha demostrado, es el resultado de casi dos siglos de transformación institucional y de más de medio siglo de consolidación disciplinar del Trabajo Social como profesión comprometida con la defensa y exigibilidad de los derechos humanos en el contexto colombiano.

Por otro lado, la sede institucional se ubica en la Carrera 33 N° 21-04 del municipio del Valle Del Cauca, en zona urbana, con cobertura municipal sobre la población cercana a los 600.000 habitantes en su área de influencia, con especial énfasis en poblaciones en situación de vulnerabilidad (Benavides, 2025; Alcaldía de Tuluá,2024, como se citó en DANE, 2005). Esta cobertura es significativa para el Trabajo Social ya que significa intervenir en un territorio amplio y diverso, donde las violaciones a los derechos fundamentales no son hechos aislados sino expresiones de estructuras de desigualdad que demanda tanto atención individualizada como capacidad de lectura crítica del contexto sociopolítico.

Con respecto a su estructura organizacional, la práctica de Trabajo Social en la personería se desarrolla en el área de Derechos Humanos y Derechos Internacional Humanitario (DD. HH Y DIH) [8], un espacio de intervención que la misma institución reconoce como centro colaborador en construcción, con experiencia relativamente recientes de práctica académica en Trabajo Social (Benavides, 2025). Esta condición de centro emergente no es una debilidad, sino una oportunidad y una responsabilidad en la cual él o la practicante, no llega un escenario perfectamente establecido sino uno que está siendo definido y posicionado en parte por su presencia y su intervención.

Por su parte, en el campo de DD. HH y DIH, Se articula con los demás procesos misionales de la personería, como lo son la función preventiva, disciplinaria y atención a la

[8] Por Derechos Humanos (DD. HH) se entiende el conjunto de garantías inherentes a la persona, reconocidas y protegidas por el ordenamiento jurídico interno e internacional, orientadas a asegurar su dignidad, libertad e igualdad Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948).

El derecho internacional humanitario (DIH), por su parte, corresponde al conjunto de normas que, en situaciones de conflicto armado, Busca proteger a las personas que no participan o dejando de participar en las hostilidades y limitar los medios y métodos de guerra (Comité Internacional de la Cruz Roja [CICR], 1949)

ciudadanía y el con la practicante desarrolla sus actividades junto a gestores y auxiliares del área (Benavides, 2025). La estructura organizacional de la personería, aunque es relativamente reducida en términos de talento humano, opera con una lógica y articulación interinstitucional permanente. Así mismo, la naturaleza de sus funciones exige coordinación constante con el ICBF, las comisarías de familia, la defensoría del pueblo, la fiscalía, la unidad para las víctimas, la alcaldía y las secretarías municipales.

Esta articulación interinstitucional, es precisamente uno de los escenarios más ricos para la formación en Trabajo Social, como señala Iamamoto (2003), la intervención profesional en el área de los Derechos Humanos no puede limitarse a la atención de casos individuales, exige la capacidad de leer la realidad social en sus determinaciones más amplias, de articular lo particular y lo estructural, y de contribuir a la construcción de respuestas colectivas e institucionales frente a las vulneraciones. El área de DD. HH y DIH de la personería constituyen, en este sentido, un escenario privilegiado de competencias de intervención política, social y psicosocial simultáneamente.

En relación a la misión de la personería municipal de Tuluá, está orientada a ejercer el control disciplinario, la defensa, la promoción y la protección de los Derechos Humanos, así como la vigilancia de la conducta de los servidores públicos y la gestión administrativa municipal, garantizando el cumplimiento de la Constitución y la Ley En beneficio de la comunidad tulueña (Personería Municipal de Tuluá, 2025). Por su parte, lo que hace esencial esta misión para el Trabajo Social es que se trasciende la atención reactiva de vulneraciones para proponer una función proactiva Al promover los derechos, educar en ellos, vigilar que el estado los garantice y Acompaña a la ciudadanía en su exigibilidad. Esa integración entre lo preventivo, lo asistencial y lo político,[9] es precisamente lo que caracteriza la intervención de Trabajo Social en el área de los derechos humanos y lo que lo distingue de la prestación de servicios sociales.

[9] La dimensión política de Trabajo Social ha sido ampliamente documentada por la historiografía disciplinar, que sitúa el surgimiento de la profesión en el marco de las tensiones propias del orden capitalista y la llamada cuestión social, entendida como el conjunto de expresiones de la desigualdad derivada de las relaciones entre el capital y el trabajo (Iamamoto,1997). Desde esta perspectiva, el Trabajo Social no puede comprenderse como una práctica neutra o técnica, sino como una profesión inserta en la división social y política del trabajo, cuya intervención está atravesada por proyectos societales en disputa (Netto, 1992; Montaño, 2000). Esta lectura ha sido fundamental para superar visiones asistencialistas y tecnocráticas de la profesión, para consolidar un enfoque crítico que reconoce el carácter histórico y político de la intervención profesional.

Por otro lado, su visión proyecta ser una entidad líder en la defensa de los Derechos Humanos, reconocida por la comunidad tulueña como garante del Estado social de Derecho, con procesos transparentes, eficientes y de impacto en la consolidación de una sociedad justa, participativa e incluyente (Personería Municipal de Tuluá, 2025). El horizonte que traza esta visión no es únicamente institucional sino política, una sociedad justa y participativa teniendo como horizonte de acción a la personería y al Trabajo Social que haya intervenido en el campo de la transformación social, que es precisamente en donde se sitúa la profesión y se ha construido históricamente. Desde la perspectiva de la Federación Internacional de Trabajo Social (FITS, 2014), la profesión se define como una promotora del cambio y el desarrollo social, de la cohesión y la justicia, principios que resuenan directamente en la misión y visión de esta institución.

Con respecto al sector y el campo de acción, la Personería Municipal de Tuluá opera en el sector público, en el campo del control institucional, la defensa de los derechos humanos y la vigilancia de la gestión pública municipal. Sus funciones esenciales se articulan en tres grandes ejes: La función disciplinaria, dirigida a controlar la conducta de los servidores públicos; y la función de promoción y defensa de los Derechos Humanos, qué es el espacio donde el Trabajo Social tiene mayor protagonismo (Personería Municipal de Tuluá, 2025).Estas tres funciones no operan de manera aislada, sino en permanente interacción, la vigilancia de los servicios públicos, garantía ciudadana; y la promoción de derechos es inseparable de la prevención de sus vulneraciones.

Con relación a las problemáticas que atiende la institución, son diversas y revelan la profundidad de la desigualdad estructural en el territorio municipal. Entre las más recurrentes se encuentra la vulneración del derecho a la vida, la integridad y la seguridad personal que incluye violencia intrafamiliar, amenazas y desplazamiento forzado, la violencia basada en género y el feminicidio, la negligencia administrativa y las demoras en procesos judiciales que afectan el acceso a la justicia, la vulneración de los derechos de grupos poblacionales con especial protección constitucional, en niños niñas y adolescentes, adultos mayores, mujeres Víctimas de violencia, personas con discapacidad y víctimas del conflicto armado, las afectaciones de los derechos económicos, sociales, culturales, como salud, Educación, vivienda, seguridad y servicios públicos (Benavides, 2025; Personería Municipal de Tuluá 2025).A esta se suman

problemáticas ambientales, ciudadano de los mecanismos de participación y control social, y déficit institucionales en la sistematización de quejas y denuncias.

Estas problemáticas evidencian, que la personería no atiende vulneraciones puntuales, sino manifestaciones de una violencia estructural que atraviesa múltiples dimensiones de la vida social. Para el Trabajo Social, esto exige una intervención que sea capaz de articular la atención al caso individual con la lectura crítica del contexto, una atención con enfoque diferencial, reconociendo que cada vulneración de derechos es a la vez un problema particular y una expresión de estructuras más amplias de exclusión e injusticia. Como señala Iamamoto (2003), el desafío del Trabajo Social contemporáneo es precisamente esa tensión, atender lo singular sin perder de vista lo estructural.

Por otro lado, los servicios que ofrece la institución son igualmente amplios, y abarcan tanto la atención directa al ciudadano como funciones de carácter jurídico administrativo. La personería recibe y tramita quejas por vulneración de derechos fundamentales, brinda orientación jurídica básica y Acompaña a Víctimas de distintas formas de violencia. En el ámbito jurídico, ejerce la función disciplinaria sobre los servidores públicos municipales e interpone tutelas y acciones populares como mecanismos de exigibilidad de derechos. Un servicio particular es el apoyo a las víctimas de desplazamiento forzado, que se presenta en el marco de la Ley 1448 de 2011 conocido como la Ley de víctimas y restitución de tierras, normal que reconoce a las víctimas del conflicto armado como sujetos de especial protección y establece su derecho a la asistencia, la atención humanitaria y la reparación integral (Personería Municipal de Tuluá, 2025).

A este servicio se suman funciones de carácter preventivo y comunitario, pro como la promoción de veeduría ciudadanas, los procesos educativos en derechos humanos dirigidos a las comunidades, la articulación con las distintas instituciones del sistema de protección, y el acompañamiento psicosocial a adultos mayores, población diversa y otros grupos en condición de vulnerabilidad (Personería Municipal de Tuluá, 2025). Esta amplitud de servicios exige el trabajo social una intervención que en algunos momentos será de acompañamiento directo al usuario, en otros, de gestión interinstitucional y en otros más, de Educación Popular en derechos o de sistematización de problemáticas.

En relación a la población atendida, es la ciudadanía en general del municipio de Tuluá, con atención prioritaria a víctimas del conflicto armado y el desplazamiento forzado, adultos mayores en situación de abandono maltrato, mujeres Víctimas de violencias basadas en género, niñas, niños y adolescentes, personas con discapacidad, población LGTBIQ+, población migrante y personas con barreras de acceso a la justicia o a los servicios básicos (Benavides, 2025). La presencia de estas poblaciones en el campo de atención de la personería, introducen la intervención del Trabajo Social la exigencia de un enfoque diferencial y de derechos que reconozca las trayectorias particulares de vulnerabilidad de cada grupo y diseñar intervenciones acordes a sus necesidades.

Respecto al marco normativo de la Personería Municipal de Tuluá, es de amplio espectro constitucional y legal, y su comprensión es indispensable para que el Trabajo Social que allí se desarrolle y tenga sustento argumentativo con capacidad de incidencia. Principalmente, la constitución Política de Colombia de 1991, en su Artículo 275, integra a los personeros municipales en el Ministerio Público como agentes del Ministerio Público en el nivel territorial. Esta disposición es la que otorga a la Personería su razón de ser y su legitimidad para actuar en defensa del orden jurídico y los derechos fundamentales. Por otro lado, la Ley 4 de 1913 (Código de Régimen Político y Municipal) fue la primera norma formal del personero como agente del Ministerio Público en el nivel local. Aunque sus contenidos han sido ampliamente superados por normas posteriores, su importancia histórica radica en que sentó las bases de una figura institucional que ha permanecido durante más de un siglo en el sistema democrático colombiano.

Además, la Ley 136 de 1994 amplió y precisó las funciones del personero municipal, incluyendo la vigilancia del cumplimiento de la Constitución, la función disciplinaria, la interposición de tutelas y acciones populares, y el apoyo a víctimas. Esta norma es la que define operativamente el campo de acción cotidiano de la Personería y, por ende, el escenario en el que se mueve el Trabajo Social dentro de ella. Asimismo, la Ley 1448 de 2011 conocida como la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras que es especialmente relevante para la intervención del Trabajo Social en la Personería, dado que una parte significativa de la población atendida está compuesta por víctimas del conflicto armado y del desplazamiento forzado.

Por su parte, la Ley 1098 de 2006 (Código de la infancia y la Adolescencia) que establece los principios del interés superior del niño y la protección integral de los derechos de los niños,

niñas y adolescentes, población que constituye uno de los grupos prioritarios de atención de la personería. Su enfoque de protección integral implica que la atención no puede limitarse a la respuesta ante vulneraciones ya ocurridas, sino que debe incluir la prevención, la promoción y la restitución de derechos. También, la Ley 2422 de 2024 que fortalezca el funcionamiento de las personerías municipales, amplía su presupuesto y permite formalmente la realización de prácticas profesionales en estas instituciones. Su expedición reciente es un indicador de que el papel de las personerías está siendo revalorizado en el marco del Estado colombiano, y de que el área de los derechos humanos en el nivel municipal está siendo reconocido como un espacio de intervención profesional que requiere formación especializada, entre ella la del trabajo social.

En cuanto a las acreditaciones y reconocimientos institucionales, la personería municipal es reconocida como integrante del Ministerio Público en el nivel territorial (Constitución Política, Artículo 275), lo que en sí mismo constituye su principal aval de legitimidad y competencia. Adicionalmente, está articulada con el programa "personerías al frente" de la Procuraduría General de la Nación y USAID, una iniciativa de fortalecimiento de capacidades técnicas y administrativas de las personerías municipales que busca mejorar su capacidad de gestión, documentación e incidencia en el territorio (IEMP, 2023). Este programa es relevante para el Trabajo Social porque implica que la institución está en proceso de mejoramiento continuo de sus procesos, lo que crea condiciones favorables para que la práctica académica contribuya a ese fortalecimiento. La reciente reubicación de la sede en la carrera 33Nº 21-04 también evidencia una apuesta por una mayor accesibilidad ciudadana, coherente con la función de la institución como espacio de exigibilidad de derechos para la ciudadanía.

4. Educación

La comprensión del área de educación exige situar su origen en el proceso mismo de profesionalización del Trabajo Social en Colombia, cuyo desarrollo ha estado estrechamente ligado a las transformaciones históricas en la manera de concebir la escuela y el sistema educativo como un espacio de intervención estatal y profesional. Partiendo de esta concepción, la profesión inició su trayectoria en 1936, año en que se fundó en Bogotá la primera Escuela de Servicio Social del país, adscrita al Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario (Cifuentes Patiño y Gartner Isaza, 2006), y este mismo espacio académico fue, paradójicamente, el primer

escenario educativo en el que la disciplina se desenvolvió, mucho antes de pensarse a sí misma como profesión que interviene dentro de los espacios académicos.

Este periodo fundacional estuvo orientado por una formación filosófica centrada en la Doctrina Social de la Iglesia (Malagón Bello, 2001), de modo que la educación era comprendía, como un espacio de moralización y de asistencia caritativa frente a las manifestaciones más visibles de la pobreza urbana, en el marco de una sociedad conservadora que iniciaba su tránsito hacia la industrialización.

En ese recorrido de la profesión, la institucionalización académica de esta formación se formalizó jurídicamente con el Decreto 1576 del 1 de julio de 1952, expedido por el Ministerio de Educación Nacional, que reglamentó la Ley 25 de 1948 sobre la Escuela de Servicio Social, definiéndose como instituciones de carácter docente destinadas a formar profesionales de Asistencia Social. Este hito normativo, documentado en la historiografía de la profesión presentado en el libro *Historia del Trabajo Social en Colombia 1900-1975* de la Universidad Nacional de Colombia (2026), vinculó desde entonces la profesión a las decisiones del sector educativo nacional.

Fue a mediados del siglo XX cuando la formación en Trabajo Social empezó a distanciarse de su matriz confesional para acercarse a la ciencias sociales y humanas. Ya para 1959 la Asociación de Escuelas de Servicio Social y el propio Ministerio de Educación Nacional solicitaron a la Embajada de los Estados Unidos la asesoría de una trabajadora social puertorriqueña para revisar el plan de estudios vigente, y en 1962 el Ministerio de Educación, con el respaldo de la Asociación Colombiana de Escuelas de Servicio Social, ASCUN y el Fondo Universitario Nacional, amplió la formación de tres a cuatro años, incorporando por primera vez contenidos sobre política social, investigación y realidad nacional (Guevara y Beltran, 2021).

Este proceso de expansión académica culminó en 1966 con la creación del programa de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia, adscrito durante veinticinco años al Departamento de Sociología y orientado a la función docente, hasta que en 1985 se transformó en un departamento propio, atendiendo a la necesidad de fortalecer una identidad disciplinar autónoma (Leal. 2015).

Durante las décadas siguientes, la intervención social continuó regida por un paradigma asistencialista y filantrópico en el ámbito escolar, en el que la profesión atendía casos individuales de estudiantes con dificultades de rendimiento o convivencia sin un marco normativo propio que definiera su rol dentro del sistema educativo. Este vacío empezó a diluirse con la Constitución Política de 1991, qué reconoció la educación como derecho fundamental y como responsabilidad compartida entre el Estado, la familia y la sociedad, y sentó las bases que expidió de la Ley 115 de 1994, por la cual se expandió la Ley General de Educación.

Dicha Ley estableció, entre los objetivos comunes de todos los niveles educativos, el deber de las instituciones de desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional, aperturando la vinculación de profesionales psicosociales, entre ellos los trabajadores sociales, dentro de los establecimientos educativos del país, y reconociendo la comunidad educativa integrada por estudiantes, familias, docentes y directivos, como corresponsables de los procesos formativos.

Aunque estas normas no nombraron explícitamente al Trabajo Social como disciplina responsable de dicho servicio, el propio Ministerio de Educación Nacional dispuso posteriormente que, en cumplimiento del Artículo 40 del Decreto 1860 de 1994, las entidades territoriales certificadas pudieran asignar orientaciones escolares a las instituciones educativas según los criterios que el Ministerio definiera, aperturando un espacio institucional que progresivamente fue ocupado por profesionales psicosociales, entre ellos trabajadores sociales, psicólogos y psicopedagogos; configurando equipos interdisciplinarios de apoyo escolar.

En este periodo, que se extiende de 1994 a 2013, la profesión amplió su función más allá de la atención de casos individuales, incorporando el acompañamiento familiar, el seguimiento a la deserción escolar y la mediación de conflictos, en un contexto en el que la orientación escolar se consolidaba como una función institucional permanente antes de que la Ley 1620 de 2013 le diera un marco sistémico más amplio.

Posterior a esto, el tránsito hacia una intervención educativa normada se consolidó con la Ley 1620 de 2013, por la cual se creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, reglamentada meses después por el Decreto 1965 de 2013. Esta normativa ordenó a todos los establecimientos educativos, oficiales y no oficiales, ajustar

sus manuales de convivencia bajo la coordinación de los Comités Escolares de Convivencia, y estableció de manera explícita que los equipos conformados por las entidades de salud y los establecimientos educativos debían acompañar a los estudiantes víctimas de violencia escolar y a sus familias, lo que representa el primer reconocimiento normativo directo del Trabajo Social como práctica profesional dentro del sistema escolar colombiano.

En paralelo a este desarrollo normativo, el Ministerio de Educación Nacional, a través de su Oficina de Proyectos Intersectoriales, planteó la necesidad de abordar el concepto de transversalidad en los establecimientos educativos, lo que llevó a los profesionales de Trabajo Social a intervenir junto con la comunidad educativa en el reconocimiento de las problemáticas sociales que afectan a los estudiantes, buscando devolverles un papel protagónico frente a dichas situaciones (Revista de Investigaciones UNAD, Gómez Contreras, 2012). Este enfoque amplió la intervención más allá de la convivencia escolar, articulando con la equidad, la inclusión y la justicia educativa como horizontes de trabajo para la profesión dentro de las instituciones.

Este recorrido histórico de casi nueve décadas, que va desde la fundación de la primera escuela de Servicio Social en 1936 hasta la consolidación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar en 2013, permite comprender que los actuales centros de práctica del área de Educación son el resultado de sucesivas transformaciones en la manera en que el Estado, la profesión y la sociedad colombiana han comprendido la educación como escenario de derechos. En ese proceso, los colegios, las secretarías de educación, las universidades y los comités escolares de convivencia se han consolidado progresivamente como escenarios de formación práctica para los y las futuras profesionales de Trabajo Social, en la medida en que la academia consolida allí sus fines formativos a través de una relación tripartita entre el escenario de intervención, el profesional en formación y la institución educativa, guiada por la ética profesional (Campos Cardoso et al., 2022).

Con lo mencionado anteriormente, el área de educación presenta una variedad de centros colaboradores de práctica, distribuidos en la siguiente forma[10]; en los centros de educación

[10] En el área de educación se presentan una variedad de centros colaboradores de práctica, el cual se organizan de la siguiente forma:

Centro de educación superior: Aquí se ubica la Universidad del Valle donde se construyeron distintos objetos de intervención, el primero se orienta a la formación integral en los programas de Administración de Empresas y Trabajo social; y el segundo se orienta a la Política institucional de Igualdad y Equidad de Género, Identidades y Orientaciones Sexuales y No Discriminación.

superior, se encuentra, la Universidad del Valle Sede Tuluá donde se desarrolló la práctica académica en la Formación Integral en los programas de Administración de Empresas y Trabajo Social; y la Política institucional de Igualdad y Equidad de Género, Identidades y Orientaciones Sexuales y No Discriminación, en cuanto a la Educación tecnológica o de formación para el trabajo, ubicado en el bienestar estudiantil, se encuentran las sedes del SENA CAB Buga y SENA CLEM Tuluá. Y en lo concerniente a los centros de educación media vocacional centrado en la orientación escolar, se encuentran las Instituciones educativas como Julia Restrepo, Corazón del Valle, Alfonso López Pumarejo y María Antonia Ruiz, ubicadas en el municipio de Tuluá Valle.

De acuerdo con lo mencionado, se ubica el centro colaborador de práctica de la Universidad del Valle, en la formación integral en los programas de Administración de Empresas y Trabajo Social, además la Política institucional de Igualdad y Equidad de Género, Identidades y Orientaciones Sexuales y No Discriminación.

En ese sentido, la identificación general de la Universidad del Valle se inscribe en una entidad estatal autónoma del orden departamental; esta configuración jurídica le confiere a la Universidad la condición de persona jurídica de derecho público, con autonomía académica, administrativa y financiera reconocida por el Artículo 69 de la Constitución Política de 1991 y desarrollada en la Ley 30 de 1992, lo que le habilita para definir sus propias estructuras organizativas, reglamentos internos y políticas institucionales sin dependencia directa del gobierno departamental o nacional, aunque sujeta a los marcos regulatorios del sistema de educación superior colombiano.

A lo que respecta de la ubicación geográfica de la Universidad del Valle, se ubica en el departamento del Valle del Cauca y su cobertura se extiende a nivel departamental a través de cinco sedes regionales, Caicedonia, Tuluá, Cartago, Yumbo y Norte del Valle, cuatro seccionales Palmira, Buga Pacífico y Zarzal y cinco nodos Florida, Sevilla, Jamundí, Candelaria y Suárez - Cauca, todos articulados a la sede principal en Cali, en los campos Meléndez y San Fernando.

Centros de educación tecnológica o de formación para el trabajo: Aquí se ubica el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), orientado al bienestar estudiantil en dos sedes de la región del valle, la primera corresponde al SENA CLEM Tuluá y el segundo al SENA CAB Buga.

Centros de educación media vocacional: Aquí se ubican las Instituciones Educativas donde se construyeron diferentes objetos de intervención en torno a la orientación escolar, estas son: Julia Restrepo, Corazón del Valle, Alfonso López Pumarejo y María Antonia Ruiz, ubicadas en el municipio de Tuluá Valle.

De acuerdo a lo mencionado, la sede Tuluá, se inscribe en el Sistema de Regionalización de la Universidad, creado en 1986 como estrategia de descentralización de la educación superior en los municipios del departamento, y del cual la sede Tuluá fue la primera sede regional, con inicio de labores académicas en 1986; esta se ubica en el municipio de Tuluá, en la zona urbana del municipio, con tres campus: Villa Campestre, El Príncipe y Victoria, en esta última sede opera la oficina de Bienestar Universitario y la Política Institucional de Igualdad, Identidades y Orientaciones Sexuales y NO Discriminación.

En lo que respecta a la formación integral se establece como un principio y fin de la educación superior colombiana, establecida en el Artículo 1º de la Ley 30 de 1992 en el cual define la educación como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, y el Artículo 6º, literal a, señala como uno de sus objetivos profundizar en la formación integral de los colombianos. Sobre este fundamento normativo, la Universidad formalizó, mediante la Resolución Nº 162 DE 1994, la Consejería estudiantil como el mecanismo institucional a través del cual dicho principio se hace operativo en el acompañamiento cotidiano al estudiante, posteriormente extendida a los distintos programas de la sede de Tuluá mediante la Resolución Nº 078 DE 2005, y reafirmada como principio curricular transversal en el Artículo 25 del Acuerdo 025 de 2015.

En contraste, la Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género, Identidades y Orientaciones Sexuales y No Discriminación se ubicó en la oficina de Bienestar Universitario de la sede de Tuluá; y se articula formalmente en el 2022 bajo el Acuerdo 009 del 27 de abril, posteriormente en el 2023, mediante el Acuerdo 004 del 26 de abril, se restructuró la Vicerrectora de Bienestar Universitario y creó el Área de Atención Integral de las Violencias y Discriminaciones Basadas en Género como una unidad diferenciada dentro de la estructura institucional actuando desde seis líneas estratégicas la institucionalización de la igualdad de género, formación con perspectiva de género, investigación con perspectiva de género, bienestar universitario con enfoque interseccional, prevención y atención a Violencias Basadas en Género (VBG), y comunicación con lenguaje incluyente; y en 2024, mediante la Resolución 0874, se formalizó el Protocolo y Ruta de Atención a Violencias Basadas en Género, consolidando el marco operativo de esta línea de intervención.

Por otro lado, la misión de la Universidad del Valle se dirige a formar a nivel superior mediante la generación, transformación, aplicación y difusión del conocimiento en ciencias, técnicas, tecnologías, artes, humanidades y cultura, asumiendo un compromiso indelegable con el desarrollo y la construcción de una sociedad más justa y democrática (Acuerdo 010 de 2015); por su parte, su visión se proyecta en el Plan Estratégico 2025 – 2035, el cual la concibe como una Universidad incluyente, con altos estándares de calidad y excelencia, referente para el desarrollo regional y una de las mejores universidades de América latina.

En cuanto al campo problemático de intervención, tanto la Formación Integral como la Política de Género pertenecen al sector de educación superior pública y comparten un mismo propósito de fondo, el cual busca garantizar el bienestar y el desarrollo integral de la comunidad universitaria de la sede Tuluá, reconociendo las dificultades del estudiantado en expresiones de dinámicas estructurales como las académicas, familiares sociales o culturales que requieren intervención institucional.

Sin embargo, cada línea aborda de manera distinta este propósito. Por su parte la Formación Integral, materializada en la consejería estudiantil, aborta necesidades asociadas a los momentos transicionales de la vida universitaria el ingreso y la adaptación a la vida universitaria, el compromiso y la consolidación académica, además de las particularidades que se presentan en cada programa. En cambio, la Política de Género busca abordar situaciones tipificadas como violencias o discriminaciones específicas, aportar a la educación del lenguaje incluyente en la Universidad y al reconocimiento de la política.

En cuanto a las problemáticas atendidas, de acuerdo con lo planteado por los y las estudiantes en práctica en los informes de diagnóstico, en la formación integral del programa de Administración de Empresas se identificó dificultades en habilidades blandas y relacionales interpersonales, bajo rendimiento académico, riesgo de deserción, factores económicos que afectan la permanencia y afectaciones en la salud mental derivadas de estresores académicos y familiares.

Por su parte, la consejería estudiantil del programa de Trabajo Social identifica problemáticas en cuanto a las dificultades socioemocionales, pocas habilidades de gestión del conflicto, dificultades en el reconocimiento grupal y baja cohesión grupal. Esta comparación permite observar que, si bien ambas consejerías comparten el propósito de acompañar

integralmente al estudiantado con miras a favorecer su permanencia, bienestar y desarrollo humano, se diferencian en el tipo de problemática que predomina en cada programa, pues en Administración de Empresas prevalecen las dificultades de orden individual y académico, mientras que en Trabajo Social predominan las dificultades de orden relacional y grupal.

A su vez, las problemáticas que se abordan desde la Política de Género difieren sustancialmente de las atendidas en la formación integral coma en tanto corresponden a formas ya tipificadas de violencia y discriminación, y no a dificultades del orden preventivo y académico general. Entre ellas se identificaron las violencias y discriminaciones basadas en género en el contexto universitario, el acoso y el hostigamiento sexual, la discriminación por identidad de género y orientación sexual, las desigualdades de género en oportunidades académicas y laborales, las brechas existentes en la formación docentes sobre perspectiva de género y la falta del reconocimiento del lenguaje incluyente desde la perspectiva de género y la falta del reconocimiento del lenguaje incluyente desde la perspectiva de género.

A lo que respecta del grupo poblacional atendido, la Formación Integral y la Política de Género presentan un alcance diferenciado, pues la Consejería Estudiantil de Administración de Empresas aborda a los y las estudiantes activos del programa, por su parte, la Consejería Estudiantil de Trabajo Social se orienta a los y las 140 estudiantes del programa. En ambos casos, la población atendida corresponde a un grupo delimitado y focalizado por programa académico, propio de la naturaleza de acompañamiento individualizado que caracteriza a la consejería estudiantil. Mientras que la Política de Género, abarca un grupo poblacional considerable más amplio, que corresponde a la totalidad de la comunidad universitaria de la Sede Tuluá; los 1.900 estudiantes de pregrado y tecnologías, el cuerpo docente de todas las facultades, vigilantes y el personal administrativo y de servicios generales.

En cuanto a los servicios que se brindan, la formación integral en los programas de Administración de Empresas y de Trabajo Social desarrollaron un modelo de consejería estudiantil, que articula la consejería grupal por cohortes, la consejería individual para estudiantes que requieren o solicitan los espacios, la prevención del bajo rendimiento, el acompañamiento a estudiantes foráneos, la remisión a servicios de bienestar universitario y a la estrategia ASES; pero su diferencia parte de las problemáticas propias de cada programa.

En cuanto a los servicios ofrecidos desde la Política de Género, se estructuran a partir del Acuerdo 009 del 27 de abril de 2022, cuyo propósito es promover un cambio ético en la Universidad que fortalezca un a cultura institucional de equidad de género e igualdad de oportunidades para mujeres, hombres, personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas. Esta política se despliega en seis líneas estratégicas que orienta de manera directa los servicios prestados en la sede: la institucionalización de la igualdad y equidad de género con enfoque interseccional; la formación con perspectiva de género; la incorporación de la perspectiva de género en la investigación; el bienestar universitario con enfoque interseccional; la prevención y atención a la violencias basadas en género, mediante el Protocolo y Ruta de Atención formalizado en la Resolución 0874 de 2024; y la comunicación con lenguaje incluyente.

En concordancia con la dimensión del marco normativo, las dos líneas de práctica desarrolladas en la Universidad del Valle comparten una base normativa institucional común, compuesta por los Artículos 67 y 69 de la Constitución política de 1991, que consagran, respectivamente, la educación como derecho fundamental y la autonomía universitaria, y por el Acuerdo 010 de 2015, que contiene el Proyecto Institucional de la Universidad del Valle. En lo que respecta a las acreditaciones y certificaciones, la Universidad del Valle cuenta con una acreditación institucional de alta calidad otorgada por el Ministerio de Educación Nacional, y se le reconoce como una de las mejores universidades en América latina.

Partiendo de esto, cada línea de este centro colaborador de práctica incorporó un desarrollo normativo específico, propio de su naturaleza y de su trayectoria institucional.

En relación con el marco normativo de la Formación Integral, además de la Ley 30 de 1992 (Artículos 1º y 6º) y del Acuerdo 025 de 2015, esta línea se sustenta en la Resolución Nº 162 de 1994, que formalizó la Consejería de Estudiantil en la Universidad del Valle, y en la Resolución Nº 078 de 2005, que reguló su extensión mediante un plan piloto a otros programas académicos, entre ellos los de la sede Tuluá.

En cuanto el marco normativo de la Política de Género, su historia se remonta al trabajo del Centro de Investigación y Estudios de Género, Mujer y Sociedad (CIEGMS), adscritos a la Facultad de Humanidades, que para el momento de aprobación de la Política contaba con más de

dos décadas de trayectoria en investigación, proyección y docencia sobre perspectiva de género en la Universidad.

El proceso de formulación de la política tuvo su respaldo institucional inicial en la Resolución 055 de Julio de 2015 del Consejo Superior, a partir de la cual el CIEGMS empezó el proceso para la formulación de la Política Pública de Género en la Universidad del Valle, anclada al Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2015 – 2025 y al programa institucional de Pluralismo, Diversidad, Etnicidad, Género e Identidades de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario. Este proceso de formulación fue ampliamente participativo: convocó a la comunidad universitaria y permitió la elaboración de un documento integral que comprende líneas de acción, estrategias y acciones para su implementación, y se extendió a las sedes regionales mediante ejercicios de cartografía social, entre ellos el realizado en la sede Tuluá el 19 de junio de 2019.

Este recorrido de formulación culminó en la aprobación definitiva mediante el acuerdo 009 del 27 de abril de 2022, y se complementa posteriormente con el Acuerdo 004 del 26 de abril de 2023, que reestructuró la Vicerrectoría de Bienestar Universitario y creo el Área de Atención Integral de las Violencias y Discriminaciones Basadas en Género, y con la Resolución 0874 de 2024, qué formalizó el Protocolo y Ruta de Atención a Violencia Basadas en Género. A este marco se suma el Decreto 80 de 1980 (derogado por la Ley 30 de 1992), la Ley 53 de 1977 sobre el ejercicio profesional del Trabajo Social, el Acuerdo CESU de 2003 sobre principios de igualdad de oportunidades, y los lineamientos de Política de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional de 2013.

Posteriormente, en el área de educación se encuentran los centros de educación tecnológica o de formación para el trabajo y ahí se ubica la línea de bienestar estudiantil en los centros colaboradores del Servicio Nacional de Aprendizaje en sus sedes SENA CAB Buga y SENA CLEM Tuluá, ambos pertenecientes a la Región del Valle de Cauca.

De acuerdo a su identificación general, ambos centros comparten la misma naturaleza jurídica, en el que son establecimientos públicos de orden nacional, con personería jurídica propia, patrimonio independiente y autonomía administrativa, adscrito al Ministerio del Trabajo de Colombia (Ley 119 de 1994); esta configuración jurídica, habilita al SENA para actuar como sujetos de derechos y obligaciones en el ámbito jurídico, les garantiza la capacidad de

administrar sus recursos sin confundirlos con el patrimonio general de la Nación, y le reconoce márgenes de autoorganización y gestión interna sin requerir autorización de la Dirección General, sin embargo ambos centros como sede regionales del SENA, operan bajo la razón social de la entidad nacional sin personería jurídica independiente.

Por otro lado, el SENA fue fundado el 21 de junio de 1957 mediante el Decreto de Ley 118, en el que se establece como una institución de formación profesional para el trabajo. Por su parte, el CAB fue inaugurado el 4 de noviembre de 1967 por el entonces presidente Carlos Lleras Restrepo, en el marco de un convenio de cooperación técnica internacional y el CLEM fue fundado en 1979 como resultado de un convenio bilateral entre Colombia y los Países Bajos.

En ese sentido, la ubicación geográfica del SENA CAB, se establecen el municipio de Guadalajara de Buga en la zona urbana, con una población entre 2.000 y 3.500 aprendices qué varían según la oferta de cursos y programas presenciales o virtuales, y su cobertura se extiende a 23 municipios del Valle del Cauca; por su parte el SENA CLEM Se ubica en el municipio de Tuluá Valle del Cauca con varias sedes en la zona urbana y rural; este cuenta con una capacidad de atención para aproximadamente 60.000 mil aprendices al año, incluyendo la suma de sus programas de formación titulada y complementaria (cursos cortos, presenciales y virtuales) y su cobertura se extiende a toda la región del centro del Valle del Cauca.

De acuerdo con la dimensión de estructura organizacional, ambos centros se ubican en el área de Bienestar al Aprendiz, el cual se establecen la resolución 452 de 2014 del SENA, que le concibe como el conjunto de programas y acciones institucionales dirigidas a promover el desarrollo integral del aprendiz en sus dimensiones socioeconómica, cultural, recreativa y de salud, reconociendo que las condiciones personales y del entorno inciden directamente en su permanencia y culminación exitosa del proceso formativo, por lo que la institución asume la responsabilidad de intervenir sobre aquellos factores que puedan constituirse en obstáculos para el acceso, la continuidad y el aprovechamiento pleno de la formación profesional integral.

Teniendo en cuenta lo anterior, y los informes de caracterización de las estudiantes en práctica, el área de bienestar al aprendiz en el SENA CAB se organiza en un equipo integrado por supervisor, trabajadora social líder, apoyo administrativo, delegados de deporte cultura, personal de apoyo económico y seis psicosociales (cinco psicólogos y una trabajadora social). A su vez, esta área en el SENA CLEM, está conformado por una líder (Sandra Patricia Arias

Hernández – doble formación en Psicología y Trabajo Social), he integrada por dos trabajadores sociales, dos psicólogas, auxiliares de enfermería, instructores de deporte, arte y cultura, delegada de apoyo socioeconómico y personal administrativo.

Con relación a la dimensión de la misión y visión, los dos centros evidencian un propósito compartido, ya que son pertenecientes a las instituciones del SENA, dado que no tienen misión propia como sedes. La misión nacional del SENA establece que la institución está encargada de cumplir la función que le corresponde al estado de intervenir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos, ofreciendo y ejecutando la Formación Profesional Integral, definida en la Ley 119 de 1994 como el proceso mediante el cual la persona adquiere desarrollar de manera permanente conocimiento, destrezas y aptitudes e identifica, genera y asume actitudes y valores para su realización humana y su participación activa en el trabajo y en la sociedad, lo que constituye una pedagogía de la institución, al reconocer que la formación no se centra en lo técnico y productivo, sino que abarca la integralidad del ser humano como sujeto social, ético y cultural, para la incorporación y el desarrollo de las personas en actividades productivas que contribuyen al desarrollo social, económico y tecnológico del país.

A su vez, la visión de SENA proyectada hacia 2026 articula cuatro categorías centrales que definen su horizonte institucional. En primer lugar, situarse a la vanguardia de la cualificación del talento humano, lo que implica que la institución no se limita a responder a las demandas del mercado laboral existente, sino que anticipa las transformaciones productivas y tecnológicas para formar trabajadores competentes frente a los retos del presente y del futuro, tanto en el contexto nacional como en el internacional.

En segundo lugar, el enfoque diferencial reconoce que los aprendices no constituyen una población homogénea, sino que existen condiciones de género, etnia, discapacidad, ruralidad y vulnerabilidad socioeconómica que deben ser atendidas de manera específica para garantizar igualdad real de oportunidades en el acceso y permanencia en la formación. En tercer lugar, el compromiso con la paz total sitúa al SENA como actor de postconflicto colombiano, entendiendo que la formación para el trabajo es una herramienta de reintegración social, reducción de violencias y construcción de ciudadanía en territorios históricamente afectados por el conflicto armado.

Finalmente, la soberanía alimentaria y la economía popular ubican a la institución en una perspectiva de desarrollo endógeno, orientando sus programas hacia el fortalecimiento de las comunidades campesinas, los emprendimientos populares y los sistemas productivos locales, como alternativa a modelos de desarrollo que históricamente han excluido a los sectores más vulnerables de la población colombiana. Si bien, ambos centros comparten una misma misión y visión la diferencia se sitúa en los énfasis operativos de cada centro, es decir el CAB se especializa en el sector agropecuario e industrial, mientras el CLEM se especializa en especies menores agroforestería, gestión empresarial y tecnologías.

En concordancia con la dimensión del campo problemático de intervención, ambos centros pertenecen al sector de educación técnica y tecnológica pública, entendido como el conjunto de instituciones estatales cuya función es ofrecer procesos formativos orientados al desarrollo de competencias laborales y técnicas específicas, diferenciándose de la educación superior universitaria por su énfasis en la aplicación práctica del conocimiento y su vinculación directa con los requerimientos del conjunto de sectores económicos, empresariales e industriales que generan bienes y servicios en el país, y de la educación básica y media por su carácter especializado y su población objetivo, constituida principalmente por jóvenes y adultos que buscan insertarse o cualificarse en el mercado laboral.

El campo específico de práctica de bienestar al aprendiz se estructura en torno a cuatro dimensiones que orientan la intervención profesional. La primera, la promoción del bienestar integral, qué refiere a la acción intencionada dirigida a fortalecer las condiciones físicas, emocionales, sociales y económicas del aprendiz, reconociendo que el bienestar es un proceso dinámico de construcción permanente que requiere intervención institucional activa; lo que se sustenta en lo mencionado por Max-Neef et al. (1986). En la satisfacción de necesidades humanas fundamentales como condición para el desarrollo a escala humana.

La segunda dimensión, menciona la permanencia escolar, la cual se describe como conjunto de estrategias orientadas a evitar la deserción y garantizar que el aprendiz culmine su proceso formativo; desde la mirada de Tinto (1987), quien en su modelo de integración estudiantil argumenta que la deserción no es un fenómeno individual sino el resultado de la interacción entre las características del sujeto y las condiciones del entorno institucional, social y económico en el que se desarrolla su trayectoria formativa, implica que la responsabilidad de la

permanencia nos recae en el aprendiz sino en la capacidad de la institución para generar condiciones de acogida, acompañamiento y soporte que contrarresten los factores de riesgos externos.

Perspectiva que en el contexto colombiano se evidencia en el Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior (SPADIES) del Ministerio de Educación Nacional que hay identificado que las principales causas de abandono del sistema formativo están asociadas a condiciones socioeconómicas precarias, dificultades familiares y barreras territoriales que deben abordarse desde una intervención institucional sostenida y articulada.

La tercera dimensión, relacionada con la prevención de problemáticas psicosociales, se define de acuerdo a lo mencionado por Moreno Jiménez y Báez León (2010), para quienes la intervención psicosocial preventiva debe operar simultáneamente sobre el sujeto y sobre las condiciones del entorno que generan o reproducen el riesgo, esta dimensión es el conjunto de acciones institucionales y profesionales orientadas a identificar, reducir y neutralizar anticipadamente los factores de riesgo que pueden deteriorar el bienestar, afectar el desarrollo personal y comprometer la permanencia del proceso formativo, los cuales confluyen entre la dimensión psicológica y el entorno social del sujeto reconociendo que dichos factores son expresiones de dinámicas estructurales que el sujeto no puede enfrentar en solitario, y lo que sitúa a la institución y a sus profesionales como agentes corresponsables en la construcción de entornos seguros que salvaguarden el proyecto de vida del aprendiz.

En cuanto a la cuarta dimensión, establecida en el acompañamiento socioeducativo, refiere a una intervención continua y personalizada que articula recursos institucionales, familiares y comunitarios en función del desarrollo integral del sujeto, en coherencia con lo planteado por Martínez González et al. (2024), para quienes el acompañamiento en es un acto asistencial sino una práctica relacional que potencia la autonomía del sujeto y fortalece su capacidad de agencia frente a los obstáculos que enfrenta en su trayectoria formativa.

En ese sentido, los dos centros atienden problemáticas convergentes mencionadas en los informes de caracterización de las estudiantes en práctica, tales como, la deserción escolar, dificultades socioeconómicas, factores de riesgo psicosocial (presión por trabajar y estudiar simultáneamente), necesidades en salud física y mental y conflictos de convivencia. De acuerdo

con ello, los grupos poblacionales atendidos son aprendices en formación técnica, tecnológica y complementaria.

En concordancia con la dimensión del marco normativo, ambos centros comparten la misma normatividad institucional que regula su funcionamiento y orienta su accionar, estas son el Decreto Ley 118 de 1957 el cual establece la creación del SENA y define su vocación formativa hacia los trabajadores colombianos; la Ley 119 de 1994 que reestructura la entidad y consolida su naturaleza jurídica como establecimiento público con autonomía administrativa y patrimonio propio; el Acuerdo 0008 de 1997, conocido como el estatuto de la Formación Profesional Integral, donde define los principios pedagógicos y metodológicos que orientan los procesos formativos; la resolución 1.01399 de 2021 en la cual establece el Plan Nacional Integral de Bienestar al Aprendiz como política institucional para la atención integral de los aprendices.

Por su parte, el Acuerdo 009 de 2024 actualiza el Reglamento del Aprendiz regulando los derechos, deberes y condiciones de permanencia en la formación; el Acuerdo 0010 de 2016 incorpora el enfoque pluralista y diferenciado como principio transversal que reconoce la diversidad étnica, cultural y poblacional en los procesos formativos; el Decreto 1072 de 2015 regula el sistema de gestión de seguridad y salud en el trabajo como marco de protección integral; y el Artículo 54 de la Constitución Política de 1991 consagra la obligación del Estado de propiciar la ubicación laboral de las personas en edad de trabajar y garantizar la formación y habilitación profesional. De manera complementaria, el CLEM incorpora el Decreto 164 de 1957 y el Decreto 249 del 2004, como normas que refuerzan aspectos específicos de su estructura, autonomía y funcionamiento regional.

De acuerdo a las acreditaciones y certificaciones, ambos centros comparten el mismo sistema de acreditaciones nacionales e internacionales del SENA, tales como, la ISO 9001 del 2015 que certifica la gestión de calidad en los procesos formativos y administrativos; la ISO 14001 del 2015 la cual acredita el compromiso institucional con la gestión ambiental responsable; la ISO 27001 del 2013 que garantiza la seguridad de la información y la protección de los datos institucionales; la NTC-GP 1000 del 2009 que establece los requisitos para la gestión pública con calidad en entidades de Estado colombiano; la IQNET que certifica internacionalmente la conformidad con estándares de gestión reconocidos a nivel global; y el

Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad de la Formación (SIACF) que garantiza la coherencia, pertinencia y calidad de los programas formativos ofertados por la institución.

Por otro lado, en los centros de educación media vocacional centrados en la orientación escolar se encuentran los centros colaboradores de práctica de las instituciones educativas los cuales son, la Julia Restrepo, el Corazón del Valle, Alfonso López Pumarejo y la María Antonia Ruiz, ubicadas en el municipio de Tuluá Valle.

Al respecto de su identificación general, las cuatro instituciones comparten la misma naturaleza jurídica, en tantos en establecimientos de educación pública de carácter mixto, lo cual indica que están adscritas a la Secretaría de Educación Municipal de Tuluá, financiadas y administradas por el estado colombiano en el marco del servicio público educativo consagrado en el Artículo 67 de la Constitución Política 1991. No obstante, se diferencian en sus trayectorias históricas de fundación; por parte de I.E María Antonia Ruiz se evidencia que es la más antigua ya que se fundó en 1939 por el Ministerio de Educación Nacional con el nombre de Escuela Urbana de Niños Barrio Victoria y reconocida institucionalmente mediante la Resolución 1684 del 10 de octubre de 2001.

Por su parte, la I.E. Julia Restrepo fue fundada el 29 de agosto de 1945 mediante el Decreto N-º 616, por iniciativa del señor Absalón Fernández de Soto, cómo instituto Julia Restrepo, colegio oficial de bachillerato femenino, y reconocida como entidad independiente mediante el Decreto 124 del 20 de febrero de 1947 del Gobierno Departamental; en el año 2000 se fusionó con las escuelas Antonia Santos, María Luisa Román y Santa Clara mediante la Ley 715 y la Resolución 1842 del 05 de septiembre; y en 2023 el Consejo Directivo aprobó la modalidad mixta en el bachillerato.

En cuanto a la I.E Alfonso López Pumarejo, fue fundada mediante el Decreto 01750 del 10 de septiembre de 2002, a partir de la fusión de varias escuelas de primaria, y obtuvo reconocimiento oficial mediante la Resolución N-º 073 del 15 de junio de 2005. Igualmente, la I.E Corazón del Valle fue conformada definitivamente mediante el Decreto 097 del 19 de marzo de 2004, como resultado de un proceso de fusión que inició en 2002 con las Resoluciones 1848 y 1849 y fue reorganizada mediante el Decreto 395 del 23 de diciembre de 2003, siendo reconocida oficialmente para los niveles de Preescolar, Básica, Media Académica y Técnica mediante la Resolución 310-056-309 del 20 de junio de 2008.

Por consiguiente, todas las instituciones se ubican en la zona urbana del municipio de Tuluá, con una cobertura de carácter local y municipal; aunque la I.E. Julia Restrepo Extiende su cobertura a la zona rural mediante la sede Julio Pedrosa, ubica en el corregimiento de Campoalegre e incorporada mediante el Decreto 0243 del 2009. En conjunto estas instituciones educativas, atienden a más de 8.500 estudiantes.

De acuerdo con la dimensión de estructura organizacional, en las cuatro instituciones la práctica de Trabajo Social se desarrolla en articulación con el área de Orientación Escolar, concebida como eje transversal a todas las sedes de cada institución. En relación con ello y retomando a Molina (2002) la orientación escolar se define como el proceso de acompañamiento pedagógico, psicológico y social, dirigido a apoyar al estudiante en su desarrollo integral, abarcando la toma de decisiones personales y vocacionales, la resolución de conflictos individuales y grupales, la promoción de hábitos y competencias que favorezcan su desempeño académico y su bienestar

En este sentido, se constituye un eje transversal de la educación porque atraviesa la totalidad del proceso formativo y se manifiesta en las acciones que el docente y la institución emprende tanto dentro como fuera del aula (Vélaz de Medrano 1998). Es decir, qué se establece una corresponsabilidad por parte de todos los integrantes de la institución, para acompañar la trayectoria académica de él o la estudiante y la toma de sus decisiones. Por otro lado, en el caso colombiano, este carácter transversal está además respaldado normativamente en el Decreto 1860 de 1994 y el Decreto 3020 del Ministerio de Educación Nacional, donde se establece que todos los y las docentes y directivos deben brindar orientación a los y las estudiantes como parte de su labor cotidiana.

En cuanto a sus estructuras de gobierno[11], todas las instituciones educativas cuentan con rectoría, consejo directivo, consejo académico, coordinadores, docentes orientadores y gobierno escolar y estas se organizan de la siguiente forma, por su parte, la I.E. Julia Restrepo está

[11] La estructura de gobierno en las instituciones de educación preescolar, básica y media vocacional en Colombia corresponden al Gobierno Escolar, entendido como el conjunto de órganos de dirección, administración y participación de la comunidad educativa. Está conformado, entre otros, por el rector, el consejo directivo, el consejo académico, el personal estudiantil, el consejo de estudiantes y las instancias de representación de los padres de familia. Su finalidad es garantizar la participación democrática en la gestión institucional, orientar los procesos académicos y administrativos, y promover la convivencia y la autonomía escolar, de conformidad con lo establecido en la legislación educativa colombiana, especialmente en la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 de 1994.

liderada por la rectora Gladys Restrepo, con cinco coordinadores y una docente orientadora, y se incorpora el comité de convivencia (Decreto 1965 de 2013) y el comité de inclusión (Decreto 1421 De 2017) como organismos específicos de la estructura institucional. Por otro lado, la I.E. Corazón del Valle está liderada por la rectora Mag. Joselín Russi Coy, con cuatro coordinadores, una docente orientadora y 76 docentes distribuidos en las siete sedes, asimismo, la I.E. Alfonso López Pumarejo está liderada por la rectora Jenny Patricia Arboleda Ballesteros, con cuatro coordinadoras, una docente orientadora y 87 docentes. En cuanto a la I.E. María Antonia Ruiz, cuenta con el rector Álvaro José Guzmán Londoño, un docente orientador José Lionsong Ibáñez Ibagué y el comité de convivencia escolar, en el área de bienestar junto a la orientación escolar y el proceso de Enseñanza - Aprendizaje (PAE).

Con relación a la dimensión de la misión y visión, las cuatro instituciones proyectan misiones convergentes en el propósito de brindar educación de calidad con formación integral a sus comunidades educativas, pero se diferencian en los énfasis pedagógicos que orientan su acción; en lo que respecta a la I.E. Julia Restrepo define su misión en términos de brindar a sus estudiantes una formación integral de excelente calidad, fundamentándose en principios y valores éticos, culturales y científicos, preparándolos para el ingreso a la educación superior y para su vinculación al sector productivo bajo el lema institucional somos los mejores, buscamos la excelencia (Manual de Convivencia, 2025,p. 16).

A su vez, la I.E. Corazón del Valle orienta su misión hacia el desarrollo de competencias académicas, socioemocionales y laborales desde un modelo pedagógico constructivista humanístico-social denominado la formación del ser y la felicidad, con énfasis en la construcción de ciudadanos gestores de una transformación social (PEI, 2025, p.16). Respecto a la I.E. Alfonso López Pumarejo define su misión centrada en ofrecer un servicio educativo de calidad con criterios de inclusión educativa, orientando a los estudiantes hacia una formación con sentido humanista, basada en el desarrollo de competencias laborales, cognitivas, ciudadanas y efectivas. (PEI, 2024, p.96-97). Por su parte, la I.E. María Anotnia Ruiz define su misión en términos de formar personas competentes y felices a través de un enfoque inclusivo, fortaleciendo el desarrollo de aprendizajes y aptitudes socioemocionales para la construcción de un mundo mejor.

En lo que respecta a las visiones de las cuatro instituciones, estas se proyectan en un horizonte al año 2025, 2028, y 2030, orientadas a ser reconocidas a nivel municipal,

departamental y nacional por la calidad, el liderazgo y la pertinencia de sus modelos educativos. Si bien las cuatro comparten esta proyección de excelencia, la diferencia se sitúa en su énfasis; en este sentido, la I.E. Julia Restrepo, proyecta su consolidación como líder en el fomento del talento humano y el desarrollo empresarial e industrial; mientras que la I.E. Corazón del Valle se orienta a la formación de estudiantes íntegros y líderes competentes que contribuyan a la transformación social; a diferencias de la I.E. Alfonso López Pumarejo que proyecta una articulación con el SENA, las universidades locales y el sector productivo para formar seres humanos competentes y emprendedores; y la I, E. , María Antonia Ruiz apunta a ser reconocida por su enfoque en procesos socioemocionales para lograr una sana convivencia y el desarrollo de nuevos aprendizajes.

A lo que respecta la dimensión del campo problemático de intervención, las cuatro instituciones pertenecen al sector educativo público de educación básica y media entendido como el conjunto de establecimientos estatales cuya función es garantizar el derecho fundamental a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes; es decir que se configura como un derecho fundamental y, simultáneamente, como un servicio público con función social, tal como lo consagra el Artículo 67 de la Constitución Política, el cual establece que el Estado, la sociedad y la familia son corresponsables de garantizar su acceso, gratitud y calidad a los NNA (Constitución Política de Colombia, art. 67).

Por su parte, el área especificada donde se desarrolla la práctica de la orientación escolar y está es comprendida según la normatividad colombiana coma como un servicio pedagógico de acompañamiento que forma parte integral del sistema educativo, sustentado en el Decreto 1075 del 2015 (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2015), esta se estructura en torno a la formación integral del estudiante, la cual comprende cuatro dimensiones: el desarrollo humano, que promueve la autonomía y la construcción de identidad; la convivencia escolar, orientada a la resolución pacífica de conflictos en el marco de la Ley 1620 de 2013 (Congreso de la República, 2013); la dimensión socioemocional, centrada en el reconocimiento y regulación de las emociones; y la orientación vocacional y profesional, que acompaña al estudiante en la construcción de su proyecto de vida.

A estas cuatro dimensiones se articula, de manera transversal en las cuatro instituciones, la atención a la diversidad e inclusión educativa, que comprende la atención a estudiantes con

discapacidad intelectual, múltiple, visual, psicosocial, trastorno del espectro autista y necesidades educativas especiales, mediante la implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables, la atención a poblaciones étnicas, a estudiantes víctimas de conflicto armado, con discapacidad y población migrante en proceso de regularización, de acuerdo a lo establecido en el Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1618 de 2013.

Adicionalmente, las cuatro instituciones educativas atienden problemáticas convergentes respecto a su población estudiantil, entre ellas dificultades de convivencia escolar, afectaciones en salud mental y consumo de sustancias psicoactivas, A ello se suman situaciones de vulnerabilidad socioeconómica y social, como el desplazamiento forzado, la condición migrante, la pertenencia a comunidades étnicas y la extraedad escolar. Sin embargo, en cuanto a sus diferencias se ubica que la I.E. Julia Restrpo atiende de manera particular la violencia y discriminación contra la mujer y la violencia sexual en entornos escolares, mientras que la I.E Alfonso López Pumarejo prioriza el embarazo adolescente y el maltrato infantil.

En otro orden de ideas, los grupos poblacionales atendidos en las cuatro instituciones, de acuerdo con lo mencionado en los informes de caracterización de las estudiantes en práctica, están conformados por niñas, niños, adolescentes y jóvenes en edad escolar desde transición hasta grado once, sus familias y el conjunto de la comunidad educativa. Estas se distribuyen de la siguiente forma, por su parte la I.E. Julia Restrepo opera en cinco sedes y atiende aproximadamente a 3.000 estudiantes desde transición hasta grado once, incluyendo bachillerato nocturno para adultos.

En ese sentido, la I.E. Corazón del Valle opera en siete sedes distribuidas en el municipio de Tuluá, con una capacidad de atención a 1.616 estudiantes, con presencia de comunidad LGBTIQ+, y presencia de población migrante venezolana; por otro lado, la I.E. Alfonso López Pumarejo opera en siete sedes en el noroccidente del municipio, y atiende a 1.989 estudiantes incluyendo población en extraedad, con necesidades educativas especiales, desplazada, indígena y reinsertada, en jornadas diurnas y nocturnas. En lo que respecta a la I.E. María Antonia Ruiz opera en seis sedes adicionales a su sede central y atiende a 1.970 estudiantes.

Las cuatro instituciones educativas ofrecen un conjunto de servicios orientados al desarrollo integral de su comunidad estudiantil; entre ellos se destaca la orientación escolar, dirigida a la atención de problemas de convivencia, emocionales y familiares. Asimismo, cuenta

con rutas de atención de riesgo, y con orientación vocacional articulada al proyecto de vida del estudiante como la articulación con el SENA. Para fortalecer el vínculo familiar, implementan la escuela de padres y el seguimiento permanente a estudiantes identificados en riesgo académico o psicosocial. A ello se suma la articulación interinstitucional con entidades como el ICBF, la Policía de Infancia y Adolescencia, la Casa de Justicia y los servicios de salud municipal. Finalmente, las cuatro instituciones emplean modelos educativos flexibles como el GEEMPA [12]y el PIAR[13], además con aceleración del aprendizaje y educación por ciclos, como estrategia para garantizar la permanencia de poblaciones en mayor situación de vulnerabilidad.

En concordancia con la dimensión de marco normativo, las cuatro instituciones comparten una base normativa del sistema educativo colombiano, estas son, el Artículo 67 de la Constitución Política de 1991, que consagra la educación como derecho fundamental y servicio público con función social; la Ley 115 de 1994 Ley General de Educación, que establece los fines, niveles y modalidades del sistema educativo; el Decreto 1860 de 1994, que reglamenta sus aspectos pedagógicos y organizativos.

Asimismo, como el Decreto 1075 de 2015, Decreto único reglamentado del sector educativo; la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013 sobre el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, el Decreto 1290 de 2009 sobre evaluación del aprendizaje y promoción de estudiantes; la Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y Adolescencia; el Decreto 1421 de 2017 sobre atención educativa a población con discapacidad; y la Ley 1616 de 2013 sobre salud mental con prioridad en niñas, niños y adolescentes.

Por sus parte, las diferencias normativas específicas se concentran en las particularidades de cada institución, en ese sentido, la I.E. Julia Restrepo incorpora el Decreto 0243 de 2009 sobre la sede rural y la Directiva Ministerial de 2022 sobre prevención de violencia sexual en entornos escolares, así como la Ley 1719 de 2014 sobre acceso a la justicia para víctimas de

[12] Modelo educativo denominado “Grupo de Estudios sobre Educación Metodología de investigación y Acción” (GEEMPA), empleado en instituciones educativas colombianas como estrategia de atención a estudiantes con discapacidad, en el marco de los procesos de educación inclusiva regulados por el Decreto 1421 de 2017 (Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T-320 de 2023).

[13] Las siglas PIAR hacen referencia al Plan Individual de Ajustes Razonables, y este es una herramienta definida por el Decreto 1421 de 2017 para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes con discapacidad, con base en la valoración pedagógica y social, e incluyendo los apoyos y ajustes curriculares, de infraestructura y demás necesarios para asegurar el aprendizaje, la participación y promoción de la educación. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017).

violencia sexual; por otro lado, la I.E. Corazón del Valle y la I.E. Alfonso López Pumarejo incorporan sus respectivos Decretos de fusión -097 de 2004 y 01750 de 2002; y la I.E. María Antonia Ruiz incorpora la Ley 99 de 1993 en su dimensión ambiental.

De acuerdo con las acreditaciones y certificaciones, las cuatro instituciones cuentan con reconocimiento oficial de la Secretaría de Educación Municipal de Tuluá y con convenios de articulación técnica vigentes con el SENA en 2025, que permiten a los estudiantes de grado once obtener simultáneamente el título de bachiller y el certificado de técnico del SENA. La I.E. Julia Restrebu ofrece dos programas técnicos en creación de empresas con énfasis en contabilidad y finanzas y en operaciones de Comercio Exterior, además se destaca por mantener la categoría A en las pruebas saber 11 durante ocho años consecutivos, siendo reconocida como una de las mejores instituciones públicas del municipio Tuluá.

En cuanto a la I.E. Corazón del Valle articula cuatro programas técnicos con el SENA CLEM Tuluá, en Logística empresarial, porque iniciación de eventos, programación en sistemas y técnico en asistente administrativo y opera bajo el modelo pedagógico humanístico-constructivista avalado en su PEI 2025. De igual forma, la I.E. Alfonso López Pumarejo articula tres programas técnicos con el SENA en comercialización de productos masivos, monitoreo ambiental y técnico en sistemas y tiene en curso un proceso de certificación ISO según el organigrama institucional PEI 2024.

Por otro lado, la IE María Antonia Ruiz cuenta con acreditación como institución técnica con énfasis en informática desde 2008 y articulación certificada con el SENA desde 2006 para los grados 10 y 11, e implementar jornada única en las sedes Jesús maestros y el Jazmín en el marco de las políticas del MEN.

5. Laboral

El Trabajo Social en el área laboral en Colombia tiene sus raíces en la industrialización y la emergencia de las relaciones laborales modernas durante la primera mitad del siglo XX. Desde sus inicios, la profesión fue llamada a intervenir en los conflictos que surgían entre capital y el trabajo, acompañando a los trabajadores en la defensa de sus derechos, la mejora de sus condiciones laborales y el fortalecimiento de sus capacidades organizativas (Montoya Cuervo et al., 2002).

Sin embargo, un antecedente temprano del vínculo entre industria y bienestar obrero en Colombia se encuentra en el paternalismo industrial de las textileras antioqueñas Coltejer (1907) y Fabricato (1923), que desde la década de 1930 ofrecían a sus obreras atención médica, cajas de ahorro, clubes recreativos y cooperativas de vivienda, en alianza con la Iglesia católica (Arango, 1993). Vale aclarar que no fue posible confirmar que estas empresas emplean formalmente a trabajadoras sociales tituladas, por lo que este antecedente debe entenderse como un precursor del bienestar obrero organizado, y no como el primer escenario laboral de la profesión ya constituida.

Este proceso de estructuración del derecho social culminó, durante el Gobierno de Alfonso López Pumarejo, con la expedición de la Ley 6 de 1945, primera Ley General del Trabajo del país, que reguló las convenciones de trabajo, las asociaciones profesionales, los conflictos colectivos y la jurisdicción especial del trabajo, sentando las bases jurídicas sobre las cuales se consolidaba después el Código Sustantivo del Trabajo (Decreto 2663 y 3743 de 1950) (SUIN-Juriscol, s.f.).

Fue en este mismo periodo cuando el ejercicio profesional del Trabajo Social se consolidó a través de la práctica de las primeras asistentes sociales en el campo de las industrias, generando programas de asistencia a los obreros y sus familias (Jaramillo, 1996, como se citó en Zapata, 2016). Este es el punto de origen donde la profesión, ya constituida, fue llamada a intervenir en los conflictos entre el capital y el trabajo, acompañando a los trabajadores en la defensa de sus derechos, la mejora de sus condiciones laborales y el fortalecimiento de sus capacidades organizativas (Montoya Cuervo et al., 2002).

Sobre esta base jurídica, se consolidó a partir de 1954, el sistema de cajas de compensación familiar, la primera de ellas, Comfama, en Antioquía, cuyo régimen se formalizó con la Ley 21 de 1982, qué definió el subsidio familiar como una prestación en dinero, especie o servicios orientada a equilibrar las cargas económicas de los trabajadores de menores ingresos, y facultó a las cajas para organizar programas sociales de educación, recreación y vivienda (Ley 21 de 1982). Este vínculo entre el Trabajo Social y el sector productivo se reafirma en estudios contemporáneos sobre el mercado laboral de la profesión, los cuales identifican los derechos y servicios en cajas de compensación como un componente reconocido dentro de las competencias

en administración del personal que los empleadores del área laboral esperan de los trabajadores sociales (López Luna & Chaparro Maldonado 2006).

Con el tiempo, este acompañamiento a los trabajadores se amplió y se especializó a través de la construcción normativa de la salud ocupacional, la cual ha sido el principal mecanismo en el que se han mejorado las condiciones laborales hasta la actualidad. Este proceso normativo inició con la Ley 9 de 1979, primera norma que reglamentó de manera integral la protección de la salud de los trabajadores frente a agentes físicos, químicos y biológicos. Posteriormente, el Decreto Ley 1295 de 1994 organizó el sistema general de riesgos profesionales, incluyendo explícitamente los riesgos psicosociales entre los factores que debían prevenirse en los lugares de trabajo.

Este marco se profundizó con la Resolución 2646 de 2008, que definió responsabilidades específicas para la identificación, evaluación e intervención de los factores de riesgo psicosocial, y con la Ley 1010 de 2006, que sancionó el acoso laboral como una conducta que vulnera la dignidad y los derechos de los trabajadores. En conjunto, está normatividad ha permitido que la salud ocupacional evolucione hacia una comprensión integral del bienestar laboral, que incluye la dimensión psicosocial y emocional de los trabajadores como parte esencial de sus condiciones de trabajo.

Este recorrido histórico y normativo evidencia que el área laboral en Trabajo Social ha sido un terreno en constante transformación, que ha exigido a la profesión ajustarse a los cambios en la legislación y en las condiciones de trabajo. En ese sentido, el Trabajo Social en esta área, enfrenta el reto de integrar los enfoques de bienestar individual con perspectivas colectivas de transformación social, contribuyendo a la construcción de organizaciones más justas, humanas y sostenibles (Kisnerman, 1998).

Este mismo proceso de consolidación histórica y normativa del trabajo en Colombia formalizó los espacios de intervención en el área laboral y permitió que las empresas, las Administradoras de Riesgo Laborales (ARL) y las cajas de compensación familiar se consolidaran como escenarios de formación práctica para los y las futuras profesionales de Trabajo Social. Esta formalización se sostiene, además, en un marco normativo que regula la afiliación obligatoria de los y las estudiantes en práctica al sistema general de riesgos laborales durante su paso por dichos escenarios (Minsalud, Decreto 055 de 2015).

Mencionando lo anterior, en esta área se ubican dos centros colaboradores de práctica, la Fundación ONG la Red, en gestión del talento humano; y la Sección de Salud Ocupacional en la Universidad del Valle, sede de Tuluá.

En ese sentido y de acuerdo con su identificación general, la Fundación ONG la Red es una organización de la sociedad civil sin ánimo de lucro, perteneciente al tercer sector, lo que define su naturaleza jurídica diferenciada tanto de las entidades públicas estatales como de las empresas privadas con fines de lucro. De acuerdo con el Código Civil colombiano en su art. 633, esta configuración jurídica le habilita para actuar como sujeto de derechos y obligaciones en el ámbito civil y comercial, gestionar recursos propios y de cooperación, ejecutar contratos con entidades públicas y privadas, y desarrollar programas sociales con autonomía organizacionales, sin orientarse a la generación de utilidades económicas sino a la maximización del impacto social sobre las poblaciones que atiende.

A lo que respecta de su conformación, la Fundación ONG la Red tiene una trayectoria de más de 31 años y se fundó en 1991, cuando surgieron como clubes juveniles y prejuveniles articulados con el ICBF y la alcaldía de Tuluá. En 1994 se formalizó como Red Juvenil Tuluá, iniciando un proceso de base y autogestión; ya para 1999 fue legalizada y estableció alianza con la alcaldía, obteniendo reconocimiento social a nivel local. En 2007 tuvo lugar una ruptura con la alcaldía que derivó en la creación de la ONG la Red como entidad independiente; ya para el 2009 se definió formalmente su estructura organizacional, con Asamblea General, Junta Directa y Revisoría Fiscal; y en 2022 se creó la Red de Gestión del Talento Humano como red formal dentro de la organización.

En ese sentido, la ubicación geográfica de la sede principal corresponde al corregimiento de Nariño, zona rural del municipio y su cobertura se extiende a municipios de los departamentos de Caldas, Cauca y Valle del Cauca, incluyendo Trujillo, San Pedro, Dagua, El Dovio, Timbío-Cauca, Cartago y Ansermanuevo, entre otros. De acuerdo con la dimensión de estructura organizacional, la Fundación ONG la Red opera mediante una estructura definida desde 2009, organizada en redes interconectadas de procesos estratégicos, misionales y de apoyo. Los procesos estratégicos comprenden la Red de Direccionamiento Estratégico, la Red de Gestión del Conocimiento, la Red de Mejora Continua, la Red de Comunicaciones, la Red de Cooperación y Relaciones y en los procesos misionales se agrupan la Red de Gestión de Programas y Proyectos.

Por otor lado, los procesos de apoyo comprenden la Red Logística, la Red Financiera, la Red de Gestión del Talento Humano y la Red Jurídica. En ese sentido, la práctica de Trabajo Social se ubica en la Red de Gestión del Talento Humano, con apoyo a la Red de Gestión de Programas y Proyectos según los requerimientos específicos; y esta Red cuenta con una trabajadora social en el cargo de coordinadora y líder de procesos.

Con relación a la dimensión de la misión y visión, la Fundación ONG la Red define su misión como planificar, gestionar y ejecutar programas sociales e iniciativas que contribuyan al agenciamiento y desarrollo humano de los sectores poblacionales (Fundación ONG la Red, 2025). Por su parte, la visión de la organización proyecta a ser reconocida como una organización líder y referente en procesos innovadores de intervención socio comunitaria, enfocados al desarrollo humano, el agenciamiento social, la construcción de la paz y el desarrollo sostenible, que contribuya al acceso a los derechos de las poblaciones, comunidades y territoriales (Fundación ONG la Red, 2025). Esta visión articula el eslogan *Generando dinámicas de cambio para la paz*, que sintetiza el horizonte político y ético de la organización.

En concordancia con la dimensión del campo problemático de intervención de la fundación ONG la Red, se articulan múltiples áreas como el bienestar infantil, atención a población privada de la libertad, cuidado del adulto mayor, fortalecimiento juvenil, empoderamiento de mujeres y voluntariado social. En el área específica de la práctica, el campo se centra en el bienestar laboral de los y las colaboradores, la salud mental en el ámbito organizacional, el fortalecimiento de la cultura organizacional y la prevención de riesgos psicosociales en el trabajo.

De acuerdo con lo anterior se comprende que, el bienestar laboral, refiere a la acción intencionada dirigida a fortalecer las condiciones físicas, emocionales y relacionales de los y las colaboradores de la organización, y este trasciende de la ausencia de enfermedades laborales o burnout, e involucra la relación con los jefes, la carga laboral, la comunicación, la confianza, el sentido de pertenencia y la forma en que la cultura organizacional se vive cotidianamente (Universidad Externado de Colombia, 2026).

En ese sentido, se reconoce que el bienestar de quienes trabajan es una condición necesaria para la calidad laboral y esta dimensión se sustenta en la política integrada de la organización que articula calidad, seguridad y salud en el trabajo, gestión ambiental y seguridad

de la información y en el plan estratégico de talento humano, que incluye capacitaciones, fortalecimiento de la cultura organizacional y programas de calidad de vida para los colaboradores.

Por otro lado, las problemáticas que atiende la organización en su conjunto incluye la vulneración de derechos en niñez y primera infancia, la exclusión social, la pobreza, el deterioro del tejido social, la escasa participación ciudadana, las necesidades de la población privada de la libertad, le abandono y desprotección del adulto mayor; dentro de la fundación aborda problemáticas como la violencia de género, el síndrome de burnout y las debilidades en cultura organizacional y programas de calidad de vida para los colaboradores.

Por su parte, los grupos poblacionales que aborda la fundación son, la primera infancia de 0 a 5 años; niños niñas y adolescentes con vulneración de derechos, jóvenes, adultos mayores, personas privadas de la libertad, mujeres y comunidades en general en el Valle del Cauca y Cauca; e internamente se aborda a los y las colaboradores de la fundación.

De acuerdo con la página web de la fundación ONG la Red, esta ofrece servicios orientados a la atención integral de distintas etapas del curso de vida y problemas sociales específicos. En primera infancia, presta servicios de atención a través de Hogares Comunitarios de Bienestar y Centros de Desarrollo Infantil; En la adolescencia, ofrece servicios orientados a la vulneración de derechos por medio de hogares de paso; mientras que para la población juvenil desarrolla estrategias como la escuela de liderazgo para jóvenes (ELJ) y los consejos territoriales de paz, reconciliación y convivencia CONPAZ. En cuanto a la población adulta mayor, brinda servicios por medio de los Centros Vida y los Centros de Bienestar del Adulto mayor (CBA); adicionalmente, brinda acompañamiento a personas privadas de la libertad, así como a mujeres mediante el proyecto RAÍCES y de manera transversal realiza procesos de voluntariado social y trabajo comunitario; en lo que respecta al plano interno de la fundación, ofrece a sus colaboradores programas de bienestar social.

En concordancia con la dimensión del marco normativo, la Fundación ONG la Red se rige por la Constitución política de Colombia de 1991 en cuanto a derechos fundamentales y participación ciudadana, por medio de la Ley 115 de 1994 y la Ley 375 de 1997 como bases normativas del desarrollo social y de la juventud en Colombia. Internamente, la fundación opera con políticas de anticorrupción y antisoborno, el código de ética, la política integrada, de

convivencia laboral, la gestión de conflicto de intereses, la gestión documental, la planeación estratégica, la política de talento humano, el manejo de riesgo operativos, el tratamiento de datos, el reglamento interno de trabajo y la política para la prevención de violencias y abusos sexuales.

De acuerdo con las acreditaciones y certificaciones, la fundación opera bajo un sistema de gestión integral que incluye nodos de calidad, gestión ambiental, seguridad y salud en el trabajo y seguridad en la información articulados en la red de mejora continua. Además, cuenta con reconocimiento institucional a nivel regional y nacional y ha establecido alianzas con cooperaciones internacionales que avalan la calidad y pertinencia de sus programas.

En concordancia con el área laboral se ubica el centro de práctica perteneciente a la Sección de Salud Ocupacional de la Universidad del Valle, sede Tuluá, dependencia adscrita a la Vicerrectoría de Bienestar Universitario de la Institución. Es importante mencionar que a lo que corresponde de la Universidad del Valle no se mencionara, de acuerdo a lo que se describió en el área de educación, en los centros de educación superior.

En ese sentido, la descripción de este centro colaborador se iniciará por la estructura organizacional, el cual ubica la práctica en la Sección de Salud Ocupacional, conformada por un profesional de Salud Ocupacional de la sede, y la practicante; esta sección se enfoca en el área de Medicina Preventiva y del Trabajo específicamente en el componente psicosocial desarrollado a través de los programas de higiene y seguridad industrial, medicina preventiva y del trabajo, y gestión de riesgo.

En concordancia con la dimensión del campo problemático de intervención, este centro pertenece al sector de educación superior pública, en su dimensión de bienestar laboral y salud ocupacional. Su área de acción específica es la salud ocupacional en el contexto universitario, entendida como la disciplina que trata la prevención de enfermedades y lesiones derivadas del trabajo, la protección y promoción de la salud de los trabajadores, y el mejoramiento de las condiciones laborales en sus dimensiones física, mental y social, tal como la define la Ley 1562 de 2012.

En otro orden de ideas, el centro colaborador de práctica, atiende problemáticas como los riesgos psicosociales intralaborales y extralaborales, los desórdenes musculoesqueléticos, las alteraciones auditivas, el riesgo cardiovascular, la exposición a sustancias químicas, el

ausentismo laboral por causa médica, los accidentes e incidentes de trabajo, las enfermedades laborales y de origen común con la correspondiente medida correctiva, los problemas de comunicación, trabajo en equipo y convivencia laboral, y las afectaciones a la salud vocal de los docentes. En lo que respecta al grupo poblacional que atiende, son aproximadamente 45 trabajadores vinculados a la sede, entre ellos, docente, personal administrativo y de servicios generales, con programas específicos diferenciados según el cargo y los riesgos asociados, y con extensión de la política del SG-SST a contratistas, estudiantes en práctica y visitantes.

En cuanto a los servicios que ofrecen, se encuentran una serie de servicios estructurados en tres áreas de gestión: higiene y seguridad industrial, medicina preventiva y del trabajo, y seguridad vial. En el componente de Medicina preventiva y del trabajo, presta servicios de evaluaciones médicas ocupacionales como las de ingreso o preocupacionales, periódicas, de egreso, control y de retorno laboral; asimismo, opera sistema de vigilancia epidemiológicas orientadas a la identificación temprana de tendencias y grupos en mayor riesgo. A esto, se suma los servicios orientados al fortalecimiento del clima laboral, así como las acciones en materia de seguridad vial dirigidas a la prevención de siniestros.

En concordancia con la dimensión del marco normativo, se retoma lo concerniente a la Sección de salud ocupacional, de acuerdo a que ya se ha mencionado las especificaciones de la Universidad del Valle, en ese sentido, esta se articula a la Ley 1562 de 2012, que modifica el Sistema de Riesgos Laborales y define la salud ocupacional como disciplina de prevención de enfermedades y lesiones laborales; además, se incorpora la Resolución 2646 de 2008 del Ministerio de Protección Social sobre la responsabilidad de identificar y prevenir factores de riesgo psicosociales; Sumado a ellos, se encuentra la Batería de Instrumentos para Evaluación de Factores de Riesgo psicosocial de 2010. De igual forma, se incorpora el Decreto 1071 de 2015 sobre indicadores de impacto del SG-SST, la Resolución Nº 3777 del 11 de diciembre de 2023 de la Universidad del Valle, que actualiza la política y objetivos del SG-SST y constituye el marco normativo institucional vigente.

De acuerdo con las acreditaciones y certificaciones, la Universidad del Valle cuenta con una acreditación institucional de alta calidad del Ministerio de educación nacional, y por su parte la Sección de Salud Ocupacional opera bajo el sistema de gestión integral de la universidad (MIGICUV), modelo orientado a la pertinencia, la mejora continua y la calidad de los servicios.

Además, cuenta con procedimientos formalizados y con versiones actualizadas del MP-12-02-09 y MP-12-02-04 de los años 2020 y 2024 sobre investigaciones y reportes de enfermedades laborales, incidentes, accidentes laborales y siniestros viales; adicionalmente, cuenta con sistema de ARL y el Ministerio del Trabajo tiene acceso a los indicadores de impacto del SG.SST como mecanismo de control y verificación externa del sistema.

CAPÍTULO II. Entre instituciones, organizaciones y realidades sociales: problemáticas abordadas desde la práctica en Trabajo Social.

Este capítulo tiene como propósito desarrollar el segundo objetivo específico de la investigación, orientado a establecer las problemáticas que se abordaron en las instituciones y organizaciones a partir de la práctica académica del programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle sede Tuluá, durante los periodos 2025-II y 2026-I. Teniendo en cuenta lo anterior, los centros colaboradores se organizan por áreas de bienestar social, dado que es en estás donde se configuran los campos problemáticos.

Para establecer las problemáticas identificadas en los centros colaboradores de práctica, se desarrollará la relación entre la cuestión social, la problemática y la necesidad. Por su parte, Castel (1997) desarrolla la noción de cuestión social a partir de un análisis histórico de la relación entre el trabajo, la protección social y los vínculos que sostienen la pertenencia de las personas a la sociedad; para el autor, la cuestión social surge cuando esos vínculos se debilitan y una parte de la población queda expuesta a la precariedad, la desprotección o la exclusión, sin que la sociedad logre garantizar por completo su cohesión interna. Esta perspectiva, aporta al Trabajo Social ubicar el origen de las problemáticas que la profesión interviene, no sólo desde lo individual, sino en las formas en que se organiza la vida social, el trabajo y la protección en un momento histórico determinado.

En ese sentido, Ander-Egg (1995), desde un enfoque propio de la disciplina, define la problemática como una situación que una institución o un profesional reconoce y te limita como objeto de intervención, distinguiéndose de un malestar, en la medida en que ya fue nombrada, descrita y ubicada en un contexto particular; para el autor, nombrar la problemática permite identificar qué aspectos de una situación social serán intervenidos y con qué alcance. Kisnerman (1998), por su parte, entiende el Trabajo Social como una práctica que se constituye en la interacción con las personas y las comunidades, razón por la cual sostiene que nombrar una

problemática es un proceso en el que una situación pasa de percibirse de manera confusa a ser reconocida y visibilizada.

De acuerdo con lo anterior, el nombrar como acto de limitación institucional y el nombrar como proceso construido en la interacción, constituye la problemática, que se configura en la práctica profesional. Esta construcción, sin embargo, no ocurre en el vacío, está atravesada por dinámicas sociales en el que Carballeda (2002) conecta este proceso con la cuestión social, al señalar que la intervención en Trabajo Social ocurre siempre en el punto donde está se manifiesta de forma particular en una situación o un territorio concreto; el autor menciona que el profesional no interviene sobre la cuestión social en abstracto, sino sobre sus expresiones singulares, que toman forma de problemáticas específicas en cada espacio institucional; de acuerdo a esta idea, cada problemática es esa manifestación particular detenciones que, en un sentido más amplio, remiten a la cuestión social.

A su vez, cada problemática está compuesta por una o varias necesidades que le explican con más detalle, y su identificación es central para orientar la intervención profesional. Bradshaw (1972), distingue distintas maneras de reconocer una carencia: la necesidad Normativa, que un experto o una institución define a partir de un estándar deseable; la necesidad sentida, que corresponde a lo que la propia persona o comunidad percibe como carencia; la necesidad expresada, que es esa misma necesidad sentida cuando se convierte en una demanda formal ante una institución; y la necesidad comparativa, que surge al comparar la situación de un grupo con la de otro grupo similar que sí cuenta con determinado recurso.

De esta manera, los tres conceptos permiten comprender, la forma en que se lee la realidad social, entendiendo que la cuestión social explica porque surgen determinadas tensiones sociales; a su vez, la problemática es la forma concreta en que una institución nombra y delimita esas tensiones en un contexto particular, y la necesidad da cuenta de lo que, dentro de cada problemática, aparece insatisfecho para las personas. A continuación, se presentará a partir de cada área de bienestar.

1. **Protección a la niñez y la familia**

El área de protección a la niñez y la familia está conformada por tres centros colaboradores, en primer lugar, el Hogar infantil Libardo Madrid Valderrama del municipio de Río Frío, se identificó como problemática el débil acompañamiento y corresponsabilidad de los

cuidadores frente al desarrollo de los niños y niñas. Por su parte, en el Hogar Infantil Adorables Chiquitines el municipio de Tuluá, se evidencio como problemática la debilidad del proceso de crianza en las familias del nivel de pre-jardín. Finalmente, en la Comisaria de Familia del municipio de Andalucía, se identificó como problemática, la dificultad en el ejercicio de la parentalidad en las y los cuidadores, atendidos por la Comisaria de Familia.

En relación con el Hogar Infantil Libardo Madrid Valderrama, con respecto al débil acompañamiento y la corresponsabilidad de los cuidadores frente al desarrollo infantil puede comprenderse desde los planteamientos de Bronfenbrenner (1987), quien concibe el desarrollo humano como el resultado de la interacción constante entre el niño y los sistemas que lo rodean, siendo la familia el microsistema más determinante en los primeros años de vida. Desde esta perspectiva, cuando el cuidador se distancia de su rol activo, se debilita el entorno inmediato que sostiene la exploración, la seguridad y el aprendizaje temprano del niño/niña; de esta forma se entiende que la problemática identificada no es solo un vacío conductual del cuidador, se establece una tensión en el sistema de apoyo que debería sostener el desarrollo infantil desde la cotidianidad familiar.

Por su parte, en el Hogar Infantil Adorables Chiquitines, en relación con la debilidad en los procesos de crianza en el nivel de pre-jardín, se articula con los aportes de Isaza y Henao (2012), quienes sostienen que las pautas de crianza influyen en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en la primera infancia. A partir de este planteamiento, puede inferirse que cuando estas pautas son inconsistentes, ausentes o transmitidas sin reflexión el niño encuesta dificultades ´para regular sus emociones y relacionarse con su entorno escolar y familiar; evidenciando que la problemática del centro no responde a un déficit de proceso de crianza, sino a la falta de articulación de los padres y cuidadores en estrategias pedagógicas, para fortalecer sus herramientas formativas dentro del núcleo familiar; entendiendo que el trabajo formativo no puede recaer sobre el Hogar Infantil, sino que requiere de una corresponsabilidad de las familias.

Por otro lado, la comisaría de familia del municipio de Andalucía, en relación la dificultad en el ejercicio de la parentalidad puede comprenderse desde la propuesta de Barudy y Dantagna (2010), quienes definen la parentalidad como la capacidad de los adultos para proteger, cuidar y garantizar el desarrollo integral de sus hijos. Siguiendo este planteamiento, se puede reflexionar que dicha capacidad no es innata, sino que se construye y puede verse afectada por

factores emocionales, sociales o generacionales no resueltos en los propios cuidadores. Esto permite comprender por qué muchas familias atendidas por la comisaría de familia presentan dificultades para ejercer una parentalidad protectora, evidenciando la necesidad de procesos de acompañamiento que fortalezcan estas capacidades desde una mirada formativa y no sancionatoria.

De acuerdo a las tres problemáticas identificadas en los centros colaboradores, se evidencia una articulación en las dificultades en los ejercicios parentales de acompañamiento en el proceso de crianza, debido a que el o la cuidadora enfrenta dificultades para acompañar a las necesidades formativas de los niños y niñas. Esta relación se evidencia en los planteamientos de Palacios y Rodrigo (2003), quienes afirman que el ejercicio parental no depende exclusivamente de la disposición individual del cuidador, sino de un conjunto de condiciones contextuales, sociales y culturales que facilitan u obstaculizan dicha función.

Desde esta perspectiva, la ausencia de redes familiares de apoyo, la transmisión intergeneracional de pautas de crianza rígidas o permisivas y las condiciones socioeconómicas que limitan el tiempo y los recursos emocionales disponibles para el ejercicio parental, constituyen expresiones de procesos sociales más amplios que atraviesan a las familias a lo largo de generaciones, antes que fallas atribuibles a la voluntad de los cuidadores. Este planteamiento encuentra sustento en los planteamientos de Kisnerman (1998), quien sostiene que las problemáticas que afectan a las familias deben comprenderse como parte del proceso social e histórico que las excede, y no como situaciones que se explican únicamente desde la esfera privada o desde las decisiones individuales de sus miembros, es por esto que toda intervención social debe partir de una lectura contextualizada de estas problemáticas, reconociendo las condiciones históricas, culturales y materiales que las producen y sostienen en el tiempo.

2. Salud

Área de salud está conformada por tres centros colaboradores, en primer lugar, en el hospital departamental Tomás Uribe E.S.E de Tuluá se identificó como problemática el cuidado emocional de los cuidadores en el área de pediatría. Por su parte, en el Hospital Rubén Cruz Vélez E.S.E de Tuluá, se evidenció dos problemáticas en distintos programas, por un lado, en el programa de Crónicos con Enfermedades No Transmisibles (ECNT) para mantener estilos de vida saludables en los pacientes adultos mayores; y por otro lado, en el programa Humanizando

Corazones, la baja apropiación institucional de la atención humanizada. Finalmente, en el hospital San Vicente Ferrer E.S.E del municipio de Andalucía se identificó, en el programa de crónicos, la dificultad en el afrontamiento de la enfermedad por parte de los pacientes.

En primer lugar, la problemática relacionada con el cuidado emocional de los cuidadores en el área de pediatría hace referencia a lo que la literatura sobre el cuidado denomina como carga del cuidador, entendida como la percepción que tiene el cuidador sobre la repercusión emocional en las demandas del acto de cuidar, percepción que se desprende en cargas de tipo emocional, psicológico y físico (Espin, 2013; Fernández, 2006; Montorio, 1998; De la cuesta, 2004). En ese sentido, en el área de pediatría, esta noción permite comprender que quien acompaña a un niño o niña durante su hospitalización no está exento de esa misma repercusión emocional, aun cuando la atención institucional tienda a concentrarse en el paciente y no en su acompañante. Lo mencionado anteriormente, se articula con la Ley 1438 de 2011, que establece el principio de integridad, según el cual los servicios de salud deben prestarse de manera completa al paciente sin dejar de lado al cuidador, lo que permite sostener que la atención del menor no puede desligarse por completo del estado emocional de quien lo acompaña.

Por otro lado, como lo define la OMS[14], cita en Universidad y Salud, (2012) la dificultad para mantener estilos de vida saludables en los pacientes adultos mayores con enfermedades crónicas no transmisibles hace referencia a la dificultad del paciente para sostener en su vida diaria hábitos de vida saludables relacionados con la alimentación, la actividad física, el descanso y la adherencia al tratamiento. Dicha dificultad se agudiza porque en el envejecimiento se incrementa el riesgo de padecer enfermedades crónicas no transmisibles, de modo que el manejo de una condición ya diagnosticada depende en gran medida de la capacidad del paciente para modificar sus hábitos instaurados durante años.

Por otro lado, la baja protección institucional de la atención humanizada en el programa Humanizando Corazones, evidencia que, aun existiendo un programa orientado hacia este enfoque, el personal de salud no ha logrado incorporar de manera sostenida en su práctica. En relación a lo anterior, la Secretaría Distrital de Salud, (2021) comprende la atención humanizada como aquella que brinda un trato digno y respetuoso, que garantiza los derechos del paciente a

[14] (OMS): Organización Mundial De La Salud, es el organismo de las Naciones Unidas dedicado a la salud y la seguridad mundial, fundada en 1948.

través del cuidado pertinente, ético y seguro, centrado en la persona y no únicamente en su diagnóstico o procedimiento clínico. Esta comprensión se articula con la Ley 1438 de 2011, que establece que la atención debe prestarse de forma integral, segura y oportuna, mediante un trato humanizado hacia el paciente, de modo que su baja apropiación institucional constituye una brecha frente a una obligación ya establecida por la Ley y no solo a una limitación de orden práctico.

Finalmente, en el hospital San Vicente Ferrer del municipio de Andalucía, dentro del programa de crónicos, se identificó la dificultad en el enfrentamiento de la enfermedad por parte de los pacientes, de acuerdo a lo mencionado por Cabrera A. et al. (2019) dicho afrontamiento incide de manera directa en la forma en que el paciente asimila su enfermedad y en su disposición a mantener el tratamiento en el tiempo, funcionando como uno de los factores psicológicos que más influye en su calidad de vida. Esta comprensión de la problemática se relaciona con la Ley 1751 de 2015, la cual reconoce que el derecho fundamental a la salud comprende el acceso continuo a los servicios, sin que dicha pueda ser interrumpida por razones administrativas o económicas, lo que permite entender que el acompañamiento al proceso de afrontamiento del paciente crónico forma parte de la atención continua que la institución debe garantizar, y no de una gestión adicional dejada discreción del programa.

Al observar lo anterior, se evidencia la convergencia hacia una problemática presente en la realidad colombiana: el trato humanizado que recibe tanto el paciente como el cuidador, y la manera en que dicho trato incide directamente en la adherencia al tratamiento. Esta convergencia se manifiesta de dos formas complementarias. Por un lado, en la atención emocional se establece el vínculo entre el paciente, su cuidador y el personal de salud; y por otro, los estilos de vida saludables en adultos mayores con enfermedades crónicas, ese mismo vínculo es el que sostiene o debilita la capacidad del paciente para mantener el tratamiento en el tiempo.

En el contexto colombiano, autores contemporáneos del Trabajo Social han documentado que esta problemática ha sido constante en la intervención profesional dentro de las instituciones de salud. Lo evidencian los estudios realizados en hospitales y clínicas de Tercer y cuarto nivel de la ciudad de Medellín, en el que Correa Arango et al. (2019) encontraron que los trabajadores sociales del área de salud desempeñan un papel integrador dentro de los equipos interdisciplinarios, centrando su intervención en el paciente y en sus redes de apoyo familiar y

social, lo que permite comprender que el fortalecimiento del vínculo entre el paciente, el cuidador y la institución corresponde a una función ya conocida para la profesión en el sector de salud. En la misma línea, la investigación de Ríos, Bedoya y Aguirre (2018) sobre la intervención del Trabajador Social con pacientes diagnosticados con enfermedades crónicas no transmisibles en instituciones de salud de Medellín confirma que este es un campo intervención vigente para la profesión, lo que refuerza la pertinencia a intervenir sobre el trato humanizado y la adherencia al tratamiento como el eje que es transversal en las cuatro problemáticas identificadas.

3. Protección a los derechos humanos

En lo que comprende el área de protección a los Derechos Humanos, se ubica el centro colaborador de la Personería Municipal de Tuluá, en el ejercicio de la práctica académica en el diagnóstico se identificó la problemática asociada a la débil comprensión del rol que cumple la personería frente al Sistema de Alertas Tempranas (SAT).

En relación con la problemática planteada, el concepto de Sistema de Alertas Tempranas (SAT) se entiende como el conjunto de mecanismos de recolección y análisis de información orientados a anticipar situaciones de riesgo. Según Schmid (1998), un sistema de este tipo cumple su función preventiva cuando la información que genera se traduce en decisiones y acciones concretas por parte de las instituciones con capacidad para intervenir. Cuando esto no ocurre, la alerta deja de cumplir su propósito y se convierte en un registro de la situación de riesgo, sin ningún efecto sobre la realidad social. En consonancia con lo anterior, la existencia formal del SAT dentro de la personería no garantiza su aplicación. La comprensión limitada del rol institucional impide que la información sobre el riesgo se traduzca en una acción oportuna. Como resultado, la respuesta institucional termina concentrándose en el momento posterior a los hechos en lugar de anticiparse a ellos.

En este sentido, la articulación institucional identificada como formal pero débil en la práctica se explica a partir del planteamiento de Repetto (2005), quién sostiene que la coordinación entre entidades públicas depende de la existencia de reglas claras y de incentivos institucionales que trascienden la gestión de cada funcionario. Cuando estas condiciones no están presentes, la coordinación se sostiene en compromisos informales y en la disposición de ciertos funcionarios, lo que la vuelve dependiente de quien ocupe el cargo. Este planteamiento, se

relaciona con el hallazgo documentado en el diagnóstico sobre la ausencia de mecanismos de seguimiento entre la personería y las demás entidades del SAT, puesto que los compromisos existen en la normatividad, pero no cuentan con instrumentos de verificación continuos. A esto se suma la rotación del personal y los cambios de administración municipal, factores que inciden directamente sobre esta problemática.

Al respecto, el Decreto 2124 de 2017, reglamenta el Sistema de Prevención y Alerta para la Reacción Rápida y establece dos componentes: uno de la alerta temprana a cargo de la Defensoría del Pueblo y otro de respuesta y reacción rápida a cargo del Gobierno Nacional y las entidades territoriales. Este marco asigna la personería, en conjunto con lo dispuesto en la Ley 136 de 1994 y la Ley 1551 de 2012, funciones de divulgación de derechos humanos y de cooperación con las políticas de la defensoría del pueblo en el territorio municipal. La existencia de esta normativa evidencia que la institución cuenta con un fundamento jurídico para su participación en el SAT, lo que sitúa la problemática identificada en la débil implementación local y no en la ausencia de disposiciones legales. La brecha entre el diseño normativo nacional y su aplicación en el nivel municipal constituye, en este sentido, el punto de encuentro entre la situación descrita en Tuluá y la dinámica general del sistema de prevención en Colombia.

En síntesis, los planteamientos expuestos permiten comprender que la problemática identificada en la personería municipal de Tuluá frente al SAT no radica en la ausencia de un marco normativo, pues el Decreto 2124 de 2017, junto con las Leyes 136 de 1994 y 1551 de 2012, le confiere un fundamento jurídico claro para su participación. La problemática se sitúa en la brecha entre el diseño institucional y su aplicación a nivel local, donde la comprensión limitada del rol institucional impide que la información sobre el riesgo se traduzca en acciones preventivas. Además, esta situación se agrava por la articulación interinstitucional que, aunque formalmente establecida, se sostienen compromisos informales y en la voluntad de funcionarios particulares, sin mecanismos de seguimiento que garanticen su continuidad ante la rotación personal o a los cambios administrativos. De este modo, la problemática identificada evidencia una atención del sistema de prevención en Colombia, la distancia entre lo que la norma dispone y lo que la institucionalidad territorial logra materializar.

4. **Educación**

El área de Educación agrupa centros de práctica correspondientes a la educación superior, la educación técnica o de formación para el trabajo y la educación media vocacional; en el primero se ubica el centro colaborador de práctica de la Universidad del Valle, enmarcados en la formación integral de los programas de Trabajo Social y Administración de Empresas, así como la Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género, Identidades y Orientaciones Sexuales y No Discriminación, por su parte, en la educación técnica o de formación para el trabajo, se ubican los centros colaboradores del SENA CLEM Tuluá y el SENA CAB Buga, cuyos proceso de práctica se desarrollaron en el área de Bienestar al Aprendiz; y en la educación media vocacional en la cual los proceso de práctica estuvieron enfocados en el área de orientación escolar se sitúan los centros colaboradores correspondientes a las instituciones educativas Julia Restrepo, Corazón del Valle, Alfonso López Pumarejo y María Antonia Ruiz, ubicadas en el municipio de Tuluá, Valle del Cauca. A partir de esta clasificación, las problemáticas identificadas en cada uno de estos contextos se presentan a continuación.

En el ámbito de la educación superior, los diagnósticos elaborados durante el proceso de práctica académica en el centro colaborador de la Universidad del Valle permitieron identificar problemáticas en dos programas académicos. El primero se ubica en el programa de Trabajo Social donde se evidenciaron dificultades en la dinámica grupal de las cohortes y en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Y el segundo se sitúa en el programa de Administración de Empresas en el que se identificaron dificultades en la integración social entre estudiantes y docentes, las cuales inciden en el rendimiento académico y en aspectos psicosociales.

Estas problemáticas se encuentran relacionadas con los procesos de adaptación a la vida universitaria, en tanto inciden en la permanencia en la educación superior, y esta depende de dos procesos complementarios: la integración académica, entendida como el vínculo del estudiante con las exigencias, los contenidos y el desempeño propio del programa de formación, así como el desarrollo de un sentido de pertenencia a la comunidad universitaria (Tinto, 1993).

A su vez, la dificultad en la dinámica grupal de las cohortes se puede comprender a partir de lo mencionado por Barragán y González (2017), en su investigación con estudiantes universitarios de Bogotá, donde señalan que la cohesión grupal se sostiene en el reconocimiento compartido de un objetivo común entre los integrantes del grupo, y que su dificultad se refleja en menores niveles de interacción e integración social dentro del curso. Es por ello que la ausencia

de vínculos con pares reduce las oportunidades de integración del estudiante a la vida universitaria, especialmente durante la etapa que denomina Tinto (1993) como transición, es decir, el período inicial en el que el estudiante debe desprenderse de patrones de pertenencia previos (familiares, escolares) y construir nuevos vínculos dentro de la comunidad académica.

De igual forma, el desarrollo de habilidades socioemocionales se define como el conjunto de competencias vinculadas a la conciencia, regulación, la autonomía emocional, la competencia social, las habilidades para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007) y se constituyen en un recurso individual que facilita o dificulta el proceso de integración, pues, un estudiante con dificultades en el desarrollo de habilidades socioemocionales encuentran mayores obstáculos para participar en la construcción de vínculos grupales y para sostener su motivación frente a las exigencias académicas, mientras que un grupo con dificultad en la cohesión ofrece, a su vez, menos oportunidades de regulación emocional a sus integrantes. La integración no depende únicamente de las características del estudiante, sino de la interacción entre las condiciones sociales y académicas que ofrece la institución; de esta forma, cuando hay dificultades en la cohesión grupal y las competencias socioemocionales, el estudiante enfrenta en solitario unas exigencias que, en condiciones de mayor integración social, podrían sostenerse de manera colectiva, lo que aumenta su vulnerabilidad frente al riesgo de deserción.

En relación con lo anterior, esta problemática se articula con el reconocimiento que ha hecho el Ministerio de Educación Nacional (2025) frente a la permanencia en la educación superior, en tanto no depende únicamente del rendimiento académico, sino también de factores emocionales, económicos, sociales e institucionales; sin embargo cifras como la tasa de deserción anual en la educación superior colombiana, mencionadas por el SPADIES (2023), ubican que el 8,7% de los estudiantes no logran mantenerse en los ámbitos de educación superior y culminar con éxito; lo que permite comprender que la dificultad de la dinámica grupal y el desarrollo de habilidades socioemocionales pueden entenderse como problemáticas del proceso de integración social durante los primeros semestre, lo que exige de la intervención social una mirada que articule lo individual con lo institucional, en el diálogo con los procesos de adaptación a la vida universitaria descritos por Tinto (1993).

Ahora bien, en lo que concierne a la Política Institucional de Igual y Equidad de Género, Identidades y Orientaciones Sexuales y No Discriminación, la cual se ha venido implementado

desde abril de 2022 y se ha desarrollado el ejerció de práctica académica a lo largo de tres cohortes. Se ubica como problemática la débil implementación y apropiación de la política institucional en la Universidad del Valle, sede Tuluá, identificada en el diagnóstico en el periodo 2025 – II.

Para comprender la problemática planteada es importante retomar al Centro de Investigaciones y Estudios de Género, Mujer y Sociedad (CIEGMAS) de la Universidad del Valle (2022), el cual en su documentación, señala que aún en presencia de marcos normativos institucionales, continúan presentándose actos de violencia simbólica y acoso al interior de la comunidad universitaria, que en ocasiones son sostenidas por la complicidad, el silencio o la indiferencia de quienes las observan sin intervenir; esta perspectiva permite comprender que la debilidad en la implementación de la política institucional en la Universidad del Valle sede Tuluá se constituye en una tensión, donde la existencia formal de la norma no garantiza su reconocimiento por parte de los distintos estamentos universitarios.

En ese sentido, el planteamiento de Guzmán (2001) permite analizar que la legitimidad de una problemática de género está condicionada por la cultura política y el nivel de integración social de cada contexto, de modo que la existencia de la norma por sí solo no influye en las relaciones de poder ni las representaciones sociales que sostienen la desigualdad, sino que se implica en la transformación de los imaginarios, las prácticas cotidianas y las relaciones de poder que la sostiene o la resisten dentro de la institución. De esta manera, la norma deja de entenderse como un dispositivo autosuficiente y pasa a comprenderse como un instrumento cuya eficacia depende de su apropiación social, de modo en que los sujetos pertenecientes a la institución la significan, la incorporan a su cotidianidad y la traducen o no en cambios efectivos de las dinámicas de poder que atraviesan la vida universitaria.

En relación con lo anterior, la débil implementación de la Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género, Identidades y Orientaciones Sexuales Y no Discriminación en la sede Tuluá puede comprenderse como una problemática donde confluyen la débil apropiación de la norma, las resistencias culturales documentadas por el CIEGMS y las condiciones estructurales de la sociedad colombiana, en la cual la intervención social articule lo normativo con lo simbólico y lo relacional. Es por ello que, esta relación evidencia que superar la brecha entre lo formalmente constituido y lo efectivamente vivido, no depende únicamente del

fortalecimiento administrativo de la política, sino de un trabajo sostenido sobre los imaginarios y las prácticas que la comunidad universitaria reproduce en su interacción diaria, de tal forma que la norma logre insertarse en el tejido simbólico y relacional de la institución y no permanezca como una declaración normativa desarticulada de la cultura organizacional.

En síntesis, las problemáticas identificadas en el centro colaborador de la Universidad del Valle, sede Tuluá, se relacionan con los procesos de integración académica y social descritos por Tinto (1993) y requieren de una intervención social, capaz de articular lo individual con lo institucional, lo normativo con lo simbólico y relacional. En tanto, abordar estas problemáticas posibilita la construcción de estrategias que fortalezcan simultáneamente los vínculos grupales, las competencias socioemocionales y el reconocimiento de la diversidad y la equidad dentro de la vida universitaria, como aspectos necesarios para el bienestar de todos los estamentos universitarios.

En cuanto a la educación técnica o de formación para el trabajo, los diagnósticos elaborados durante el proceso de práctica académica en los centros colaboradores identificaron que la problemática en el SENA CLEM (Centro Latinoamericano de Especies Menores) es la débil apropiación de habilidades blandas en los aprendices pertenecientes a las sedes sagrado y salesiano de las jornadas diurna y mixta, durante el 2025-2. Y en el SENA CAB (Centro Agropecuario de Buga) las dificultades en la convivencia y en las relaciones interpersonales de los aprendices, caracterizados por poseer tensiones y conflictos que pueden conllevar a desarrollar afecciones emocionales, situaciones de consumo de sustancias psicoactivas y una baja aceptación de la diversidad.

Por su parte, la problemática identificada en el SENA CLEM Tuluá es entendida desde los planteamientos de Flores de Valgas y Rodríguez Rodríguez (2025), Como la integración limitada de competencias conformadas por la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la gestión del tiempo y la inteligencia emocional que afecta la formación integral de los estudiantes y su preparación para los desafíos profesionales. En este sentido, cuando un aprendiz no logra apropiarse de la comunicación efectiva, el trabajo en equipo o la gestión emocional, se ven comprometidas dimensiones que atraviesan su tránsito formativo, desde el desempeño en las prácticas y proyectos grupales hasta la calidad de sus relaciones con instructores y compañeros.

En relación con lo anterior, en el SENA CAB Buga, identificaron y que, de la capacidad de los sujetos para tramitar sus diferencias sin recurrir a la agresividad o la evasión, puede entenderse que cuando esta capacidad se debilita, el conflicto se convierte en un problema de convivencia propiamente dicho (Ortega, 1998 – Córdoba, A et al. 2016). Esta comprensión teórica, se articula con el marco normativo institucional del SENA, cuyo reglamento al aprendiz (Acuerdo 0009 de 2024, Artículo 4°) reconoce la necesidad de instrumentos específicos con manual de convivencia para los centros educativos que, como el SENA, cuentan con centros de convivencia en los que trasciende el espacio estrictamente formativo para extenderse a la cotidianidad compartida de los aprendices.

Con base en lo anterior, la débil la apropiación de habilidades blandas identificadas en él SENA CLEM y las dificultades de convivencia identificadas en el SENA CAB, se relacionan con los procesos de socialización y formación integral de su población que transitan hacia la inserción laboral, en ambas problemáticas o dificultad no está en el componente técnico de la formación, sino en la capacidad de los aprendices para sostener vínculos, comunicarse y tramitar diferencias de manera no violenta.

Esta relación explicada en el contexto colombiano permite comprender que los aprendices llegan a los centros de formación cargando dinámicas de un país que a un proceso los efectos del conflicto armado, la violencia urbana y la fragmentación del tejido social en muchos territorios. Desde una lectura psicosocial, Bello (2000) plantea que la violencia sociopolítica no afecta únicamente a la integridad física de quienes la viven, sino que compromete procesos más profundos de construcción de identidad y de vínculo social, en la medida en que las personas aprenden e interiorizan los conocimientos.

Esta lectura permite comprender que ambas problemáticas se relacionan con la dificultad para tramitar el conflicto sin agresividad ni evasión señalada por Ortega (1998) y Córdoba, A et al. (2016) en el SENA CAB, pueden leerse como una forma aprendida de relacionarse en entornos donde el conflicto se ha resuelto históricamente por vías distintas a las pacíficas, donde la limitada apropiación de competencias como la comunicación efectiva y el trabajo en equipo en el SENA CLEM, se pueden entender como una manifestación de ese mismo déficit relacional y no como una carencia técnica o pedagógica aislada del contexto social del que provienen los aprendices, lo que propone una intervención profesional situada que reconozca ese trasfondo.

Con respecto, a la educación media vocacional, los diagnósticos elaborados durante el proceso de práctica en los centros colaboradores, las tres instituciones educativas, Julia Restrepro, Corazón del Valle y Alfonso López Pumarejo identifican como problemáticas la débil comprensión y abordaje institucional de la salud mental en adolescentes, por su parte, la Institución Educativa María Antonia Ruiz establece como problemática las dificultades en la convivencia escolar reflejadas por medio del bullying, ciberacoso, agresiones físicas y verbales.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante precisar y retomando la Ley 1616 de 2013 del congreso de la república de Colombia en el Artículo 3, que se entiende por salud mental, el estado dinámico que se expresa en la vida cotidiana a través del comportamiento y la interacción con su entorno, y que permite a los sujetos desplegar sus recursos emocionales, cognitivos y mentales para transitar por la vida cotidiana y establecer relaciones significativas.

Sin embargo, esta capacidad de desplegar recursos emocionales no puede darse por sentada en el ámbito institucional, ya que, de acuerdo con Jorm et al. (1997), reconocer, manejar y prevenir el malestar psicológico requiere de un conjunto específico de conocimiento, el cual no siempre está presente en los actores educativos encargados de acompañar a los y las estudiantes. Desde esta perspectiva, la débil comprensión institucional de la salud mental adolescente puede definirse como la limitación de las instituciones educativas para reconocer, nombrar y acompañar el malestar emocional de sus estudiantes como parte constitutiva del proceso formativo, en la medida en que dicha alfabetización no se ha incorporado de manera sistemática en sus prácticas pedagógicas y de bienestar.

Por su parte, las dificultades de convivencia escolar, expresadas en bullying, ciberacoso y agresión físicas y verbales, pueden definirse siguiendo la Ley 1620 de 2013, como toda conducta negativa, intencional, metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación o maltrato psicológico, verbal físico o por medios electrónicos, ejercida entre estudiantes que mantienen una relación de poder asimétrica, de forma reiterada y a lo largo de un tiempo determinado (Congreso de la República de Colombia, 2013, art. 2).

Teniendo en cuenta las definiciones de las problemáticas, se puede identificar que estas se relacionan en el concepto de bienestar estudiantil, que se define según PISA Student Well-Being Framework (OCDE, 2017) a partir de cinco dimensiones interdependientes, la cognitiva (competencias y logros académicos), psicológica (autoestima, satisfacción con la vida, ausencia

de ansiedad o síntomas depresivos), física (salud corporal, hábitos, seguridad), social (calidad de las relaciones con pares, docentes y familia, sentido de pertenencia) y material (recursos económicos y educativos disponibles para satisfacer las necesidades del estudiante).

La débil comprensión institucional de la salud mental y las dificultades de convivencias escolar, afectan de manera transversal las cuatro dimensiones ya mencionadas, en la medida en que un estudiante con malestar emocional no atendido o expuesto a violencia escolar, difícilmente sostiene su desempeño cognitivo o su bienestar físico. Esto permite entender que el bienestar, siguiendo a la Ley 1620 de 2013 y la Ley 2503 de 2025, es la condición integral en la que el estudiante logra un desarrollo cognitivo, psicológico, físico y social dentro de un entorno escolar que garantiza sus derechos, protege su integridad y favorece relaciones de convivencia sanas. Adicionalmente, el Artículo 14 de la Ley 2503 de 2025 otorga al Comité Nacional de Convivencia Escolar, la facultad de convocar mesas de expertos para construir una cátedra de educación emocional, marcando el tránsito de la política pública desde la gestión del conflicto ya ocurrido hacia la prevención mediante competencias socioemocionales.

Sin embargo, esta articulación normativa sigue siendo limitada si se contrasta con las problemáticas identificadas, en tanto los casos de acoso escolar reportados en el sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE) se incrementaron entre 2022 y 2025, de igual forma, los casos vinculados a ideación suicida se han aumentado según la Encuesta Nacional de Salud Mental (ENSM, 2025), lo que permite identificar que en Colombia las problemáticas relacionadas a la débil comprensión institucional de la salud mental en adolescentes y las dificultades de convivencia escolar convergen en la falta de estrategias que abordan el desarrollo de competencias socioemocionales.

5. Laboral

En el área laboral, hay dos centros colaboradores de práctica, en primer lugar, la Fundación ONG la Red, perteneciente al tercer sector, en la cual se identificó la problemática de la débil claridad en la comunicación entre los colaboradores de la fundación; y en segundo lugar, la Sección de salud ocupacional en la Universidad del Valle, sede Tuluá donde se identificó la problemática de la deficiencia en el liderazgo y relaciones sociales en los y las integrantes de los servicios generales.

La problemática identificada en la Fundación ONG La Red, se puede comprender desde los planteamientos de Katz y Kahn (1986), quienes conciben la comunicación organizacional como el proceso mediante el cual se transmite información, se coordinan funciones y se construyen significados compartidos entre los miembros de una organización. Desde esta perspectiva, cuando los canales de comunicación no son claros ni consistentes, se generan vacíos de información que afectan la coordinación entre áreas (redes) y debilitan el sentido de pertenencia a un propósito común. Esto permite comprender que la problemática identificada en la fundación no radica únicamente en fallas técnicas de transmisión de mensajes, sino en la dificultad de estructuras comunicativas que articulen el trabajo entre las distintas redes, lo cual influye en el trabajo colaborativo del tercer sector.

Por su parte, en la Sección de Salud Ocupacional, la problemática establecida puede ser comprendida en palabras de Goleman (1998), quién destaca que el liderazgo requiere de competencias emocionales como la empatía, la habilidad social y la capacidad de gestionar relaciones interpersonales dentro de un equipo de trabajo. A partir de este planteamiento, puede inferirse que la ausencia de un liderazgo que oriente y module las dinámicas relacionales entre los colaboradores incide directamente en el clima laboral, generando tensiones, desmotivación y dificultades en el trabajo en equipo. Esta relación evidencia, la debilidad de habilidades relacionales que permitan cohesionar al grupo de servicios generales en torno al trabajo colaborativo y la construcción de redes de apoyo.

Estás problemáticas se relacionan con las dificultades en los procesos relacionales y comunicativos dentro del contexto laboral, que puede sostenerse teóricamente en Chiavenato (2009), quién propone que el comportamiento organizacional depende en gran medida de la calidad de las interacciones humanas, siendo la comunicación y el liderazgo dos pilares que determinan el funcionamiento de los equipos de trabajo. Bajo esta mirada, se evidencia que tanto la fragilidad comunicativa en la Fundación ONG LA RED como la debilidad en el liderazgo en la Universidad del Valle, son tensiones que permiten evidenciar la debilidad de procesos relacionales que garanticen ambientes laborales saludables y productivos.

En conclusión, las problemáticas identificadas, se articulan en las dificultades en los procesos relacionales dentro del ejercicio laboral, que afectan tanto la coordinación interna como el bienestar de los colaboradores, este planteamiento en palabras de Robbins y Judge (2013),

afirma que el desempeño organizacional depende en gran medida de la calidad de las relaciones interpersonales, la comunicación y el liderazgo ejercido dentro de los equipos de trabajo. En el contexto colombiano, esta problemática se relaciona con las particularidades de las organizaciones del tercer sector y del sector público, dónde con frecuencia predominan estructuras jerárquicas rígidas, escasos espacios de retroalimentación y una débil formación en habilidades blandas para el liderazgo, lo cual profundiza las brechas comunicativas y relacionales entre los colaboradores. Por ello, fortalecer la comunicación organizacional y el liderazgo no deben entenderse como acciones aisladas, sino como un proceso articulado que requiere intervención conjunta desde un enfoque organizacional, orientado a consolidar ambientes laborales saludables y equipos de trabajo cohesionados.

CAPÍTULO III. La construcción de saberes en la práctica formativa.

El presente capítulo tiene como propósito dar cuenta del aporte de los elementos de saber y saber hacer en las instituciones y organizaciones del Centro del Valle del Cauca, en el marco del proceso de práctica académica de los periodos 2025-II y 2026-I del programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle, sede Tuluá. Para dar respuesta a este objetivo, se retoman los planteamientos de Delors (1996) y Schön (1998), quienes permiten definir el saber y el saber hacer que se documentan en los archivos de práctica de las y los estudiantes.

En ese sentido, Delors (1996) plantea que la educación a lo largo de la vida se sostiene sobre cuatro pilares: aprender a conocer, entendido como la adquisición de instrumentos de compresión que permiten a la persona descifrar el mundo que la rodea; aprender a hacer, orientado a la competencia que capacita a la persona para hacer frente a numerosas situaciones y trabajar en equipos; aprender a vivir juntos, referido a la compresión del otro y a la participación en proyectos comunes; y aprender a ser, relacionado con el desarrollo integral de la persona como sujeto autónomo y responsable. De estos cuatro pilares, el presente capítulo retoma los dos primeros, los cuales permiten comprender los elementos de saber y saber hacer, que dan cuenta de los aportes a los centros de práctica, en la aplicación de los conocimientos teóricos y metodológicos en estos contextos.

En relación con el saber, aprender a conocer, constituye el referente para el elemento abordado en este capítulo, entendido como el conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos que el estudiante utiliza para comprender el centro colaborador de práctica y la

cuestión social sobre el cual se establecen las problemáticas a intervenir; por ello, aprender a conocer no se limita a la acumulación de información, sino a la apropiación de metodologías que permiten continuar aprendiendo a lo largo del proceso formativo, a través de los referentes teóricos y las técnicas de recolección de información utilizados en cada centro de práctica.

En relación con lo anterior, los planteamientos de Schön (1998) proponen que el profesional articula un conocimiento teórico previamente conceptualizado con problemáticas ya definidas, en la medida en que dicho conocimiento se construye y se valida en la acción misma, en escenarios donde la teoría disponible no resuelve por sí sola la problemática. Esta noción permite reconocer que el saber identificado en los diagnósticos corresponde a la selección de referentes teóricos y metodológicos utilizados de acuerdo con la problemática del centro de práctica.

En lo que respecta al saber hacer, se retoma el segundo pilar planteado por Delors (1996), aprender a hacer, orientado a la competencia que capacita a la persona para hacer frente a numerosas situaciones y para trabajar en equipos dentro de las múltiples experiencias sociales y laborales que se le presentan a lo largo de su formación. Este pilar constituye el referente que permite comprender el saber hacer identificado en el presente capítulo como el conjunto de acciones estratégicas, líneas estratégicas y técnicas que el estudiante pone en práctica en el centro colaborador, para dar respuesta a las problemáticas y necesidades reconocidas previamente en el proceso diagnóstico. Dicho saber hacer, aunque parte de la formación teórica recibida en el programa, adquiere sentido cuando se articula con la dinámica propia del centro de práctica y con las particularidades de la población sujeto de intervención, de manera análoga a lo que Schön (1998) reconoce como conocimiento que se construye en la acción misma.

A partir de estos referentes, el capítulo se desarrollará en un primer momento con elementos del saber, donde se identificarán los conocimientos metodológicos implementados en la recolección de la información y teóricos en la identificación de la problemática, posteriormente, el saber hacer relacionado con las acciones estratégicas, las líneas y técnicas de intervención que se implementan en el proyecto social en las distintas áreas de bienestar abordadas en el capítulo uno (1).

1. Protección a la niñez y la familia

En esta área, los centros colaboradores de práctica corresponden al Hogar Infantil Libardo Madrid Valderrama, el Hogar Infantil Adorable Chiquitines y la Comisaria de Familia de Andalucía; en cuanto a los conocimientos metodológicos, en el Hogar Infantil Libardo Madrid Valderrama, se retomó a Rozas Pagaza (2004) para definir el diagnóstico social. Por otro lado, los tres centros coincidieron en el uso de la entrevista semiestructurada como técnica principal de recolección de información, y articulando otras técnicas desde las necesidades de cada centro; en lo que respecta a el Hogar Infantil Libardo Madrid Valderrama, esta técnica se aplicó a cinco cuidadores (madres, padre y abuela) con edades entre 19 y 60 años, seleccionados mediantes muestreo intencional.

Por su parte, en el Hogar Infantil Adorables Chiquitines, la recolección combinó dos instrumentos, por un lado, un cuestionario estructurado dirigido a 25 familias del nivel de prejardín, y por otro, una entrevista semiestructurada aplicada a dos personas seleccionadas mediante criterios de conducta del niño, género y tipo de vínculo. Con respecto a la Comisaria de Familia, se implementó una entrevista semiestructurada sustentada en Kvale (2011), y aplicada a seis participantes con los siguientes perfiles (madre cabeza de hogar, mujer migrante, padre soltero, familia reconstituida y familia nuclear). En total en esta área se recolectó información de 33 participantes mediante entrevistas y cuestionarios, los cuales permitieron identificar los objetos de intervención en cada centro y previo, a construir el proyecto en el cual se desarrollaría la práctica académica.

Respecto a los fundamentos teóricos, los tres centros convergen en el uso de Baumrind (1991) para caracterizar los estilos parentales y analizar la relación entre cuidadores y niños. Adicionalmente, el Hogar Infantil Libardo Madrid Valderrama profundizó este marco integrando el modelo estructural de Minuchin (1974, 2003) centrado en límites, subsistemas y jerarquías, y complementándolo con el sistema ecológico de Bronfenbrenner (1987). Asimismo, incorporó los planteamientos de Torio et al. (2010) sobre corresponsabilidad, el acompañamiento familiar de Romero et al. (2017) y los aportes de Vygotsky (1978) para fundamentar el desarrollo infantil desde la interacción social.

De igual forma, en el Hogar Infantil Adorable Chiquitines se incorpora en el diagnóstico la estructura y comunicación familiar del modelo de Minuchin (1974, 2003) y articulado con Bertalanffy (1936) que estudia los sistemas completos mediante el análisis de las relaciones entre

sus partes; además retoma la teoría del apego de Bowlby (1969) en los procesos de crianza, y se articulan con los estilos de comunicación familiar desde Satir (1972), Winkin (1982) y Struck/Bustamante (2016); de forma complementaria incorpora en su diagnóstico el concepto de habilidades sociales de Caballo (2005) y Rubio y Medina Anzano (1998) en el proceso de socialización de niños y niñas para la adaptación al entorno social.

Por otro lado, en la Comisaría de Familia de Andalucía el diagnóstico se construyó, en primer lugar, con la comprensión de la parentalidad a partir de Moscovici (1984), por medio de la teoría de las representaciones sociales, mientras que Agudelo- Hernández et al. (2023) y Landiera (2022) profundizan en sus dimensiones y en su carácter de constructo social, los cuales se relacionaron con el ICBF (2024) y Baumrind (1991) para sustentar el ejercicio parental desde el amor, responsabilidad y equilibrio entre afecto y exigencia.

En segundo lugar, se ubica la regulación emocional la cual se sostiene en Goleman (1996), además se articula a Bisquerra (2021), Olavarría (2001) y Lagarde (2012), quienes complementan esta mirada desde una perspectiva relacional y de género en el proceso de crianza. En tercer lugar, se incorpora la mediación parental con dispositivos digitales sustentados desde Ossa et al. (2023), Livingstone y Byrne (2018), Turkle (2015/2017) y Radesky (2020/2022), quienes coinciden en analizar el papel de los padres frente al uso de tecnologías por parte de los niños y niñas.

2. Salud

En esta área, los centros colaboradores de práctica corresponden al Hospital Departamental Tomás Uirbe Uribe E.S.E., el Hospital San Vicente Ferrer E.S.E. y el Hospital Rubén Cruz Vélez, E.S.E. En estos centros el diagnóstico social se consolidó como categorías teórico-metodológica transversal, fundamentada en los aportes de Rozas Pagazas, Aguilar Idáñez y Ander-Egg (1999) así como en Richmond (1917). Dicho enfoque constituyó el proceso central para la comprensión de las problemáticas de la salud abordadas en cada centro.

En cuanto a las técnicas de recolección de información utilizadas, los tres centros del área coincidieron en el uso de la entrevista semiestructurada como técnica principal. En el Hospital Departamental Tomás Uribe Uribe E.S.E., está técnica se sustentó en Rojas Soriano (2002) y se aplicó a dos trabajadoras sociales, la coordinadora y la docente del área, y se complementa con la

observación participante sustentada en Ávila (2017) y con encuestas, realizadas a diez cuidadores de pediatría y UCI pediátrica fundamentadas en Ander-Egg (1993), además se implementó el árbol de problemas como técnica para priorizar las problemáticas identificadas.

A su vez, en el Hospital San Vicente Ferrer E.S.E., se implementó la observación participante según Bernal (s.f.), aplicada por el equipo interdisciplinario, durante las atenciones habituales del programa de crónicos, junto con la revisión documental de historias clínicas institucionales. Y la entrevista semiestructurada se aplicó tanto al equipo interdisciplinario como a los quince pacientes que conformaron la muestra; además del análisis documental, sustentado en Bernal (2016), que permitió revisar el Plan de Desarrollo Institucional (2024-2027) para orientar la interpretación de los hallazgos.

En el programa de crónicos del Hospital Rubén Cruz Vélez E.S.E., la recolección de información combinó la observación participante (Sanjuán, 2019) desarrollada en las áreas de urgencias, hospitalización y consulta externa, con el análisis documental (Marcelino et al., 2024) de planes, guías y protocolos institucionales. Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas (Diaz et al., 2013) al personal médico y de Trabajo Social, y un grupo focal (Hamnui y Valera, 2013) con integrantes del Club Cuidarte. Finalmente, la priorización de problemáticas se sustentó en la aplicación de una matriz DOFA (Raeburn, 2025), coordinada con el equipo de enfermería, y el uso del árbol de problemas.

En el Programa de Humanización, la recolección de información integró la revisión documental de la política institucional, el Plan Operativo Anual 2025 y los antecedentes de práctica. La técnica de observación participante, sustentada en Rodríguez, Gil y García (1996), se desplegó en las áreas de hospitalización, urgencias, consulta externa, crónicos y laboratorio clínico. Asimismo, se aplicaron 39 encuestas sobre percepciones del servicio y 20 entrevistas semiestructuradas a adultos mayores para indagar sobre sus experiencias y redes de apoyo. Para el análisis, se elaboró un mapa de percepciones que integró los hallazgos en cinco categorías recurrentes, complementado con un árbol de problemas para identificar causas y efectos. En conjunto, esta área recolectó información de 104 participantes, permitiendo así precisar los objetos de intervención y fundamentar el proyecto de práctica académica.

Respecto a los fundamentos teóricos, en el Hospital Departamental Tomas Uirbe Uribe E.S.E., se retomó a Montaya (2021), quien aporta el concepto de afrontamiento y adaptación en

cuidadores principales de niños hospitalizados en pediatría, permitiendo analizar las respuestas emocionales y prácticas de los cuidadores frente a la hospitalización infantil. En el Hospital San Vicente Ferrer E.S.E., el diagnóstico se estructuró mediante una perspectiva multidimensional, primero desde lo clínico-epidemiológica, centrada en las ENT (OPS, Ministerio de Salud); segundo, desde lo institucional-territorial, que vincula las barreras de acceso, el perfil epidemiológico local, el Plan de Desarrollo y el Sisbén; tercero en lo psicosocial y cultural, abordada a través de las redes de apoyo (Inger, 2014) y la enfermería transcultural (Utludemir, s.f.); y cuarto desde la gerontología y salud mental, integrando aportes de la OMS (2025) y Familydoctor.org (2023), junto con herramientas de intervención de Ciencias Sociales/UNIR (2024).

En el Hospital Rubén Cruz Vélez, E.S.E., el diagnóstico se articuló desde dos programas: Enfermedades Crónicas No Transmisibles (ECNT) y Humanización. El primero integró los aportes de Alvarado y Salazar (2024) sobre el envejecimiento, la conceptualización de la OPS/OMS respecto a las ECNT y sus factores de riesgo, y los lineamientos de la Universidad de Cundinamarca (2021) y Tobón y García (2004) sobre estilos de vida saludable. Este marco se complementa con el Manual de Autocuidado de Fundasi/UNICEF (dimensiones físicas, emocionales, espirituales, cognitivas y sociales) y la perspectiva de José Luis Gil (s.f.), quien posiciona al Trabajo Social en la dinámica psicosocial del cuidado.

Por su parte, el Programa de Humanización se fundamentó en la Política Nacional de Humanización en Salud (Ministerio de Salud y Protección Social, 2021), complementada por la visión psicosocial de Tejada Zabaleta (2020) sobre la subjetividad, y el enfoque de trato digno de Beca y Lecaros (2014). Sumado a ello, la Resolución 1378 de 2015 del Ministerio de Salud, que establece medidas de protección y atención preferencial para la población adulta mayor; además como normativa transversal en el diagnóstico se retoma la Política de Humanización en la Atención en Salud del Hospital Rubén Cruz Vélez (2025), complementado con el Programa de Humanización PG-PGAU-001 (2025) y la memoria de práctica de Danna Catalina Campos (2025), quien había realizado el proceso de práctica en el periodo anterior.

3. Protección a los derechos humanos

En esta área el centro colaborador de práctica correspondió a la Personería Municipal de Tuluá, en el cual los conocimientos metodológicos identificados fueron, la entrevista

semiestructura sustentada en Taylor y Bogdan (1987) y se realizó un total de cuatro entrevistas dirigidas a la personera delegada, dos abogados y una trabajadora social, para identificar las problemáticas en cuanto a la atención a los derechos humanos. Esta técnica se complementa con una encuesta diagnóstica, sustentada en Hernández Sampieri et al. (2018) y aplicada a nueve funcionarios de instituciones aliadas y líderes comunitarios, para ampliar la comprensión de las percepciones y necesidades comunitarias frente a la protección de los derechos humanos en el municipio. En total, el área de protección a los derechos humanos recolectó información de 13 participantes, los cuales permitieron identificar el objeto de intervención en el centro de práctica y la construcción del proyecto de intervención

En cuanto al conocimiento teórico de las problemáticas, estas se construyeron a partir del marco normativo e institucional del Ministerio Público, retomando la Constitución Política de Colombia (1991), particularmente los Artículos 2, 118 y 277, que establecen el rol de las personerías dentro del Ministerio Público en la promoción, ejercicio y vigilancia de los derechos humanos. A este referente normativo se articularon los lineamientos de la Defensoría del Pueblo (2020,2022,2023) en torno al Sistema de Alertas Tempranas (SAT), utilizados para comprender los mecanismos de identificación y prevención de riesgos frente a vulneraciones de derechos en el municipio.

Por otro lado, desde el rol de Trabajo Social, se incorporó a Carballeda (2016), quien concibe la intervención social como una práctica crítica y reflexiva orientada a la justicia social, lo cual permitió fundamentar el sentido ético-político del quehacer profesional dentro de la institución. De manera complementaria, se retomó a Ander-Egg (2003), Pérez y García (2019) para sustentar la articulación institucional desde la complementariedad y la articulación efectiva en la gestión pública entre la Personería y otras entidades del orden municipal en la atención y protección de los derechos humanos.

4. Educación

Esta área se encuentra conformada por la educación superior, en el cual se ubica el centro colaborador de la Universidad del Valle en la formación integral en los programas de Trabajo Social y Administración de Empresas (ADMON) y a la Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género, Identidades y Orientaciones Sexuales y No Discriminación, al igual que por la educación técnica o de formación para el trabajo en los centros colaboradores del SENA

CLEM Tuluá y al SENA CAB Buga, y la educación media vocacional en la cual se ubican las instituciones educativas Julia Restrepo, Corazón del Valle, Alfonso López Pumarejo y María Antonia Ruiz.

En la formación integral del programa de Administración de Empresas, el diagnóstico se sustentó en el enfoque hermenéutico, además se incorpora a Rossetti (2012) y Kisnerman (1998) para la identificación del ejercicio profesional en el ámbito educativo; de igual forma, en Trabajo Social se sustenta en diagnóstico en la Investigación-Acción Participativa (Rozas, 2012), apoyado por los aportes de Silva (1999) y Diaz (2003) sobre formación integral y educación. Por su parte, la Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género, Identidades y Género se fundamentó en Rozas (1998), Ander-Egg (2000) y Richmond (1917). Este marco teórico se complementó con Aguilar Villanueva (1992) y Matus (1987), quienes definen la implementación de políticas como un proceso de planificación estratégica situacional, donde la realidad social se interpreta a partir de la posición y decisiones de los actores involucrados.

En cuanto a las técnicas de recolección de información, se identifica que tanto en Trabajo Social como ADMON se utilizó el grupo focal, sustentado en los planteamientos de Krueger y Casey (2015), Morgan (1997), Onwuegbuzie (2009) y Flick (2012). En el primero se dirigió a estudiante de primero, segundo y tercer semestre que se desempeñarán como líderes de cohortes o voceros y se complementa con una entrevista semiestructurada a seis docentes del programa, seleccionados bajo los criterios de contar con al menos un año de experiencia, imparte asignaturas relacionadas con habilidades blandas o relacionamiento interpersonal, y enseñar tanto en semestres iniciales como finales.

Por su parte, en el programa de Trabajo Social el grupo focal se dirigió a docentes que fueran transversales en el proceso educativo de los y las estudiantes y se complementa con el taller desatar para avanzar, implementado en cuatro cohortes, además se recurrió a la triangulación del taller y la entrevista, para la identificación de las problemáticas. De igual forma, en la Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género se desarrolló un taller diagnóstico aplicado en dos modalidades, por programas académicos (diez programas, con una cohorte por semestre) y mediante acercamientos directo a oficinas administrativas, fundamentado en los planteamientos de Ander-Egg (1999), Jara (2018) y Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2003).

De manera complementaria, se realizó una revisión documental, sustentada en Cifuentes (2011) y Ruiz (2012), en tanto a la política institucional de género como a los documentos elaborados por prácticas anteriores; asimismo, se empleó la observación participante fundamentada en Guber (2001), para comprender las dinámicas institucionales, los discursos y las prácticas cotidianas en torno a la política. Finalmente, para la sistematización y organización de la información recolectada se diseñó una matriz en Excel que permitió clasificar las respuestas por categorías, y se utilizó la herramienta de inteligencia artificial NotebookLM (Google) para sintetizar la información e identificar patrones emergentes, con base en los planteamientos de Torres y Arroyo (2025).

Para la identificación de las problemáticas en la formación integral, en el programa de ADMON, se identificó la teoría del campo de Bourdieu (1997,2011), en las desigualdades en el acceso y la permanencia académica, complementado con Hargreaves (2003) frente al impacto de las relaciones afectivas entre docente y estudiante en la motivación y el rendimiento académico. En relación con ello, se integró a Bisquerra (2000) a García, Valcárcel y Tejedor (2017) sobre la educación emocional, las dinámicas de competitividad académica y su efecto en las relaciones entre pares.

En cuanto al programa de Trabajo Social se articuló, la ecología del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979), la dinámica de grupos de Lewin (1948), la comunicación relacional de la Escuela de Palo Alto (Watzlawick at al., 1967), la teoría del conflicto de Deutsch (1973.2006), la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978/1979), el enfoque humanista y clima grupal de Rogers (1961), las etapas de desarrollo grupal de Tuckman (1965) y el capital social de Putman (2000), orientados al fortalecimiento de las relaciones entre los integrantes del grupo. Por su parte, en la Política de Género este marco se contempló desde la Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género, Identidades y Orientaciones Sexuales y No Discriminación (2022) y los aportes del Centro de Investigaciones y Estudios de Género, Mujer y Sociedad (CIEGMS) de la Universidad del Valle (2022), insumos que contextualizaron el análisis desde una perspectiva de género institucional y orientaron la identificación de las problemáticas abordadas.

En lo que respecta a la educación o de formación para el trabajo, se ubican dos centros de práctica pertenecientes al Sistema Nacional de Aprendizaje, en las sedes, SENA CLEM Tuluá, y

SENA CAB Buga. En ese sentido, los conocimientos metodológicos integrados presentan una relación en la concepción del diagnóstico social desde autores como Castro, Reyna y Méndez (2017), Richmond (2015 -1917) y Ávila (2021). Sin embargo, en el SENA CLEM se incorporó a Taylor, Bogdan y Devault (2016/2018) para fundamentar la investigación cualitativa como enfoque metodológico general, y Fals Borda (1999), desde la Investigación-Acción Participativa (IAP). Sumado a esto, ambos procesos convergen en el uso de la observación participante definidos por Deusto (2021), Guasch (2002), Labov (1976) y Marshall y Rossman (1989, citados en Jociles, 2018) que permitió recopilar datos sobre hechos y comportamientos de los aprendices y se apoyaron en un diario de campo para registrar percepciones, discursos y situaciones.

Para jerarquizar las problemáticas, ambos centros emplearon matrices de priorización con enfoques diferenciados. En el SENA CLEM, bajo los planteamientos de Rojas (2013), se evaluaron criterios como magnitud, gravedad, tendencia y competencia profesional; este proceso se enriqueció con la técnica participativa Yin Yang, que permitió registrar 353 aportaciones de 174 aprendices. Por su parte, en el SENA CAB se utilizó la matriz del Minnesota Department of Health (2025) con una escala de 1 a 5 mediante la plataforma Padlet, complementada con la técnica de grupos focales sustenta en Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013) con la participación de 60 voceros.

En cuanto a los conocimientos teóricos cada proceso articuló autores de acuerdo con las necesidades específicas de su contexto de intervención. Por un lado, en el SENA CLEM se articularon a la OMS (2013) y Méndez, Castro y Reyna (2018), para abordar la salud mental en entornos formativos, dado que la población de aprendices se encontraba inmersa en procesos educativos con implicaciones emocionales particulares. Complementariamente, se retomó a Sluzki (1996) para analizar las redes de apoyo social como recurso protector de los aprendices, y se articularon Montaño (2017), Quiroz (2019) y Thompson (2016), con el propósito de delimitar la especificidad disciplinar.

En el SENA CAB Buga, el conocimiento teórico se orientó al fortalecimiento de la convivencia escolar integrando los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2014), la teoría del proceso civilizatorio de Elias (1939/1987) y las representaciones sociales de Moscovici (1961/1979). Para fundamentar el objeto y rol del Trabajo Social, se recurrió a Cardona y Vásquez (2020), Iglesias y Muñoz (2018) y Alayón (citado en Mastrángelo, s.f.);

mientras que la estrategia de resolución de conflictos se basó en la mediación escolar propuesta por Bustamante y Menéndez (2024). Este marco se complementa, finalmente, con la Ley 1620 de 2013 y el Manual de Convivencia del SENA (2001).

En cuanto a la educación media vocacional donde se agrupan las instituciones educativas Julia Restrepo, Alfonso López Pumarejo, María Antonia Ruiz, Corazón del Valle, en esta última el diagnóstico se construyó desde el paradigma constructivista y el interaccionismo simbólico de Blumer, en diálogo con la pedagogía del oprimido de Freire (1970). Con relación a lo anterior, se evidencia la entrevista semiestructurada como técnica metodológica implementada en tres de las cuatro instituciones. En la I.E. Julia Restrepo y la I.E. Corazón del Valle, esta se sustentó en Hernández, Fernández y Baptista, aplicándose a diversos actores, desde coordinadores y docentes orientadores hasta directivos y profesionales de inclusión. Por su parte, la I.E. María Antonia Ruiz fundamentó esta misma técnica en Ortega (s.f.), aplicándola mediante a los 11 integrantes del comité de mediación de paz, incluyendo rectores, docentes, orientadores y estudiantes.

Por otro lado, en las I.E. Corazón del Valle y Alfonso López Pumarejo se implementaron talleres participativos, fundamentados en Freire (1970) y Ander- Egg (2000) respectivamente, cuyos resultados se contrastaron comparativamente entre los grupos de estudiantes participantes. En cuanto a la I.E. Julia Restrepo complementa la observación participante con la revisión del Manual de Convivencia, diarios de campo y sesiones de profundidad (Hurtado, 1998, citado en Useche et al., 2019). Simultáneamente, en la I.E. Alfonso López Pumarejo se aplicó una encuesta (Hernández et al., 2014) a docentes sobre estrategias institucionales, canales de apoyo y autocuidado. En conjunto, el área de educación integró diversos instrumentos entre, entrevistas, encuestas, talleres y grupos focales con un total de 267 participantes, consolidando así los diagnósticos y los proyectos de práctica académica.

En cuanto a los conocimientos teóricos, se evidencian dos puntos de convergencia. El primero se ubica en el desarrollo de la personalidad en adolescentes, tanto en la I.E. Julia Restrepo como en la I.E. Corazón del Valle se retomó la teoría psicosocial de Erikson (1950/1963, 1968) sobre la crisis de identidad adolescente, articulada en ambos casos con los planteamientos de Rageliene (2016) acerca del vínculo entre identidad y relaciones de pares; en la primera institución dicho autor se abordó a través de las lecturas de McLeod (2025) y Cherry

(2023), mientras que en la segunda se complementa con la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987), lo que evidencia una apropiación común del desarrollo adolescente desde una perspectiva psicosocial.

Por otro lado, la salud mental se evidencia como una convergencia que se presentó en tres de las cuatro instituciones: en la I.E. Julia Restrepo, Corazón del Valle se sustentó en la Organización Mundial de la Salud (2025) para definirla y observar su relación en los entornos educativos; y en la I.E. Alfonso López Pumarejo articuló la OMS (2022, 2025), pero esta se integra con la OPS (2013), para definir factores de protección y de riesgo en entornos educativos.

Adicionalmente, cada institución articuló a los autores según las necesidades de su contexto. En la I.E. Julia Restrepo se incorporaron Pérez y Santiago (2025) y Verna y Sinha (2024) sobre el impacto del contenido digital en la salud mental y García (2010, citado en Henao, 2019) sobre estrategias de afrontamiento; además, Bandura (1988), Bolaños (2015), Sáez (2009) y Bonilla y Rodríguez (2013) fundamentaron el abordaje desde la fenomenología, la hermenéutica y el método cualitativo. En la I.E. Corazón del Valle retomaron la teoría sistémica de Villegas-Castrillo y Bellido Alonso (1992) y el concepto de afrontamiento de Pascual (2018), otorgando una mirada relacional y crítica de la realidad escolar.

Por su parte, en la I.E. Alfonso López Pumarejo se articularon el Ministerio de Salud y el Centro Nacional de Consultoría (2023) y UNICEF (2021/2022) para abordar la percepción de salud mental y el bienestar psicosocial escolar, complementado con la Constitución Política (Art. 49), la Ley 1098, la Ley 1620, la Ley 2383 de 2024 y la Ley 2460 de 2025. Finalmente, en la I.E. María Antonia Ruiz el diagnóstico se centró en la convivencia escolar, retomando a Quintero (2023), el Congreso de la República (2013), UNIR (2023), García (2020) y López (2023) para abordar competencias ciudadanas, acoso escolar, medicación y dinámicas familiares y tecnológicas, articulado con el Decreto 196, la Ley 1620 de 2013, la Ley 1098 de 2006 y la Ley 115 de 1994.

5. Laboral

En esta área, los centros colaboradores de práctica corresponden a la Fundación ONG la Red, en gestión del talento humano, y la Universidad del Valle, en salud ocupacional. En el primero se retomó a Richmond (1917) para definir el concepto diagnóstico social. Por otro lado,

ambos procesos coinciden en situar la intervención dentro de la identidad disciplinar del Trabajo Social, dónde se define el rol y objeto de intervención en el ámbito laboral. Sin embargo, difieren en su enfoque, mientras la Fundación ONG la Red lo sustentó en el objeto de intervención, el código deontológico y las relaciones laborales (Rozas Pagaza, 2001; Consejo General del Trabajo Social, 2020; UNIR, 2022), la Universidad del Valle lo fundamentó en la integración de conocimientos, habilidades y actitudes orientados al bienestar y la prevención en salud ocupacional (Naranjo y Pochón, 2014).

Adicionalmente, cada centro articula conocimientos metodológicos según las necesidades específicas de su contexto. En la Fundación ONG en la Red se articularon cuatro técnicas cómo el Yin Yang de la Red , mediante la cual el 70,5% (24) de los colaboradores identificó colectivamente fortalezas y aspectos a mejorar; el diagrama de pez o causa-efecto, para estructurar visualmente las causas y consecuencias del problema central; el semáforo luces para decidir, con el que el 73,5% (25) de los participantes jerarquizó las problemáticas según su urgencia; y el Padlet virtual vía código QR, que alcanzó un 76,4% (26) de participación en la recolección anónima de sugerencias para el plan de intervención.

Por su parte, la Universidad del Valle empleó la batería de riesgo psicosocial aplicada en 2025 al área de servicios generales, cuyos resultados evidenciaron un 100% de riesgo alto o muy alto en liderazgo y relaciones sociales. A partir de estos hallazgos, el proceso se desarrolló con 13 trabajadores del área, en grupos focales apoyados en una guía de preguntas, diario de campo y grabación de audio (Powell et al., 1996; Merton et al., 1990, citados en Rodas y Pacheco, 2020), y seguidos de la técnica visual árbol de los vínculos (las raíces que nos unen), fundamentada en los planteamientos de la Agencia de Recursos Verdes del Japón (s.f.). En conjunto, mediante las distintas técnicas implementadas en esta área se recolectó información de 39 participantes, lo que permitió construir los objetos de intervención y formular los proyectos de intervención.

En cuanto a los conocimientos teóricos, ambas instituciones destacan las dinámicas relacionales como elementos claves para el bienestar laboral. En la Fundación ONG La Red esta se centra en la comunicación y la resolución de conflictos, apoyándose en los modelos de comunicación unidireccional y bidireccional, la Teoría de la Comunicación Humana (Watzlawick et al., 1967: Beebe y Beebe, 2017) y los aportes de Fals Borda (1985). A esto se sumaron la

Teoría del Campo de Kurt Lewin, retomada por Torres (2016) para comprender el comportamiento grupal, y el concepto de cuestión social de Carballeda (2019).

Por su parte, la Universidad del Valle se orientó hacia las relaciones laborales y el apoyo social como factores protectores frente al estrés (Delgado Súmar, 1986; Naranjo et al., 2015). Este enfoque se complementa con los planteamientos de la OPS y el Ministerio de Salud de Colombia (2016) sobre entornos laborales saludables, y de Samper (2006, citado en Mera et al., 2021) sobre el liderazgo como competencia esencial en la gestión directiva. Asimismo, incorporó al INSST (2011) para la definición de los factores de riesgo psicosocial, y al Ministerio de Protección Social (2010) adicionalmente, se apoyó en la Resolución 3777 de 2023, el Decreto 1072 de 2015 y la Resolución 3461 de 2025, relativas al acoso laboral y la no discriminación.

En síntesis, el análisis de los fundamentos teóricos y metodológicos que se sustentan en las cinco áreas de bienestar social permite identificar que el saber del Trabajo Social se construye desde la articulación situada de referentes clásicos de la disciplina como Richmond (1917), Ander-Egg y Rozas Pagaza (1999, 2004); con teorías provenientes de otros campos, configurando marcos interpretativos interdisciplinares que responden a la especificidad de cada centro de práctica.

Lo anteriormente dicho se sustenta en lo identificado en las cinco áreas de bienestar social; por un lado, en Niñez y Familia, los tres centros convergen en el uso del autor Baumrind (1991) para caracterizar los estilos parentales, mientras que cada profundiza este marco de forma distinta, desde el modelo estructural de Minuchin y el sistema ecológico de Bronfenbrenner, hasta la teoría del apego de Bowlby y las habilidades sociales por su parte, en Salud, el diagnóstico social se despliega en marcos multidimensionales propios de cada programa, articulando lo clínico-epidemiológico con lo psicosocial y normativos; en cuanto a Protección de Derechos Humanos, el saber se ancla en el marco constitucional y en la perspectiva crítica de Carballeda (2016) sobre la intervención social.

Asimismo en Educación, se identifican convergencias trasversales en torno al desarrollo adolescente (Erikson, Bronfenbrenner), la salud mental (OMS), el impacto de las relaciones afectivas entre docente y estudiante en la motivación y el rendimiento académico de Hargreaves (2003), el fortalecimiento de las relaciones entre los integrantes del grupo desde Rogers (1961), la aplicación de la Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género, Identidades y

Orientaciones Sexuales y No Discriminación (2022); y en el área Laboral, las dinámicas relacionales, desde la comunicación humana (Watzlawick), el riesgo psicosocial y la normatividad técnica. Teniendo en cuenta, que cada institución incorpora conocimientos teóricos y metodológicos particulares según su contexto y necesidades de las problemáticas identificadas.

Esta relación, confirma que el saber se construye como un ejercicio de profundización selectiva que responde a un contexto situado, lo cual es coherente con la idea de Delors (1996) de que aprender a conocer implica también aprender a aprender, desarrollando la capacidad de discernimiento para incorporar nuevo conocimiento en la identificación de problemáticas. A su vez, esta selección y articulación de marcos teóricos remite a lo que Schön (1998) denominó la epistemología de la práctica, situado en que el profesional reflexivo enfrenta escenarios caracterizados por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, ante los cuales debe construir un marco de comprensión desde la propia acción. Es por ello que el saber profesional es la expresión de una apropiación teórica situada y reflexiva, que articula el conocimiento disciplinar con el contexto institucional, el cual orienta el ejercicio de conocer y reflexionar en la práctica académica.

SABER HACER

Ahora bien, para dar cuenta de la manera en que dicho saber hacer se organiza el interior de la planeación de un proyecto social, resulta pertinente retomar los planteamientos de Ander-Egg (2011), quién señala que las líneas estratégicas constituyen dos grandes cauces de articulación que orientan el conjunto de acciones y un proyecto social, en tanto delimitan el campo dentro del cual se articulan los objetivos con las actividades concretas a desarrollar; estas líneas expresan la dirección que ASUME la intervención frente a la problemática identificada y permite organizar de manera coherente el conjunto de acciones que ella se derivan, de modo que, sin su definición previa, las acciones formuladas en un proyecto corren el riesgo de dispersarse y de perder correspondencia con el objeto de intervención que les dio origen.

A partir de dicha organización general, Kisnerman (1998) define las acciones estratégicas como las operaciones concretas mediante las cuales el profesional de Trabajo Social materializa los objetivos propuestos en el proyecto, en tanto constituye el punto de articulación entre la planificación y la ejecución de la intervención; estas acciones se estructuran a partir de las necesidades previamente identificadas y se orientan a la transformación de la situación

problemática sobre la cual se interviene, lo que supone que cada línea estratégica formulada se despliega, a su vez, en un conjunto de acciones que responden de manera específica los distintos componentes de la problemática abordada.

Además, en el nivel más operativo de dicha planeación, Cifuentes Gil (2009) señala que las técnicas corresponden a los procedimientos operativos e instrumentales Mediante los cuales se llevan a cabo las acciones estratégicas, en tanto constituyen los medios específicos que permiten recolectar información, generar procesos participativos o desarrollar actividades formativas con la población sujeto de intervención; estas técnicas se seleccionan de acuerdo con la naturaleza del proyecto y con las características del contexto institucional en el cual se desarrolla la práctica, de manera que su elección no responde a un criterio genérico, sino a la correspondencia que debe exigir entre el instrumento utilizado y la línea estratégica que se pretende desarrollar.

1. Protección a la niñez y la Familia

En esta área, los tres centros colaboradores (el Hogar Infantil Libardo Madrid Valderrama, el Hogar Infantil Adorables Chiquitines y la Comisaría de Familia del municipio de Andalucía), coinciden en una tríada estratégica, el acompañamiento familiar, la orientación familiar y la participación familiar. Esta coincidencia puede sustentarse desde Rozas Pagaza (1998), quién concibe el acompañamiento familiar como un proceso continuo y situado que establece una relación cercana y horizontal entre el profesional y las familias, reconociendo las particularidades de su realidad emocional, laboral y social. En el plano técnico, predominan las técnicas interactivas y participativas, definidas por García et al. (2002) como mecanismos que permiten “hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear y hacer analizar” las formas de relacionarse de los sujetos, lo cual resulta coherente con Carballeda (2002) y su planteamiento sobre la necesidad de intervenir en las dimensiones subjetivas y relacionales de la problemática.

Más allá de esta convergencia, se puede identificar una diferencia relevante entre los tres proyectos, Mientras que el Hogar Infantil Libardo Madrid Valderrama y el Hogar Infantil Adorables Chiquitines mantienen sus líneas de intervención sin modificaciones, la Comisaría de Familia de Andalucía si presenta un ajuste durante la ejecución, al reorientar su tercera línea (“familias conectadas”) a las instituciones educativas y hogares infantiles, debido a la baja participación de los usuarios inicialmente convocados. Este hallazgo evidencia que la reflexión

en la acción y la capacidad de ajustar la intervención ante situaciones imprevistas no es homogénea dentro de una misma área.

2. Salud

Esta área, integrada por el Hospital Departamental Tomás Uribe Uribe y el Hospital San Vicente Ferrer, este último con dos proyectos diferenciados: uno en el programa de Enfermedades Crónicas No Transmisibles y otro en el programa Humanizando Corazones, convergen en dos ejes recurrentes: la educación en salud y el acompañamiento psicosocial, ambos sustentados en la definición de promoción de salud y prevención de la enfermedad de Cotonieto- Martínez y Rodríguez Terán (2021). En el plano técnico, se observa un uso de técnicas audiovisuales, lúdicas e informativo-educativas, lo cual puede explicarse, por una condición institucional que el propio documento señala de forma explícita en el proyecto Humanizando Corazones, debido a la dinámica hospitalaria, buena parte de las estrategias dirigidas al personal, deberán desarrollarse mediante socializaciones breves, dado que los tiempos del personal asistencial son limitados.

Este hallazgo, puede entenderse desde Iamamoto (2003), quién plantea que el ejercicio profesional está mediado por las condiciones institucionales concretas que lo posibilitan o restringen. En este sentido, la elección de socializaciones con el personal no responde a una decisión metodológica autónoma del equipo interviniente, sino a una respuesta adaptativa frente a la temporalidad que la dinámica hospitalaria impone sobre el trabajo profesional. La autora sostiene que Trabajo Social, se ejerce dentro de relaciones sociales e institucionales que exceden la voluntad individual del profesional, de manera que las estrategias de intervención se configuran a partir de los márgenes de posibilidad que la institución habilita en un momento y el contexto determinado. No obstante, esta adaptación también pone en evidencia una tensión en el ejercicio profesional, en tanto la disponibilidad limitada del personal puede afectar a la continuidad que requiere el acompañamiento psicosocial y la educación en salud. De este modo, la condición institucional señalada en el proyecto humanizando corazones muestra cómo las instituciones de salud, como espacios ocupacionales del Trabajo Social, condicionan el alcance y la temporalidad de las estrategias de intervención.

Un aspecto adicional que vale la pena resaltar, es la heterogeneidad metodológica dentro del área de salud; el proyecto del Hospital Tomás Uribe Uribe, presenta una particularidad, la

estudiante no formuló líneas estratégicas propiamente dichas, sino únicamente líneas de intervención. Este dato demuestra que, aún dentro de una misma área y bajo diagnóstico similares, el nivel de desarrollo conceptual de las propuestas de intervención, pueden variar significativamente entre un centro y otro. Esta variación, sucede de acuerdo a los planteamientos de Carballeda (2007), quien sostiene que la construcción metodológica de una intervención no se deriva de manera automática del diagnóstico institucional, sino que depende de la forma en que cada equipo o profesional de la cuestión social en el escenario donde interviene.

Desde esta perspectiva, el diagnóstico compartido entre instituciones del área de salud no garantiza una concreción uniforme hacia las estrategias de intervención, sino en la medida en que dicho proceso está mediado por las condiciones de cada institución, por los recursos disponibles y por el proceso de formación y apropiación conceptual del estudiante en práctica. Esta lectura permite comprender la heterogeneidad no como una inconsistencia entre instituciones comparables, sino como evidencia de que la construcción del objetivo intervención es siempre un proceso situado, que se despliega de manera distinta según el contexto institucional y los márgenes de la oración conceptual disponibles en cada proceso.

3. Protección a los Derechos Humanos

Esta área, es representada por el proyecto de la Personería Municipal de Tuluá en el marco del Sistema de Alertas Tempranas, Presenta una propuesta con tres estrategias: socioeducativas, de fortalecimiento institucional y de fortalecimiento comunitario, que se dirigen tanto al fortalecimiento institucional como al de las redes comunitarias de prevención, antes que a sujetos individuales o núcleos familiares. Fortalecimiento institucional se sustenta en Nussbaumer (2007), quién sostiene que este proceso implica mejorar estructuras, clarificar roles y aumentar la capacidad de gestión organizacional, mientras que la estrategia de fortalecimiento comunitario retoma la noción de empoderamiento como transferencia de conocimientos y capacidades hacia los actores territoriales para que estos puedan autodirigir procesos de cambio.

En el plano de las líneas de intervención que plantea este proyecto, la primera línea es llamada formación para la alerta, se orienta en fortalecer las capacidades preventivas del equipo institucional mediante procesos formativos participativos, entendiendo la formación no como una transmisión de información sino como un espacio de diálogo tal donde se reconocen saberes previos y se fortalece la toma de decisiones informada (Pinilla, Melizo y López ,2017). La

segunda línea, nombrada el ABC institucional para la prevención, busca consolidar una ruta institucional clara y estandarizada que permita a los funcionarios actuar de manera coherente y oportuna, frente a los riesgos de vulneración de derechos (Nussbaumer, 2012). La tercera línea, denominada comunidades que alertan, se dirige a fortalecer las capacidades de líderes sociales y actores comunitarios de la identificación temprana de riesgos, partiendo del reconocimiento de que la comunidad posee conocimiento situado y formas de organización que le permiten identificar transformaciones en el entorno social antes que las propias instituciones.

En cuanto a las técnicas, la primera y la tercera línea estratégica emplean la técnica interactiva, entendida por García et al. (2002), como un dispositivo que permite "hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear y analizar", experiencias, percepciones y prácticas (p. 48). Por su parte, la segunda línea estratégica, recurre a la técnica comunicativa; esta combinación resulta coherente con la doble naturaleza del proyecto y con las características de sus destinatarios. Por un lado, en el trabajo con los funcionarios predomina la técnica interactiva, orientada a la formación de sujetos críticos y el fortalecimiento de capacidades para la estandarización de los procedimientos institucionales, por el otro, con los líderes comunitarios se emplea la técnica comunicativa, dirigida a facilitar el diálogo y la construcción de acuerdos que posteriormente se concretan en documentos. De ese modo, la selección de las técnicas responde tanto a los propósitos de cada línea estratégica como a las particularidades de los actores involucrados.

4. Educación

En esta área, en el análisis es necesario diferenciarla en tres aspectos. La Educación Media Vocacional en la que encontramos los centros como la I.E Julia Restrepo, I.E corazón del Valle, I.E Alfonso López Pumarejo y I.E María Antonia Ruiz, en los cuales se encuentra la convergencia en torno a las acciones estratégicas enfocadas en la Salud Mental y el desarrollo de habilidades socioemocionales, con tres de los cuatro colegios retomando explícitamente la definición de salud mental de la Organización Mundial de la Salud (2025) y sustentando sus técnicas en la pedagogía de freire del diálogo horizontal. No obstante, se identifica una que distingue a la I.E María Antonia Ruiz de las otras instituciones ya que este colegio orienta su proyecto en las acciones estratégicas hacia la convivencia escolar y la mediación de conflictos,

con técnicas de piezas comunicativas, campañas educativas y elaboración de protocolos de mediación.

La Educación Técnica o de Formación para el Trabajo, está representada por el SENA CLEM Tuluá y el SENA CAB Buga, estos proyectos convergen en sus acciones estratégicas en su enfoque al desarrollo de habilidades para la vida y actividades lúdico-pedagógicas sustentadas en Kolb (1984) y en Huizinga (1938). Un hallazgo particular, es la incorporación del autocuidado del propio equipo de bienestar al aprendiz como línea de intervención, sustentada en Arón y Llanos (2004), quienes sostienen que cuidar a los equipos que trabajan con personas en situación de vulnerabilidad, es una necesidad ética y estratégica. Este elemento constituye una especificidad del SENA CLEM, pues evidencia una reflexividad institucional sobre el desgaste emocional del personal que no se replica en ningún otro centro colaborador del área educativa.

Por otro lado, en la Educación Superior, se agrupa el proyecto de Formación Integral del programa de Trabajo Social, el proyecto de Formación Integral del programa de Administración de Empresas y el proyecto de la Política Institucional de Igualdad y Equidad de Orientaciones Sexuales y No Discriminación. A diferencia de la educación media vocacional, donde la convergencia en las acciones estratégicas se articula en torno a la Salud Mental, en ese nivel la convergencia se produce alrededor del acompañamiento a procesos de transición y permanencia dentro de la vía Universitaria, con un marco teórico que retoma a Vygotsky (1978) y su noción de zonas de desarrollo próximo para comprender el aprendizaje entre pares, a Watzlawick (1967) para sustentar la dimensión relacional de la comunicación entre estudiantes, y a Kolb (1984) para fundamentar el componente experiencial de las técnicas empleadas. Este marco distingue la Educación Superior de la Educación Media, donde predomina el enfoque de Freire de la educación popular y la definición de la salud mental de la OMS.

Los proyectos de Trabajo Social y Administración de Empresas convergen en el uso del acompañamiento individual y el acompañamiento grupal como líneas centrales de intervención, ambas sustentadas en técnicas dialógicas orientadas a la construcción colectiva de conocimiento entre estudiantes de distintas cohortes. Esta convergencia puede leerse desde Kisnerman (1998), quien plantea que el grupo constituye un espacio privilegiado para el aprendizaje social, en el cual los sujetos desarrollan capacidades de comunicación, solidaridad y acción colectiva que fortalecen su autonomía. Bajo esta lectura, el hecho de que ambos proyectos ejecutados en

programas académicos diferentes coincidan en el trabajo grupal como estrategia central, responde a una misma necesidad de fondo: la dificultad de los estudiantes en la adaptación, el tejer redes de apoyo y el sentido de pertenencia durante el tránsito por la vía Universitaria, lo cual se traduce en estrategias de encuentro entre cohortes y de fortalecimiento de vínculos entre pares.

Por su parte, el proyecto de Trabajo Social, en la propuesta inicial contempla la intervención simultánea en cuatro cohortes; tercero, quinto, séptimo y noveno semestre, pero por razones de capacidad operativa del proceso de práctica individual, la intervención se concentró finalmente en dos cohortes, primer semestre y tercer semestre. Este ajuste, se entiende según Iamamoto (2003), quién plantea que el ejercicio profesional de Trabajo Social se configura como una mediación entre las condiciones objetivas del contexto institucional y las posibilidades reales de la intervención que dichas condiciones habilitan, en este caso, la capacidad operativa del proceso de práctica individual, actúo como una condición objetiva que redefinió el alcance inicial de la propuesta; evidenciando las condiciones de variabilidad que enfrentan las intervenciones sociales en el contexto universitario, más allá de lo que la formulación inicial contempla sobre el papel.

Ahora bien, el proyecto "Tejiendo Equidad: voces y acciones por una universidad incluyente", perteneciente a educación superior, tuvo una particularidad en la medida en que su objeto de trabajo no es el acompañamiento académico o socioemocional de cohortes específicas, sino la transformación de imaginarios institucionales en torno al género, la diversidad sexual y la no discriminación. Este enfoque, puede sustentarse desde Kaplún (1998), quien plantea que los mensajes no son aquellos diseñados verticalmente para decirle a las personas que deben pensar, sino los que nacen desde la propia comunidad, expresándose en sus códigos culturales y difundiéndose horizontalmente entre pares.

La primera línea del proyecto, orientada a la socialización de la política institucional, Busca que esta sea conocida, comprendida y reconocida por la comunidad Universitaria como herramienta de protección y de ejercicio de derechos, mientras que su componente formativo, desarrolla capacidades críticas para comprender las desigualdades de género como construcciones sociales (no naturales), identificar violencias normalizadas en la cotidianidad Universitaria y reconocer como la interseccionalidad produce experiencias diferenciadas de

discriminación. La segunda línea, se concentra en el lenguaje incluyente como herramienta de reconocimiento y transformación cultural; El diagnóstico del proyecto evidencia que, aunque una parte de la comunidad Universitaria ya empleaba lenguaje incluyente, persisten resistencias culturales frente al uso de pronombres no binarios y una normalización del lenguaje sexista que dificulta su apropiación generalizada.

Este proyecto se sustenta también en el aprendizaje experiencial de Kolb (1984), quien plantea que las personas aprenden de manera más profunda cuando transitan por un ciclo de experiencia concreta, reflexión, conceptualización y aplicación activa en nuevas situaciones. Bajo este principio, las estrategias del proyecto constituyen la única intervención orientada explícitamente a la transformación de una política institucional de género, lo que lo distingue tanto de los proyectos de Trabajo Social y Administración, centrados en el acompañamiento estudiantil, como de cualquier otro proyecto del campo educativo.

5. Laboral

Esta área está integrada por dos proyectos; Gestión de Talento Humano, desarrollado en la ONG LA RED, y Salud Ocupacional, desarrollado en el área de servicios generales de la Universidad del Valle, sede Tuluá. Ambos convergen en el marco normativo de referencia; la resolución 2646 de 2008 sobre factores de riesgo psicosocial y la definición de entorno laboral saludable formulada por el Ministerio de Salud (2016). Esta coincidencia normativa, permite leer los dos proyectos como expresiones de un mismo campo problemático, aun cuando uno se inserta en una organización de desarrollo social y el otro en una institución de educación superior.

En cuanto a las estrategias, el proyecto de gestión de talento humano fórmula tres acciones estratégicas. En primer lugar, el fortalecimiento de habilidades comunicativas, entendido como la capacidad de transmitir información y sentimientos de manera clara y precisa para garantizar una comunicación eficaz. En segundo lugar, el acompañamiento psicosocial, sustentado en la resolución 2646 de 2008, qué exige adelantar programas de vigilancia y epidemiológica frente a factores de riesgos psicosocial. En tercer lugar, la promoción de dinámicas participativas, definida por Gómez (2015), como el conjunto de actividades diseñadas para favorecer la interacción y la participación de los colaboradores en procesos grupales.

Por su parte, el proyecto de salud ocupacional, fórmula Igualmente tres acciones estratégicas: el trabajo del grupo, entendido como un proceso que orienta el individuo a reconocer su realidad y actuar sobre su estructura social; la intervención en riesgos psicosocial, definida por el Ministerio de Trabajo (2015), como el conjunto de acciones orientadas a modificar o reducir los factores de riesgo del entorno laboral; y el fortalecimiento en entornos laborales saludables, sustentado nuevamente en el Ministerio de Salud (2016). De esta manera, aunque ambos proyectos coinciden en el número de estrategias formuladas, difieren en su énfasis; mientras que gestión de talento la centra en la comunicación y la vigilancia psicosocial de un colectivo disperso en LA RED, salud ocupacional se centra en el trabajo grupal y en la intervención directa sobre los factores de riesgo de un mismo espacio institucional.

Esta diferencia de énfasis se traduce a su vez, en las líneas de intervención de cada proyecto. Por su parte, Gestión de Talento Humano, despliega su primera línea de intervención, orientada a fortalecer la claridad comunicativa entre colaboradores de las diferentes redes de la fundación. Su segunda línea, dirigida a identificar factores laborales que afectan en el bienestar de los colaboradores y su tercera línea, orientada a generar espacios de encuentros y colaboración que fortalezcan el trabajo en equipo.

Salud Ocupacional, por su parte, despliega su primera línea, centrada en fortalecer la comunicación asertiva, su segunda línea dirigida a fortalecer la presencia del liderazgo inmediato frente a los factores de riesgos identificados en la batería de riesgos y su tercera línea, que articula las dos líneas anteriores en un enfoque orientado a las condiciones físicas, mentales y sociales del área de servicios generales. En este punto, convergen ambos proyectos en el propósito de fortalecer los vínculos relacionales al interior del colectivo laboral, si bien Gestión del Talento Humano lo hace desde una lógica de red entre colaboradores de distintos programas de la fundación, Salud Ocupacional, lo hace desde una lógica de equipo concentrado en un mismo espacio institucional.

En las técnicas implementadas, se observa una diferencia más marcada entre ambos proyectos. Gestión de Talento Humano, identifica cinco técnicas, comunicativas, lúdico pedagógicas, participativas, de seguimiento y vivenciales, sustentadas en definiciones de fuentes divulgativas y no en autores de Trabajo Social. Por el contrario, Salud Ocupacional, sustenta cada una de sus técnicas en autores puntuales; la comunicación asertiva y técnica interactiva se

apoyan en Bernal et al. (2022), quienes plantean que la comunicación asertiva es una habilidad para expresar pensamientos y sentimientos eligiendo conscientemente la forma de relacionarse con el otro.

Además, la mediación y solución de conflictos, sustentada en Gizateka (2010), quién plantea que esta técnica permite identificar si los problemas de una institución se originan en conflictos interpersonales. Y la técnica participativa y técnica de cooperación, que retoman la metodología de Paulo Freire en educación popular a través de Vargas y Bustillos (1990), quienes sostienen que esta dinámica fortalece la cohesión grupal mediante procesos sencillos, dinámicos e interactivos. Esta diferencia, en el tipo de sustento técnico entre ambos proyectos, divulgativo en un caso, teórico-disciplinar en el otro, constituye un hallazgo del área laboral, en la medida en que muestra que la fundamentación de la técnica varía según la institución en la que se inserta cada proyecto, incluso cuando ambos comparten el mismo marco normativo.

En síntesis, el análisis conjunto de las estrategias, las líneas de intervención y las técnicas de las cinco áreas de bienestar social, permiten identificar que el saber hacer del Trabajo Social, se articula siempre a una estrategia, una línea y una técnica conformando una metodología que le otorga sentido. En esta dirección, Vélez Restrepo (2003), señala que la profesión ha arrastrado históricamente una confusión conceptual entre método, modelo y nivel de actuación, lo cual privilegia una practicidad operativa que aísla la técnica de las concepciones y el contexto que la definen y orientan. Leída bajo esta propuesta, la recurrencia de las técnicas interactivas y participativas en las cinco áreas presentes, tanto en el acompañamiento a familias como en la formación de líderes comunitarios, estudiantes o colaboradores laborales, no debe interpretarse como una coincidencia de herramientas, sino como la expresión de una metodología que articula la estrategia, línea y técnica en cada campo, aun cuando esta articulación se documenta con distinto nivel de profundidad.

En cuanto a las acciones estratégicas, Kisnerman (1998), las define como las operaciones concretas mediante las cuales el profesional del Trabajo Social materializa los objetivos propuestos en el proyecto, en tanto constituyen el punto de articulación, entre la planificación y la ejecución de las intervenciones; estas acciones se estructuran a partir de las necesidades previamente identificadas y se orientan a la transformación de la situación problemática sobre la cual se interviene, lo que supone que cada línea estratégica formulada, se despliega a su vez, en

un conjunto de acciones que responden de manera específica los distintos componentes de la problemática abordada.

Esta correspondencia se constata en las cinco áreas: en Niñez y Familia, las acciones materializan el comportamiento, la orientación y la participación familiar mediante técnicas interactivas y participativas; en Salud, las acciones se concentran en educación en salud y acompañamientos psicosocial adaptados a la dinámica institucional; en Protección de los Derechos Humanos, cada línea se traduce en acciones dirigidas a la formulación institucional, la estandarización de Procedimientos o el fortalecimiento de líderes comunitarios; en Educación, las acciones responden a las necesidades identificadas, articulando el acompañamiento entre pares, el desarrollo de habilidades para la vida o la transformación de imaginarios institucionales según el proyecto; y en el área Laboral, tanto en Gestión de Talento Humano como en Salud Ocupacional, despliega tres acciones estratégicas articuladas de manera directa con sus respectivas líneas.

Por su parte, en las líneas estratégicas, Ander-Egg (2011), señala que estas constituyen las grandes causas de actuación que orienta el conjunto de acciones de un proyecto social, en tanto delimitan el campo dentro del cual se articulan los objetivos con las actividades concretas a desarrollar, estas líneas expresan la dirección que asume la intervención frente a la problemática identificada y permiten organizar de manera coherente el conjunto de acciones que ellas se derivan, de modo que, sin su definición previa, las acciones formuladas en un proyecto con el riesgo de dispersarse y de perder correspondencia con el objeto de intervención que les dio origen.

Finalmente, en cuanto a la reflexión en los ajustes del proyecto ante situaciones imprevistas, Se observa que solo tres de los 15 proyectos reportan modificaciones durante su ejecución, esto sugiere que la capacidad de ajuste metodológico documentada no es generalizada, sino que depende de las condiciones particulares de cada centro y de su disposición para sistematizar los propios procesos de reflexión. A esto se suma, una variación en la profundidad del anclaje normativo, mientras que los proyectos del área de Salud y Laboral recurren con frecuencia normativa técnica y de política pública, como resoluciones y políticas institucionales, los proyectos del área de Niñez y protección a la familia y Educación recurren de forma más

consistente autores clásicos Trabajo Social, y de la pedagogía crítica. Esta diferencia, podría analizarse como una expresión de la tradición disciplinar que orienta cada área.

CAPÍTULO IV. Tejiendo fortalezas desde los procesos de práctica.

El presente capítulo tiene como propósito reconocer las fortalezas de los procesos de prácticas académica desarrollados por el programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle, sede Tuluá, en las instituciones y organizaciones del centro del Valle del Cauca durante el período comprendido entre 2025-II y 2026-I, en correspondencia con el cuarto objetivo específico que orienta la presente investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante conceptualizar que las fortalezas en el contexto de las prácticas académicas aluden a las capacidades, recursos y potencialidades tanto de los y las estudiantes como de las instituciones y organizaciones que favorecen el desarrollo de procesos de intervención social de calidad. Desde una perspectiva de las capacidades, Nussbaum (2012) señala que las fortalezas de los sujetos e instituciones constituyen el punto de partida para cualquier proceso de intervención que aspire a ser emancipador. En ese sentido, la autora plantea que reconocer las capacidades no se limita a identificar aquello que las personas pueden hacer o llegar a ser, sino que implica comprender las condiciones sociales, políticas e institucionales que posibilitan o restringen el ejercicio de las capacidades, es por ello que las fortalezas no deben entenderse como atributos individuales aislados, sino como el resultado de una relación dinámica entre el sujeto y su entorno, en la que las oportunidades reales de desarrollo dependen tanto de los recursos internos de la persona como de las estructuras sociales que los habilitan.

Por su parte, Aquín (2006) sostiene que reconocer las fortalezas de los escenarios de práctica y de los propios estudiantes permite construir procesos formativos pertinentes y situados. Esta perspectiva se distancia de los enfoques que conciben la formación práctica como un ejercicio de verificación de carencias o de aplicación mecánica de contenidos curriculares, para plantear en cambio que el punto de partida de cualquier proceso formativo en el que se debe reconocer las capacidades ya instaladas, tanto en el estudiante como en la institución que lo recibe. En este sentido, identificar las fortalezas no es un ejercicio descriptivo, sino una operación pedagógica que orienta el diseño de la intervención hacia lo que el escenario y el sujeto en formación ya poseen, antes que hacía las que les falta.

A su vez, Molina y Romero (1998) señalan que la legitimidad profesional en Trabajo Social pasa por la construcción de mediaciones entre los sujetos y el acceso al disfrute de los satisfactores consecuentes con los derechos individuales y colectivos. Este planteamiento se inscribe en una discusión más amplia sobre el objeto de intervención de la profesión, mientras los enfoques centrados en el déficit tienden a ubicar a los sujetos y a las comunidades en una posición pasiva, receptora de recursos externos que suplen sus falencias, la perspectiva de las fortalezas institucionales y comunitarias reconoce en ellos una capacidad de agencia previa que la intervención profesional debe identificar, movilizar y fortalecer.

A partir de este sustento conceptual, en el presente capítulo se retoman cuatro categorías que permiten organizar el análisis de las fortalezas identificadas: los recursos disponibles, entendidos como los medios materiales, humanos y técnicos con los que se cuenta para la intervención; las capacidades instaladas, referidas a las habilidades ya desarrolladas en los actores sociales e institucionales; las fortalezas del estudiante, comprendidas como las capacidades personales, académicas y profesionales que favorecen su desempeño en la práctica; y las fortalezas institucionales, entendidas como los recursos, la experiencia y las capacidades organizativas que apoyan la intervención.

Para dar cuenta de estas fortalezas, se retoma la información recolectada a través de dos grupos focales desarrollados en el marco de la investigación, el primero, con estudiantes practicantes, y el segundo, con profesionales de campo, en coherencia con el carácter dialógico que Vargas (2008) atribuye a esta técnica, orientada al conocimiento integral de las opiniones y percepciones colectivas de los sujetos en torno a un tema de indagación.

En consecuencia, el presente capítulo organiza las fortalezas identificadas a partir de las cinco áreas de bienestar social trabajadas en los capítulos precedentes, relacionando los hallazgos del grupo focal de manera transversal. En cada área se presenta, en un primer momento, las fortalezas institucionales, esto es, los recursos disponibles y las capacidades instaladas en los centros de práctica; y en un segundo momento, las fortalezas de los y las estudiantes practicantes.

1. Protección a la niñez y la familia

En esta área, los centros colaboradores de práctica corresponden al Hogar Infantil Libardo Madrid Valderrama, el Hogar Infantil Adorables Chiquitines y la Comisaria de Familia de Andalucía, escenarios orientados a la atención de la primera infancia y de las dinámicas familiares. En relación con las fortalezas institucionales, los profesionales de campo destacaron que *"la comprensión del carácter integral del sujeto de intervención, señalando que en estos centros se reconoce a las personas como íntegras, con necesidades"* (Grupo focal con profesionales de campo, comunicación personal, 2026), lo que se articula con la orientación del programa académico hacia una práctica en la que él o la estudiante no es percibido como un instrumento, sino como un profesional en formación acompañado desde una mirada comprensiva. A esto se suma la disposición de un equipo psicosocial de apoyo y una apertura constante al acompañamiento del practicante, condiciones que, según los profesionales, permiten atender la carga emocional, mental y física propia de la intervención con población infantil y familiar.

Esta comprensión del sujeto de intervención como un ser íntegro, con necesidades diversas, remite a los planteamientos de Carballeda (2008), quien sostiene que la intervención social debe partir del reconocimiento del sujeto en su complejidad, superando visiones fragmentadas que lo reducen a la problemática que se va a intervenir. Desde esta propuesta, atender a la persona como un ser integral implica considerar simultáneamente sus dimensiones, física, emocional, social y relacional, de manera que la intervención no se limite a la resolución puntual de una necesidad, sino que reconozca al sujeto en el conjunto de condiciones que atraviesan su situación. Esta misma lógica se extiende al lugar otorgado al estudiante practicante dentro de la institución, en tanto su acompañamiento desde una mirada comprensiva, y no instrumental, da cuenta de una concepción del profesional en formación como sujeto integral.

En cuanto a los recursos disponibles, los y las practicantes señalaron que en algunos de los centros de contó con un espacio físico definido, materiales de trabajo y el acompañamiento constante del equipo *"se brindó escritorio, espacio, apoyo del personal, y se entregó toda la lista de materiales al inicio"* (Grupo focal con estudiantes practicantes, comunicación personal, 2026), y en otros centros los recursos fueron limitados o debieron gestionarse por cuenta propia del estudiante. Sin embargo, el acompañamiento humano se mantiene como una constante valorada por los y las estudiantes.

Por su parte, las y los estudiantes practicantes de esta área reconocen como fortalezas, el desarrollo de habilidades para relacionarse con la población infantil y sus familias, tales como la escucha activa, la cercanía y la apertura con los demás, y la disposición para trabajar sin prejuicios ni juicios previos frente a las dinámicas familiares. Asimismo, señalaron *"la capacidad de reconocer eso que no se dice, como los gestos, las expresiones y los silencios"* (Grupo focal con estudiantes practicantes, comunicación personal, 2026), como una habilidad para la lectura de las dinámicas de cuidado y crianza propias del área. A ello se suma la capacidad de generar espacios de confianza con la población, la adaptabilidad frente a las circunstancias del centro y la construcción de una postura propia y reflexiva frente a la escucha, elementos que, en conjunto, fortalecieron su desempeño en los procesos de intervención con niñez y familia.

Esta capacidad de las y los estudiantes practicantes para reconocer aquello que no se verbaliza remite a la distinción entre comunicación verbal y no verbal en los procesos de intervención. Kisnerman (1998) plantea que la comunicación en Trabajo Social no se agota en el intercambio de mensajes explícitos, sino que incluye un conjunto de señales no verbales, gestos, silencios, posturas y expresiones, que complementan y en ocasiones contradicen el contenido verbal, y que resultan indispensables para comprender la totalidad de la situación del sujeto con quien se interviene. Desde esta perspectiva, la escucha activa referida por las y los estudiantes practicantes, no se limita a la percepción del discurso, sino que exige una atención sostenida a los registros no verbales que acompañan la interacción, en tanto estos aportan información sobre los aspectos que la población no expresa directamente.

2. Salud

En esta área, los centros colaboradores de práctica corresponden al Hospital Departamental Tomás Uribe Uribe E.SE., el Hospital Rubén Cruz Vélez E.S.E. y el Hospital San Vicente Ferrer E.S.E., en los cuales se identificó la creación de un cargo de la profesión, a partir del proceso de práctica, según se indicó, en uno de los hospitales se creó un puesto de Trabajo Social, ocupado actualmente por una egresada que también fue practicante en este hospital y que lleva dieciséis años vinculada a la institución (Grupo focal con profesionales de campo, comunicación personal, 2026), lo que constituye una fortaleza institucional en tanto evidencia el

posicionamiento sostenido de la profesión dentro del sector salud a partir del ejercicio de la práctica académica.

Este hallazgo puede comprenderse de acuerdo a Carballeda (2002), quien sostiene que las herramientas clásicas de intervención en salud, centradas en el modelo biomédico frente a la complejidad de las demandas sociales actuales, requiere tender puentes entre el Trabajo Social y otras disciplinas del campo de la salud; lo que permite entender que la creación de un cargo específico de Trabajo Social dentro del hospital representa la apertura de un nuevo escenario de intervención necesario para atender la dimensión social del proceso de salud-enfermedad en la medicina.

Adicionalmente, los profesionales de campo del área destacaron el trabajo articulado con equipo interdisciplinarios y psicosociales como una fortaleza institucional que enriquece el acompañamiento del practicante, así como la facilidad de acceso a la población objeto de intervención, lo que permitió el desarrollo de las prácticas académicas y la construcción e implementación del proyecto social.

En cuanto a las fortalezas de los y las estudiantes, se destacó su vinculación a procesos de atención directa, lo que les permitió aproximarse a las problemáticas de salud de la población desde un ejercicio profesional situado[15]. Asimismo, las profesionales de campo resaltaron el crecimiento gradual de los y las practicantes a lo largo del proceso y su capacidad de respuestas en momentos de crisis, señalando que *"la experiencia de acompañamiento resultó muy satisfactorio, incluso en esos momentos de crisis"* (Grupo focal con profesionales de campo, comunicación personal, 2026), lo que da cuenta de una fortaleza asociada al manejo emocional y profesional de situaciones de alta exigencia.

El manejo profesional en los momentos de crisis remite a la capacidad del Trabajo Social para intervenir en situaciones de alta exigencia emocional, sin perder la perspectiva profesional del proceso. Carballeda (2008) señala que la intervención social se enfrenta con frecuencia a situaciones en el cual el profesional debe sostener un acompañamiento que contenga la

[15] El ejercicio profesional situado remite a la noción de intervención situada por Rozas Pagaza (2001), quien sostiene que la actuación profesional en Trabajo Social no puede comprenderse como la aplicación de un saber técnico generalizable a cualquier contexto, sino como una construcción particular que responde a las condiciones específicas institucionales poblacionales y territoriales del escenario en el que se desarrolla. En el caso de la atención directa desde la consulta externa, esto implica que él o la practicante no se limita a replicar protocolos de intervención predefinidos, sino que ajusta su lectura y su actuación profesional a las particularidades de la población atendida y a la dinámica propia del servicio de salud en el que se inserta.

incertidumbre y el malestar del sujeto, sin que ello implique una respuesta improvisada sin fundamento teórico- metodológico. Desde esta perspectiva, la capacidad de respuesta señalada por las profesionales de campo, no constituye únicamente a una habilidad emocional, sino una competencia profesional construida durante la práctica, que permite al estudiante sostener procesos de acompañamiento incluso en contextos de crisis, articulando el conocimiento adquirido con la exigencia particular de cada situación.

3. Protección a los derechos humanos

En el área de protección a los derechos humanos, el centro colaborador de práctica corresponde a la Personería Municipal de Tuluá; de acuerdo con esto, en el grupo focal los profesionales de campo señalaron como fortaleza institucional la apertura de nuevos vínculos con otras instituciones a partir de la presencia de la práctica académica en las instituciones y organizaciones, teniendo en cuenta que este centro es aperturado en el proceso de práctica en este periodo, esto se relaciona con el propósito misional de la proyección social de generar interacción recíproca con el entorno institucional, fortaleciendo así las capacidades de la entidad para ampliar su red de articulación interinstitucional y, con ello, cualificar su respuesta frente a las problemáticas asociadas a la protección de los derechos humanos en el municipio.

Por otro lado, los procesos de certificación y acreditación que ha generado dicho relacionamiento, valorados como positivos para la institución, destacaron el posicionamiento de la profesión y el reconocimiento de la necesidad de contar con un rol propio del Trabajo Social dentro de la dinámica institucional, lo que evidencia una fortaleza asociada al reconocimiento disciplinar consolidado a través de la práctica.

Respecto a las fortalezas de los y las estudiantes en esta área, se identificó *"el desarrollo de una postura crítica y reflexiva frente al ejercicio profesional, expresada en la capacidad de reconocer el impacto, tanto de lo que se hace como de lo que no se hace"* (Grupo focal con estudiantes practicantes, comunicación personal, 2026), y en la construcción ética y política del perfil profesional. A esto se suma la capacidad para hablar en público sin prejuicios no calificativos hacia la población atendida, habilidad que se requiere en todos los escenarios de atención.

Esta postura crítica y reflexiva frente al ejercicio profesional remite a la noción de reflexión en la acción propuesta por Schön (1998), quien plantea que el profesional no se limita a aplicar conocimientos previamente adquiridos, sino que reflexiona sobre su propio actuar mientras interviene, reconociendo los efectos e implicaciones de sus decisiones en el mismo momento en que estas se producen. Desde esta postura, la capacidad de las y los estudiantes para identificar el impacto tanto de lo actuado como de lo omitido da cuenta de un ejercicio reflexivo que trasciende la ejecución técnica y se articula con la construcción ética y política del perfil profesional, en la medida en que cada decisión tomada durante la intervención se somete a un juicio crítico sobre sus consecuencias para la población atendida.

4. Educación

En esta área, los centros colaboradores de práctica corresponde a la educación superior en la Universidad del Valle sede Tuluá, en formación integral en los programas de Trabajo Social y Administración de Empresas y la Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género, Identidades y Orientaciones Sexuales y No Discriminación, así como a la educación técnica o de formación para el trabajo en el SENA CAB Buga y el SENA CLEM Tuluá, y en la educación media vocacional en las instituciones educativas Julia Restrepo, Corazón del Valle, Alfonso López Pumarejo y María Antonia Ruiz. En ese orden de ideas, se puede reconocer que en la educación superior, se contó con la disposición de espacios, materiales y refrigerios para el desarrollo de las actividades de práctica académica, además con la facilitación para el acercamiento con la población y el buen desarrollo del proceso en articulación con Bienestar Universitario (Grupo focal con profesionales de campo, comunicación personal, 2026).

Por su parte en la educación técnica o de formación para el trabajo, los centros colaboradores cumplieron oportunamente con los materiales y recursos requeridos para el desarrollo de la práctica, se brindaron los espacios para los distintos encuentros, hubo un acompañamiento por parte del equipo psicosocial, el/la profesional de campo y el equipo interdisciplinar (Grupo focal con estudiantes practicantes, comunicación personal, 2026). En cuanto a la educación media vocacional, en algunas instituciones se brindó apoyo en materiales y recursos para el desarrollo de las prácticas, también se brindó acompañamiento por parte de los/las profesionales de campo y se posibilitaron los espacios para el desarrollo de algunas actividades.

En cuanto a las fortalezas de los y las estudiantes en esta área, se reconoció habilidades de diseño, planificación, creatividad e innovación respecto a la construcción de materiales para el centro y el desarrollo de las prácticas, tales como se menciona en el grupo focal con estudiantes *"la construcción de una infografía de la política institucional y una guía de lenguaje incluyente"*, (Grupo focal con estudiantes practicantes, comunicación personal, 2026), productos que dan cuenta de la capacidad de los y las practicantes para traducir contenidos normativos e institucionales en herramientas de apropiación para los centros colaboradores. A esto se suma el desarrollo de "*habilidades de orientación metodológica, curiosidad por aprender y manejo de herramientas tecnológicas para la sistematización de la información"*, (Grupo focal con profesionales de campo, comunicación personal, 2026), competencias reconocidas tanto por los propios estudiantes como por los profesionales de campo que los acompañaron.

5. Laboral

En esta área, los centros colaboradores de práctica corresponden a la Fundación ONG La Red, en gestión del talento humano, y a la Universidad del Valle, en salud ocupacional, donde se evidenció el acceso a los recursos disponibles de las instituciones tales como *"escritorio, computador y la posibilidad de solicitar cualquier recurso adicional que se necesitará"* (Grupo focal con estudiantes practicantes, comunicación personal, 2026), además, se reconoció como fortaleza institucional en ambos centros, el trabajo articulado con equipos multidisciplinarios y la disposición del equipo de trabajo para acompañar el proceso de las practicantes.

La disposición de los equipos institucionales para acompañar el proceso de los y las practicantes, remite a la importancia del trabajo interdisciplinario en los procesos de intervención social. Ander-Egg (1995) propone que la complejidad de las problemáticas abordadas por el Trabajo Social exigen en algunos casos, la articulación de saberes provenientes de distintas disciplinas, de manera que el trabajo en equipo no se reducen a la simple coexistencia de profesionales en un mismo espacio institucional, sino que implica un ejercicio de complementariedad en el cual cada perspectiva disciplinar enriquece la comprensión y el abordaje de la situación intervenida. Desde esta perspectiva, la inclusión del estudiante practicante en diferentes equipos de trabajo constituye un elemento formativo que impacta, en la medida en que le permite reconocer su aporte disciplinar específico dentro de una dinámica de

trabajo colectivo, al tiempo que fortalece su capacidad de articular su ejercicio profesional con el de otras áreas del conocimiento presentes en la institución.

En lo que respecta a las fortalezas de las estudiantes, se destacaron los aportes relacionados con la gestión del talento humano y el bienestar laboral, entre ellos *"la construcción de un esquema de funciones para el área de servicios generales, una propuesta de selección de trabajadores sociales, un programa de bienestar laboral y capacitaciones dirigidas a los trabajadores de las instituciones"*, estos aportes evidencian, según los propios practicantes, *"el reconocimiento de la importancia del trabajador social en el campo de la seguridad social"* (Grupo focal con estudiantes practicantes, comunicación personal, 2026), así como la apertura de nuevos espacios y áreas de intervención para la profesión dentro del ámbito laboral y organizacional.

Estos aportes remiten a los planteamientos de Iamamoto (2003), quien señala que el ejercicio profesional del Trabajo Social se ha visto interpelado por transformaciones en el mundo del trabajo que exigen la amplificación de sus espacios ocupacionales más allá de los ámbitos tradicionales de intervención. Desde esta mirada, la incursión del Trabajo Social en la gestión del talento humano no constituye un desplazamiento hacia funciones ajenas a la disciplina, sino una redefinición de su campo de acción, en la cual los conocimientos sobre bienestar, condiciones laborales y relaciones humanas dentro de las organizaciones se articulan con su objeto de intervención tradicional. En este sentido, la construcción de esquemas de funciones, programas de bienestar laboral y propuestas de capacitación por parte de los y las practicantes evidencia una apropiación de dicho campo emergente, al tiempo que legitima la pertinencia del Trabajo Social dentro de la seguridad social y el ámbito organizacional.

En conclusión, las fortalezas institucionales descritas en cada área de bienestar, permitió identificar que, en primer lugar, los profesionales de campo destacaron que la presencia sostenida de la práctica académica ha favorecido la apertura de nuevos vínculos con otras instituciones y ha impulsado procesos de certificación y acreditación, lo que constituye un beneficio institucional derivado directamente de la relación con el programa de Trabajo Social.

En segundo lugar, se reconoció un posicionamiento progresivo de la profesión al interior de las instituciones, expresado en una comprensión cada vez mayor de la necesidad de contar con un rol propio del Trabajo Social y, en algunos casos, en la vinculación laboral posterior de

estudiantes que iniciaron su relación con la institución como practicantes. Este posicionamiento progresivo puede sustentarse en los planteamientos de Iamamoto (1998), Quién sostiene que la legitimidad social del Trabajo Social no deriva únicamente es su reconocimiento normativo, sino que se construye históricamente a partir de la inserción del profesional en los espacios institucionales concretos, dónde es su intervención demuestra utilidad frente a las necesidades de la organización y de la población atendida; en este sentido, la vinculación laboral posterior de antiguas practicantes constituye una evidencia empírica de esa legitimación progresiva.

En tercer lugar, se identificó como fortaleza transversal la calidad del relacionamiento entre los y las practicantes y los equipos institucionales, descrito por los profesionales de campo como una relación cercana, recíproca y sin barreras jerárquicas, sustentada en el respeto y la empatía, y generadora de lazos de aprendizaje y redes de apoyo, dónde no se limita a una transferencia unidireccional de conocimiento desde la institución hacia el estudiante, sino que aporta lineamientos y orientaciones metodológicas a las dinámicas institucionales, lo que refuerza el carácter de fortalecimiento mutuo entre la universidad y los centros colaboradores (Grupo focal con profesionales de campo, comunicación personal, 2026).

Está calidad relacional puede comprender si a partir de la noción de intervención social propuesta por Bermúdez (2011), para quien ésta se constituye como un campo de fuerzas atravesado por las relaciones entre sujetos que se reconoce mutuamente como interlocutores válidos, de manera que el fortalecimiento mutuo entre practicantes e instituciones permite la expresión misma de un vínculo social construido de forma recíproca.

De manera adicional, se puede decir que, en las áreas de bienestar social abortadas en los apartados anteriores, tanto los y las estudiantes practicantes como los profesionales de campo coincidieron en identificar un conjunto de fortalezas que no se restringen a un centro de práctica específico, sino que atraviesan el conjunto del proceso formativo. Entre ellas se destacan habilidades de base con las que los y las estudiantes llegaron al ejercicio de la práctica, tales como la escucha activa, la capacidad de agencia, las habilidades comunicativas y la disposición para aprender, así como capacidades desarrolladas o fortalecidas en el transcurso de la misma, entre ellas *"la habilidad para desenvolverse en contextos distintos a los inicialmente previstos, el reconocimiento de lo no expresado verbalmente, la generación de espacios de confianza con la población atendida, y la construcción de una postura propia y reflexiva frente al ejercicio de*

la escucha" (Grupo focal con estudiantes practicantes y grupo focal con profesionales de campo, comunicación personal, 2026)

En relación con lo anterior, este proceso de construcción reflexiva puede sustentarse en la noción de práctica reflexiva planteada por Schon (1998), quien sostiene que el conocimiento profesional no se limita a la aplicación de un saber técnico previamente adquirido, sino que se construye en la reflexión en la acción, es decir, en la capacidad del profesional para pensar sobre su actuación mientras la desarrolla y ajustarla a partir de dicha reflexión.

A esto se suman, habilidades de carácter organizativo y adaptativo, como la elaboración de planes alternativos frente a los imprevistos propios de la intervención, la distribución del tiempo, el manejo de grupos y la capacidad de eliminar sesgos frente a distintos grupos poblacionales, junto con aptitudes reconocidas por los profesionales de campo tales como la apertura al conocimiento, el aprovechamiento de herramientas tecnológicas, el autorreconocimiento, la curiosidad por aprender y la orientación metodológicas (Grupo focal con estudiantes practicantes y grupo focal con profesionales de campo, comunicación personal, 2026). Estas capacidades organizativas y adaptativas encuentran sustento en los planteamientos de Rozas Pagaza (2001), para quien la intervención profesional constituye una construcción situada frente a una realidad social compleja y cambiante, lo que exige del profesional en formación la capacidad de ajustar su actuación a las condiciones concretas del contexto institucional y poblacional, en lugar de aplicar esquemas predefinidos de intervención.

Conclusiones

El presente apartado de conclusiones se estructura conforme a los objetivos específicos que orientaron esta investigación, seguida de una síntesis correspondiente al objetivo general. En primer lugar, se exponen los hallazgos relativos a la caracterización de los centros colaboradores de práctica del programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle, sede Tuluá; en segundo lugar, los referidos a las problemáticas abordadas desde la práctica académica en dichos centros; en tercer lugar, los correspondientes a los aportes generados en materia de saber y saber hacer; y, en cuarto lugar, los relacionados con las fortalezas identificadas en el desarrollo de los procesos de práctica. Finalmente, se presenta una síntesis integradora que articula los cuatro ejes en función del objetivo general que orientó la investigación.

En este sentido, la caracterización de los centros colaboradores de práctica del programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle, sede Tuluá, durante los periodo 2025-II y 2026-I, permite concluir que la oferta institucional se distribuye en cinco áreas de bienestar social, con un total de dieciséis centros colaboradores y objetos de intervención identificados, de los cuales trece son de naturaleza pública, dos son mixtos y uno es privado sin ánimo de lucro, perteneciente al tercer sector.

En este contexto, el área de Protección a la niñez y la familia , se ubicaron tres centros colaboradores, los cuales son, el Hogar Infantil Libardo Madrid Valderrama de carácter público y adscrito al ICBF; el Hogar Infantil Adorables Chiquitines de naturaleza mixta, operado por una entidad Administradora del Servicio sin ánimo de lucro y la Comisaría de Familia de Andalucía, con naturaleza pública y de carácter municipal, lo que evidencia en esta área una predominancia de entidades públicas al servicio de la protección a la niñez y a la familia.

Por su parte, en el área de salud, se identificaron tres centros colaboradores, correspondientes a los hospitales Tomás Uribe Uribe, Rubén Cruz Vélez y San Vicente Ferrer, los tres constituidos como Empresas Sociales del Estado (E.S.E.), es decir, de naturaleza pública en su totalidad, aunque con distintos niveles de complejidad, el primero brinda servicios de segundo y tercer nivel y su cobertura es a nivel departamental, mientras que los dos últimos, brindan servicios de primer y segundo nivel, que se expanden a nivel municipal.

Por otro lado, en el área de Protección a los Derechos Humanos, se ubica un centro colaborador, la Personería Municipal de Tuluá, entidad pública perteneciente al Ministerio Público en el nivel territorial, el cual se denominó un organismo defensor de derechos humanos de los ciudadanos y sus funciones se distribuyen en el control disciplinario y atención comunitaria.

En cuanto al área de educación, se ubican una variedad de centros, con siete instituciones distintas, con ocho objetos de intervención, estos se comprenden, en la educación superior con la Universidad del valle de carácter pública, estatal y autónoma, donde se desarrollaron dos líneas de práctica, la Formación Integral en programas de Administración de Empresas y Trabajo Social y La Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género, y Entidades y Orientaciones Sexuales y No Discriminación. De igual forma, en la educación técnica o de formación para el trabajo, SENA CAB-Buga y SENA CLEM-Tuluá de carácter públicas y orden nacional, y en la

educación media vocacional, se encuentran las instituciones educativas, Julia Restrepo, Corazón del Valle, Alfonso López Pumarejo y María Antonia Ruiz, con naturaleza públicas y carácter mixto, adscritos a la Secretaría de Educación Municipal. En su totalidad, los centros de esta área son de naturaleza pública, donde se brindan servicios de Educación y se distribuyen de manera municipal, departamental y nacional.

Finalmente, en el área Laboral, se ubicaron dos centros colaboradores, la fundación ONG LA RED, de carácter privado sin ánimo de lucro y perteneciente al tercer sector, por otro lado, la sección de Salud Ocupacional la Universidad del Valle, Sede Tuluá descrita anteriormente. Esta área, es la única en la que se registra un centro privado, que la distingue del resto de áreas de bienestar social analizadas. Por su parte, sus servicios son diferenciados en tanto, la primera aborda a diferentes ejes poblacionales y sus servicios se extienden a nivel nacional y municipal, en cambio la segunda aborda una población central y sus servicios se brindan de manera municipal.

En síntesis, la caracterización realizada, da cumplimiento al primer objetivo específico de la investigación y permite afirmar que los centros colaboradores donde se desarrolló la práctica son mayoritariamente de naturaleza pública, con presencia de figuras mixtas y privadas sinónimo de lucro. Esta distribución refleja el papel histórico del Estado colombiano como principal garante de los sistemas de bienestar social, familiar, de salud, educativo y de protección de derechos, en los cuales el Trabajo social ha encontrado sus escenarios formativos, sin desconocer la participación complementaria de organizaciones de la sociedad civil en la ejecución de dichos servicios. En ese sentido, dicha caracterización evidencia el cumplimiento de la función social de la universidad, en tanto la práctica académica se constituye en el mecanismo mediante el cual la institución universitaria articula sus funciones misionales de docencia, investigación y proyección social con las realidades y problemáticas del contexto (Universidad del Valle, Consejo superior, 2012), favoreciendo así una relación de mutua construcción entre formación profesional, las necesidades institucionales de los centros colaboradores y las demandas sociales de la población atendida.

Por otro lado, el análisis de las problemáticas abordadas desde la práctica académica de Trabajo Social en los periodos 2025-II y 2026-I, permite concluir que, independientemente del área de bienestar social en la que se ubique el centro colaborador, la profesión interviene

reiteradamente sobre un mismo núcleo de tensión: la brecha entre lo que las normas, políticas o programas institucionales establecen formalmente y lo que se materializa en la vida cotidiana de las personas y las comunidades. Esta constante confirma, en el contexto colombiano, el planteamiento de Carballeda (2002), según el cual el Trabajo Social no interviene sobre la cuestión social en abstracto, sino sobre sus expresiones singulares en cada territorio e institución.

A su vez, en el área de protección a la niñez y la familia, las problemáticas identificadas como el débil acompañamiento de los cuidadores, la fragilidad en procesos de crianza y las dificultades en el ejercicio de la parentalidad, evidencian que la incidencia del Trabajo Social se concentra en fortalecer la función protectora de la familia como primer entorno de desarrollo, reconociendo que dichas dificultades son expresiones de condiciones sociales, económicas y generacionales que exceden la esfera privada del hogar.

Por su parte, en el área de Salud, la profesión incide sobre el trato humanizado y la adherencia al tratamiento, articulado el vínculo entre el paciente, su cuidador y el personal clínico. Este confirma el rol histórico del Trabajo Social colombiano, como puente entre la dimensión biomédica y la dimensión social del proceso salud-enfermedad, papel ya documentado en la literatura nacional sobre la profesión en instituciones hospitalarias.

Por otro lado, en el área de protección de los derechos humanos, la problemática frente al Sistema de Alertas Tempranas evidencia que la incidencia profesional se dirige a cerrar la distancia entre el diseño normativo nacional y su aplicación municipal, situación que refleja una dinámica más amplia del sistema de prevención y protección en Colombia, donde a existencia de Leyes y Decretos no garantiza por sí sola su implementación en los territorios.

En cuanto al área de educación, la incidencia del Trabajo Social se despliega de manera transversal en la educación superior, técnico y media vocacional, alrededor del fortalecimiento de vínculos grupales, habilidades socioemocionales, convivencia escolar y apropiación de políticas institucionales de género. En conjunto, estas problemáticas remiten al concepto de bienestar estudiantil y confirman que, en el contexto colombiano, las cifras de deserción, acoso escolar y afectación de la salud mental adolescente exigen una intervención capaz de articular lo individual con lo institucional.

Finalmente, en el área laboral, la profesión incide sobre los procesos comunicativos y de liderazgo al interior de las organizaciones, tanto del tercer sector como del sector público, evidenciado que las brechas relacionadas identificadas responden a patrones más amplios de rigidez jerárquica y débil formación en habilidades blandas, propios de las organizaciones colombianas.

En términos generales, puede concluirse que la incidencia del Trabajo Social en las problemáticas abordadas durante las prácticas académicas no se limita a la atención de casos aislados, sino que se constituye en una lectura crítica y contextualizada de las tensiones sociales que atraviesan la niñez, la familia, la salud, los derechos humanos, la educación y el mundo laboral en Colombia. En todos los escenarios estudiados, la profesión actúa como mediadora entre las disposiciones normativas y su realización, aportando herramientas de diagnóstico, acompañamiento y articulación interinstitucional que permiten transformar problemáticas formalmente reconocidas en procesos de intervención situados, coherentes con la responsabilidad histórica y política que el Trabajo Social ha asumido frente a la cuestión social en el país.

En cuanto al análisis del saber y el saber hacer documentados en los procesos de práctica académica permite concluir que el aporte del Trabajo Social a las instituciones y organizaciones del centro del Valle del Cauca se concreta en dos planos complementarios: uno conceptual-diagnóstico y otro estratégico- operativo, los cuales, en conjunto, aportan a los centros colaboradores de herramientas de comprensión y de intervención por medio de la práctica.

En el plano del saber, el aporte consiste en que las y los estudiantes lograron nombrar, delimitar y fundamentar teóricamente la problemática que, en varios centros se presentaban. Estos aportes se sostienen en técnicas de recolección de información en el marco de una investigación diagnostica, por medio de entrevistas, encuestas, observación participante, grupos focales y matrices de priorización, que en conjunto vinculó a cuatrocientos cincuenta y seis participantes, entre ellos, cuidadores, pacientes, funcionarios, docentes, aprendices y colaboradores; en ese sentido, se otorgó a las instituciones u insumo diagnóstico construido con la población y sus problemáticas justificadas conceptualmente. Asimismo, el saber aportado se caracteriza por articular los referentes clásicos de la disciplina con teorías de otros campos, lo

que enriquece la lectura interdisciplinaria de las problemáticas sin que el Trabajo Social pierda su especificidad interpretativa.

En el plano de saber hacer, el aporte de la práctica se traduce en la formulación de líneas y acciones estratégicas ajustadas a la realidad concreta de cada centro colaborador, Lo que demuestra que el ejercicio profesional traduce el diagnóstico en propuestas de intervención situadas. Así, se aportan estrategias de acompañamiento y orientación familiar en los hogares infantiles y la comisaría de familia; procesos de Educación en salud y acompañamiento psicosocial adaptados a los tiempos y dinámicas hospitalarias; líneas de fortalecimiento institucional y comunitario frente al Sistema de Alerta Tempranas; estrategias de acompañamiento a la transición Universitaria, desarrollo de habilidades socioemocionales y transformación de imaginarios de género en el sector educativo; y procesos de fortalecimiento comunicativo y de liderazgo en el sector laboral.

En síntesis, el aporte general de los elementos del saber y saber hacer desde las prácticas académicas radican en que el Trabajo Social, contribuyó a las instituciones y organizaciones del centro del Valle del Cauca con diagnóstico rigurosos y contextualizados, con propuestas de intervención estratégicamente organizadas y técnicamente sustentadas conceptualmente; lo que permitió en el cuarto capítulo identificar los aportes de las prácticas académicas a las instituciones y organizaciones desde los dos pilares de Delors (1996), aprender a conocer y aprender a hacer, como una unidad que fortalece tanto la comprensión de las problemáticas sociales del territorio como la capacidad de respuesta institucional frente a ellas.

Por su parte, el reconocimiento de las fortalezas de los procesos de práctica desarrollados durante el 2025-II y 2026-I, permite concluir que la práctica académica de Trabajo Social, género aportes tanto para las instituciones y organizaciones colaboradoras, como para los y las estudiantes de práctica.

En este sentido, para las instituciones y organizaciones, las prácticas académicas permitieron, en primer lugar, la apertura y consolidación de vínculos interinstitucionales y favoreció procesos de certificación y acreditación; en segundo lugar, al posicionamiento sostenido de la profesión dentro de las instituciones y organizaciones. En tercer lugar, las instituciones se beneficiaron del trabajo articulado con equipos interdisciplinarios y psicosociales, así como de productos concretos entregados por las y los practicantes, tales como

infografías, guías de lenguaje incluyente, esquemas de funciones, programas de bienestar laboral y entre otros, que quedaron incorporados a su funcionamiento cotidiano. Finalmente, se destaca que la mayoría de los centros dispuso de espacios físicos, materiales y acompañamiento constante condiciones que favorecieron la calidad del proceso formativo.

En cuanto a los y las estudiantes, la práctica permitió el desarrollo y el fortalecimiento de habilidades relacionales, así como de competencias específicas según el área de intervención. De manera transversal, se fortalecieron también capacidades organizativas y adaptativas como la elaboración de planes alternativos, el manejo de grupos, la eliminación de sesgos frente a poblaciones y la apropiación de herramientas tecnológicas, lo que confirma, en términos de Schön (1998), que el conocimiento profesional, se construyó en las reflexiones sobre la apropiación y no únicamente en la aplicación de contenidos previamente adquiridos.

En síntesis, las fortalezas identificadas evidencian que la relación entre la universidad y los centros colaboradores, no operó como una transferencia unidireccional de conocimiento, sino como un vínculo de fortalecimiento mutuo, las instituciones se beneficiaron en articulación, reconocimiento y herramientas concretas de intervención, mientras que los y las estudiantes consolidaron la identidad profesional, reflexiva y adaptable a la diversidad de contextos que caracterizan al Centro del Valle del Cauca.

En conjunto, estos hallazgos permiten concluir que las prácticas académicas del programa de Trabajo Social, constituyen un aporte significativo y bidireccional para la región del centro del Valle del Cauca: significativo, porque combina diagnóstico riguroso, intervención estratégica y fortalecimiento institucional; y bidireccional, porque mientras las instituciones se benefician del conocimiento actualizado y las visualizaciones de sus problemáticas, la universidad y sus estudiantes consolidan una formación profesional situada, reflexiva y comprometida con la transformación de las condiciones sociales del territorio. De este modo, la investigación confirma que la práctica académica, no es únicamente un requisito curricular, sino un escenario de producción de conocimiento y de incidencia social recíproca entre la academia y su entorno.

Bibliografía

Alayón, N., & Molina, G. (2004). *Trabajo Social y Derechos Humanos*. Espacio Editorial.

Alcaldía de Tuluá. (2024). *Plan de Desarrollo Municipal 2024-2027*. https://tulua.gov.co/

Ander-Egg, E. (1995). *Diccionario del trabajo social*. Lumen.

Ander-Egg, E. (1995). Técnicas de investigación social (24ª ed.). Lumen.

Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. Brujas

Ander-Egg, E. (2011). *Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Lumen Humanitas. *(Verifica que esta sea la obra y edición correcta que estás citando)*.

Aquín, N. (2006). Trabajo Social en América Latina: Balance, desafíos y perspectivas. *Revista Katálysis*, *9*(2), 137-140.

Aramburo Micolta, L. E., Gómez Moreno, Y. A., & Quintero Arismendi, L. C. (2017). *Dilemas éticos en los procesos de práctica académica de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle sede Zarzal* (Trabajo de grado). Universidad del Valle, Colombia.

Arango, L. G. (1993). *Mujer, religión e industria: Fabricato 1923-1982*. Universidad de Antioquia / Universidad Nacional de Colombia.

Ardila Ramos, Z., Agámez González, L., & Victoria Cogollo, K. (2019). La práctica académica profesional: reflexiones desde la estrategia formativa para la intervención social en el contexto local. *Trabajo Social UNAM*, (19), 11-22. https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2018.19.70306

Arón, A. M., & Llanos, M. T. (2004). Cuidar a los que cuidan: Desgaste profesional y cuidado de los equipos que trabajan con violencia. *Sistemas Familiares*, *1-2*(200-), 5-15.

Arredondo Sánchez, B. D. (2025). *Diagnóstico: Programa "Humanizando Corazones"* [Informe de práctica académica, Universidad del Valle]. Facultad de Humanidades, Programa de Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Arredondo Sánchez, B. D. (2026). *Memoria de práctica del proceso de intervención en trabajo social, humanización en salud: Cuidar con respeto, servir con amor* [Documento inédito]. Universidad del Valle, sede Tuluá.

Arredondo Sánchez, B. D., y Giraldo Sánchez, M. (2025). *Caracterización Hospital Rubén Cruz Vélez* [Documento inédito]. Facultad de Humanidades, Programa de Trabajo Social, Universidad del Valle, sede Tuluá.

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional.

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*, Artículo 67.

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Artículo 275. https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION+POLITICA+DE+COLOMBIA+ACTUALIZADA+2019.pdf

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Artículos 86 y 275. https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION+POLITICA+DE+COLOMBIA+ACTUALIZADA+2019.pdf

Barragán Moreno, S. P. y González Támara, L. (2017). Acercamiento a la deserción estudiantil desde la integración social y académica. *Revista de la Educación Superior, 46*(183), 63-86.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.

Bello, M. N., Martín Cardinal, E. y Arias, F. J. (Eds.). (2000). *Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento*. Universidad Nacional de Colombia, Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia (PIUPC), Corporación Avre y Fundación Dos Mundos.

Benavides Goyes, E. N. (2025). *Caracterización Personería Municipal de Tuluá* [Documento inédito]. Facultad de Humanidades, Programa de Trabajo Social, Universidad del Valle, sede Tuluá.

Benavides Goyes, E. N. (2025). *Diagnóstico Personería Municipal de Tuluá* [Informe de práctica no publicado]. Universidad del Valle, Sede Tuluá, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Benavides Goyes, E. N. (2026). *Fortalecimiento del rol preventivo de la Personería Municipal de Tuluá en el Sistema de Alertas Tempranas: Una apuesta desde la articulación interinstitucional y la educación en derechos humanos* [Documento inédito]. Universidad del Valle.

Bermúdez Peña, C. (2011). Intervención social desde el Trabajo Social: un campo de fuerzas en pugna. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (16), 83-101. https://doi.org/10.25100/prts.v0i16.1164

Bernal, Á., Macias, T., Cañarte, C., & Ponce, M. (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Polo del Conocimiento, 7*(4), 682-695.

Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*, 61-82. https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297

Bradshaw, J. (1972). A taxonomy of social need. En G. McLachlan (Ed.), *Problems and progress in medical care: Essays on current research* (7.ª serie, pp. 71-82). Oxford University Press.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.

Bueno, G. (2017). *Trabajo Social y conflicto armado en Colombia*. (Título tentativo - verificar el título exacto del libro o Artículo consultado).

Cabrera-Delgado, A. M., Rodríguez-Zamora, M. C., Ventura-García, M. de J., Santillán-Torres Torija, C., & Amato, D. (2019). Asociación de estrategias de afrontamiento y calidad de vida relacionada con la salud en pacientes en diálisis peritoneal. *Enfermería Nefrológica, 22*(4), 398-404. https://dx.doi.org/10.4321/s2254-28842019000400006

Camelo Ruiz, Y., & Quintero Gutiérrez, A. V. (2023). *Sistematización de la experiencia de práctica académica de trabajo social "formando lazos comunitarios" desarrollado en la Corporación para el Desarrollo de Versalles – Corpoversalles, febrero-agosto 2022* (Trabajo de grado). Universidad del Valle, Colombia. https://hdl.handle.net/10893/30950

Campaz Arboleda, S. (2025). *Formación integral en la educación superior del programa Trabajo Social* [Trabajo de práctica no publicado]. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad del Valle, Sede Tuluá.

Campaz Arboleda, S. (2025). *Formación integral en la educación superior del programa Trabajo Social* [Informe de práctica]. Universidad del Valle Sede Tuluá, Facultad de Humanidades, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Campaz Arboleda, S. (2026). *Integrar para cambiar: Propuesta de intervención en dinámicas relacionales universitarias* [Documento inédito]. Universidad del Valle.

Campos Cardoso, M. D., Pulecio Bazurto, M. O., y Martínez Suárez, M. (2022). Correspondencia entre la formación del trabajador social colombiano y el contexto laboral. *Universidad y Sociedad*, *14*(1), 589–596. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000100589&script=sci_abstract

Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social: exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Paidós.

Carballeda, A. (2007). Problemáticas sociales complejas y políticas públicas. *Revista CS*, (1), 261-272.

Carvajal, A., Mayorga, O., & Douthwaite, B. (2008). Formación de una comunidad de práctica para fortalecer las capacidades de los centros de aprendizaje e intercambio de conocimientos en América Latina y el Caribe: un estudio de caso de Dgroup. *Knowledge Management for Development Journal, 4*(1), 71-81.

Castel, R. (1997). La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Paidós. (Trabajo original publicado en 1995).

Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del salariado*. Paidós.

Castillo Castañeda, T. A., García Blandón, Y. A., & Machuca Martínez, D. C. (2013). *Caracterización de las prácticas académicas pre-profesionales en Trabajo Social: el caso de las Sedes Regionales Zarzal y Cartago de la Universidad del Valle* (Trabajo de grado). Universidad del Valle, Colombia. https://hdl.handle.net/10893/13729

Cerón Souza, C. (2012). Estilos de vida saludable [Editorial]. *Universidad y Salud, 14*(2), 115. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-71072012000200001

Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones* (2.ª ed.). McGraw-Hill.

Cifuentes Gil, R. M. (2009). *Metodología del Trabajo Social*. Universidad Nacional de Colombia.

Cifuentes Gil, R. M. (2011). *Investigación cualitativa: miradas desde el trabajo social*. Espacio Editorial.

Cifuentes Patiño, M. R, y Gartner Isaza, L. (2006). La primera escuela de servicio social en Colombia. Trabajo Social, (8), 9-25.

Cifuentes, R. M., & Camelo, A. (2005). Aproximaciones a la comprensión del Trabajo Social: línea de construcción disciplinar. *Revista Tendencias y Retos*, (10), 65-86.

CNC Tuluá. (2024, mayo 29). *La Casa Rosa del Hospital Tomás Uribe Uribe: Un faro de esperanza y apoyo en el Valle del Cauca*. https://cnctulua.tv/?p=19972

CNC Tuluá. (2024, noviembre 25). *Casa Rosa del Hospital Departamental Tomás Uribe Uribe: Un espacio de apoyo y protección frente a la violencia de género*. https://cnctulua.tv/?p=26879

Colom Masfret, D. (2011). *El trabajo social sanitario*. Editorial UOC.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1576 de 1952 (julio 1), por el cual se reglamenta la Ley número 25 de 1948 (octubre 27), sobre Escuelas de Servicio Social. Diario Oficial, año LXXXIX, n.° 27973, 11 de agosto de 1952, p. 8.

Concejo Municipal de Tuluá. (2004, 19 de marzo). *Decreto 097 de 2004* [Fusión de establecimientos educativos que da origen a la I.E. Corazón del Valle].

Concha-Toro, M. C., Anabalón Anabalón, Y. B., Lagos San Martín, N. G., & Mora Donoso, M. L. (2020). Prácticas profesionales y Trabajo Social. Una revisión de la literatura en educación superior. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 57*(1), 1-19. https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.5

Congreso de Colombia. (1950). *Decreto 2663 y 3743 de 1950* [Código Sustantivo del Trabajo].

Congreso de Colombia. (1968, 24 de diciembre). *Ley 75 de 1968, por la cual se dictan normas sobre filiación y se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*.

Congreso de Colombia. (1982). *Ley 21 de 1982* [Por la cual se modifica el régimen del subsidio familiar y se dictan otras disposiciones].

Congreso de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia de 1991*.

Congreso de Colombia. (1991, 22 de enero). *Ley 12 de 1991, por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño*. Diario Oficial No. 39.640.

Congreso de Colombia. (1994). *Decreto Ley 1295 de 1994* [Por el cual se determina la organización y administración del Sistema General de Riesgos Profesionales].

Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994* [Ley General de Educación].

Congreso de Colombia. (1997). *Ley 375 de 1997* [Ley de la Juventud].

Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1010 de 2006* [Por medio de la cual se adoptan medidas para prevenir, corregir y sancionar el acoso laboral].

Congreso de Colombia. (2006, 8 de noviembre). *Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Diario Oficial No. 46.446. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22106

Congreso de Colombia. (2008, 4 de diciembre). *Ley 1257 de 2008, por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres*. Diario Oficial No. 47.193.

Congreso de Colombia. (2009). *Ley 1295 de 2009, por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén* [Derogada por la Ley 1804 de 2016].

Congreso de Colombia. (2011, 19 de enero). *Ley 1438 de 2011, por medio de la cual se reforma el Sistema General de Seguridad Social en Salud y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 47.957.

Congreso de Colombia. (2012). *Ley 1562 de 2012* [Por la cual se modifica el Sistema de Riesgos Laborales].

Congreso de Colombia. (2016, 2 de agosto). *Ley 1804 de 2016, por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 49.953. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=68952

Congreso de Colombia. (2017, 19 de julio). *Ley 1850 de 2017, por medio de la cual se establecen mecanismos de protección al adulto mayor*. Diario Oficial No. 50.293.

Congreso de Colombia. (2018, 9 de enero). *Ley 1878 de 2018, por medio de la cual se modifican algunos Artículos de la Ley 1098 de 2006*. Diario Oficial No. 50.474.

Congreso de Colombia. (2021, 14 de mayo). *Ley 2089 de 2021, por medio de la cual se prohíbe el uso del castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes y cualquier tipo de violencia como método de corrección contra niñas, niños y adolescentes*. Diario Oficial No. 51.674.

Congreso de Colombia. (2021, 4 de agosto). *Ley 2126 de 2021, por la cual se regula la creación, conformación y funcionamiento de las Comisarías de Familia, se establece el órgano rector y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 51.756. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=168066

Congreso de la Gran Colombia. (1825). *Ley de 11 de marzo de 1825. Sobre la organización de las municipalidades*.

Congreso de la República de Colombia. (1830). *Ley Orgánica del Ministerio Público*.

Congreso de la República de Colombia. (1848). *Ley sobre elección de personeros municipales*.

Congreso de la República de Colombia. (1850). *Ley sobre elección de personeros municipales*.

Congreso de la República de Colombia. (1887). *Código Civil colombiano* [Ley 57 de 1887]. Artículo 633. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=39535

Congreso de la República de Colombia. (1910). *Acto Legislativo N° 3 de 1910*.

Congreso de la República de Colombia. (1913). *Ley 4 de 1913. Código de Régimen Político y Municipal*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=15680

Congreso de la República de Colombia. (1968, 30 de diciembre). *Ley 75 de 1968, por la cual se dictan normas sobre filiación y se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*. Diario Oficial.

Congreso de la República de Colombia. (1974). *Ley 27 de 1974, por la cual se dictan normas sobre la creación y sostenimiento de Centros de atención integral al Pre-escolar, para los hijos de empleados y trabajadores de los sectores públicos y privados*. Diario Oficial.

Congreso de la República de Colombia. (1977). *Ley 53 de 1977. Por la cual se reglamenta la profesión de Trabajo Social*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=15680

Congreso de la República de Colombia. (1979). *Ley 7 de 1979, por la cual se dictan normas para la protección de la Niñez, se establece el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, se reorganiza el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial.

Congreso de la República de Colombia. (1986). *Ley 11 de 1986. Por la cual se dictan normas sobre el régimen municipal y se otorgan facultades extraordinarias al Presidente de la República*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=269

Congreso de la República de Colombia. (1990). *Ley 10 de 1990. Por la cual se reorganiza el Sistema Nacional de Salud y se dictan otras disposiciones*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=269

Congreso de la República de Colombia. (1990). *Ley 3 de 1990. Por la cual se dictan normas sobre el régimen municipal*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=269

Congreso de la República de Colombia. (1991, 22 de enero). *Ley 12 de 1991, por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño*. Diario Oficial.

Congreso de la República de Colombia. (1992, 28 de diciembre). *Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Diario Oficial No. 40.700.

Congreso de la República de Colombia. (1993). *Ley 100 de 1993. Por la cual se crea el sistema de seguridad social integral y se dictan otras disposiciones*. Artículo 194. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=269136

Congreso de la República de Colombia. (1993). *Ley 100 de 1993. Por la cual se crea el sistema de seguridad social integral y se dictan otras disposiciones*. Artículo 153. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=269136

Congreso de la República de Colombia. (1993). *Ley 100 de 1993. Por la cual se crea el sistema de seguridad social integral y se dictan otras disposiciones*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=269136

Congreso de la República de Colombia. (1993). Ley 99 de 1993, por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente, se reordena el sector público encargado de la gestión y conservación del medio ambiente y los recursos naturales renovables, se organiza el Sistema Nacional Ambiental (SINA) y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 41.146. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=297

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214. Artículo 142 (Conformación del Gobierno Escolar). https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 136 de 1994. Por la cual se dictan normas tendientes a modernizar la organización y el funcionamiento de los municipios*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=269

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (1994, 9 de febrero). *Ley 119 de 1994, por la cual se reestructura el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, se deroga el Decreto 2149 de 1992 y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 41.216. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=14930

Congreso de la República de Colombia. (1996, 16 de julio). *Ley 294 de 1996, por la cual se desarrolla el Artículo 42 de la Constitución Política y se dictan normas para prevenir, remediar y sancionar la violencia intrafamiliar*. Diario Oficial No. 42.836.

Congreso de la República de Colombia. (2000). *Ley 575 de 2000, por medio de la cual se reforma parcialmente la Ley 294 de 1996*. Diario Oficial No. 43.889.

Congreso de la República de Colombia. (2001). *Ley 715 de 2001*.

Congreso de la República de Colombia. (2006, 8 de noviembre). *Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Diario Oficial No. 46.446.https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=23178

Congreso de la República de Colombia. (2008, 4 de diciembre). *Ley 1257 de 2008, por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres*. Diario Oficial.

Congreso de la República de Colombia. (2011). *Ley 1438 de 2011, por medio de la cual se reforma el Sistema General de Seguridad Social en Salud*.

Congreso de la República de Colombia. (2011). *Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. Artículo 1. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=43094

Congreso de la República de Colombia. (2012). *Ley 1551 de 2012, por la cual se dictan normas para modernizar la organización y el funcionamiento de los municipios*.

Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1616 de 2013, por medio de la cual se expide la Ley de Salud Mental*.

Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*.

Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar*.

Congreso de la República de Colombia. (2013, 15 de marzo). *Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Art. 30. Diario Oficial No. 48.733.

Congreso de la República de Colombia. (2014). *Ley 1719 de 2014, por la cual se modifican algunos Artículos de las Leyes 599 de 2000, 906 de 2004 y se adoptan medidas para garantizar el acceso a la justicia de las víctimas de violencia sexual*.

Congreso de la República de Colombia. (2015). *Ley 1751 de 2015, por medio de la cual se regula el derecho fundamental a la salud*.

Congreso de la República de Colombia. (2021, 4 de agosto). *Ley 2126 de 2021, por la cual se regula la creación, conformación y funcionamiento de las Comisarías de Familia, se establece el órgano rector y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial.

Congreso de la República de Colombia. (2024). Ley 2422 de 2024.

Congreso de la República de Colombia. (2025, 28 de julio). *Ley 2503 de 2025, por medio de la cual se crea y se implementa la cátedra de educación emocional en todas las instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar, básica y media y se adoptan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 53.198.

Consejo Académico de la Universidad del Valle. (1994, 3 de noviembre). *Resolución No. 162, por medio de la cual se crea la Consejería Estudiantil en la Universidad del Valle*.

https://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-academico/resoluciones/1994/RCA-162.pdf

Consejo Académico de la Universidad del Valle. (2005, 9 de junio). *Resolución No. 078, por la cual se establece un programa piloto de Consejería Estudiantil en la Universidad del Valle*. https://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-academico/resoluciones/2005/RCA-078.pdf

Consejo Académico de la Universidad del Valle. (2011, febrero 17). *Resolución No. 011. Por la cual se reforma el programa académico de Trabajo Social*.

Consejo Académico de la Universidad del Valle. (2024, diciembre 5). *Resolución No. 288. Por la cual se actualiza el Programa Académico de Trabajo Social*. https://drive.google.com/file/d/1fDO4EfVd3EEgX7uOty7QJ3GuOAxhkk5X/view

Consejo Directivo Nacional del Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA]. (2016, 29 de diciembre). *Acuerdo 0010 de 2016, por medio del cual se adopta la política de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial en el SENA*. https://normograma.sena.edu.co/docs/acuerdo_sena_0010_2016.htm

Consejo Directivo Nacional del Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA]. (2024, 29 de noviembre). *Acuerdo 009 de 2024, por medio del cual se adopta el Reglamento del Aprendiz SENA y se derogan los Acuerdos 07 de 2012, 02 de 2014, 06 de 2023 y 02 de 2024*. Diario Oficial. https://normograma.sena.edu.co/compilacion/docs/circular_sena_0285_2024.htm

Consejo Superior de la Universidad del Valle. (1996, octubre 1). *Acuerdo No. 003. Por la cual se crea la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano adscrita a la Facultad de Humanidades* .

Consejo Superior de la Universidad del Valle. (2012, julio 6). *Resolución No. 028. Por la cual se establecen los Principios, Propósitos y Modalidades de la Proyección social y la Extensión en la Universidad del Valle*. https://secretariageneral.univalle.edu.co/consejo-superior/resoluciones/2012/RCS-028.pdf

Consejo Superior de la Universidad del Valle. (2015, 25 de septiembre). *Acuerdo No. 025, por el cual se actualiza la Política Curricular y el Proyecto Formativo de la Universidad del Valle*. Art. https://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-superior/acuerdos/2015/Acu_025.pdf

Consejo Superior de la Universidad del Valle. (2015, abril 7). Acuerdo No. 010. Proyecto Institucional de la Universidad del Valle. http://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-superior/acuerdos/2015/Acu_010_anexo.pdf

Consejo Superior de la Universidad del Valle. (2015, julio). *Resolución No. 055, Consejo Superior*. http://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-superior/resoluciones/2015/RCS-055.pdf

Consejo Superior de la Universidad del Valle. (2022, 27 de abril). *Acuerdo No. 009, por el cual se adopta la Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género, Identidades y Orientaciones Sexuales y No Discriminación de la Universidad del Valle*. https://secretariageneral.univalle.edu.co/cs-acuerdos

Consejo Superior de la Universidad del Valle. (2023, 26 de abril). *Acuerdo No. 004, por medio del cual se crea el Área de Atención Integral de Violencia y Discriminación Basadas en Género como dependencia adscrita a la Vicerrectoría de Bienestar Universitario*. https://secretariageneral.univalle.edu.co/cs-acuerdos

Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). Artículo 67. Gaceta Constitucional.

Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). Artículo 69. Gaceta Constitucional.

Córdoba, Alcaide, F., Del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Dinámicas de convivencia en el centro educativo: Hacia el concepto de ciberconvivencia. En F. Córdoba-Alcaide, R. Ortega-Ruiz y O. Nail-Kröyer (Eds.), *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying* (pp. 19-34). RIL Editores.

Correa Arango, M. E., Corena Argota, A., Chavarriaga Estrada, C., García Valencia, K., & Usme Baena, S. (2019). Funciones de los trabajadores sociales del área de la salud en los hospitales y clínicas de tercero y cuarto nivel de la ciudad de Medellín, Colombia. *Eleuthera, 20*, 199–217. https://doi.org/10.17151/eleu.2019.20.11

Corte Constitucional de Colombia. (2023). *Sentencia T-320 de 2023.* M.S. Natalia Ángel Cabo. https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2023/T-320-23.htm

Cotonieto-Martínez, E., & Rodríguez-Terán, R. (2021). Salud comunitaria: Una revisión de los pilares, enfoques, instrumentos de intervención y su integración con la atención primaria. *Journal of Negative and No Positive Results, 6*(2), 393-410. https://doi.org/10.19230/jonnpr.3816

Crispín, J. (2020). Trabajo social y memoria: aportes reflexivos desde la práctica profesional. *Ciudad Paz-ando, 13*(2), 86-102. https://doi.org/10.14483/2422278X.16431

Cruz Vargas, Y., Gaitán Didier, C. del C., & Borda Pérez, Y. E. (2018). El trabajador social en formación (aprendiz), como sujeto de interés: una propuesta sobre las finalidades curriculares de las prácticas académicas de los programas de Trabajo Social. *AZARBE: Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (7), 25-35. https://revistas.um.es/azarbe/article/view/322911

Cuadros Padilla, V. (2025). *Elaboración del diagnóstico social proceso de práctica académica de la Universidad del Valle, Sede Tuluá, dependencia de Salud Ocupacional* [Informe de práctica no publicado]. Universidad del Valle, Sede Tuluá, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Cuadros Padilla, V. (2025, septiembre). *Caracterización del área de Salud Ocupacional en la Universidad del Valle, sede Tuluá* [Trabajo de práctica académica inédito]. Programa Académico de Trabajo Social, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.

Cuadros Padilla, V. (2026). *Salud ocupacional, Universidad del Valle, sede Tuluá: Construyendo juntos entornos saludables en el trabajo* [Documento inédito]. Universidad del Valle, sede Tuluá.

Cuero Cuero, D. (2025). *Caracterización Hogar Infantil Libardo Madrid Valderrama* [Documento inédito]. Facultad de Humanidades, Programa de Trabajo Social, Universidad del Valle, sede Tuluá.

Cuero Cuero, D. (2025). *Diagnóstico social: Procesos de acompañamiento y corresponsabilidad familiar en el Hogar Infantil Libardo Madrid Valderrama* [Documento de práctica no publicado]. Universidad del Valle, Facultad de Humanidades, Práctica I.

Cuero Cuero, D. (2026). *Proyecto social caminos de crianza consciente: Familias que construyen hogares seguros y autonomía infantil* [Documento inédito]. Universidad del Valle.

DANE - Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2024). *Proyecciones de población municipal 2020-2035*.

https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion *(Verifica que este sea el enlace exacto del documento que consultaste)*.

David Chilito, N. (2016). *La práctica preprofesional en la formación de trabajadores sociales en la Universidad del Valle* (Trabajo de pregrado). Universidad del Valle, Colombia. https://hdl.handle.net/10893/24141

De la Cuesta, C. (2004). *Cuidado artesanal: La invención ante la adversidad*. Editorial Universidad de Antioquia.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana/UNESCO.

Díaz Losada, N. (2025). *Caracterización Institución Educativa Alfonso López Pumarejo* [Trabajo de práctica no publicado]. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad del Valle, Sede Tuluá.

Diaz Losada, N. (2025). *Diagnóstico Institución Educativa Alfonso López Pumarejo* [Diagnóstico de práctica académica no publicado]. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, sede Tuluá.

Díaz Losada, N. (2026). *Memoria de práctica, Institución Educativa Alfonso López Pumarejo: Tejiendo bienestar* [Documento inédito]. Universidad del Valle.

E.S.E. Hospital Departamental Tomás Uribe Uribe. (2022, septiembre 30). *Otros grupos de interés*. http://www.hospitaltomasuribe.gov.co/web/otros-grupos-de-interes/

E.S.E. Hospital Departamental Tomás Uribe Uribe. (2024). *Plan de Desarrollo Institucional 2024-2027*. http://www.hospitaltomasuribe.gov.co/web/

E.S.E. Hospital Departamental Tomás Uribe Uribe. (s.f.). *Historia*. http://www.hospitaltomasuribe.gov.co/web/la-institucion/historia/

E.S.E. Hospital Departamental Tomas Uribe Uribe. (s.f.). *Plan Institucional de Archivo - PINAR*. http://www.hospitaltomasuribe.gov.co/web/wp-content/uploads/2024/01/MA-SI-PL-019-PLAN-INSTITUCIONAL-DE-ARCHIVO-PINAR.pdf

E.S.E. Hospital Rubén Cruz Vélez. (2024). *Plan de Desarrollo Institucional 2024-2027*. https://hospitalrubencruzvelez.gov.co/

E.S.E. Hospital Rubén Cruz Vélez. (s.f.). *Consulta prioritaria*. https://amp.clinicasyhospitales.com.co/ips/e-s-e-hospital-ruben-cruz-velez-empresa-social-del-estado/consulta-prioritaria

E.S.E. Hospital Rubén Cruz Vélez. (s.f.). *Información institucional*. https://hospitalrubencruzvelez.gov.co/

E.S.E. Hospital San Vicente Ferrer. (2024). *Plan de Desarrollo Institucional 2024-2027*. http://www.hospitalsanvicenteferrer.gov.co/

E.S.E. Hospital San Vicente Ferrer. (s.f.). *Certificación de discapacidad*. https://www.funcionpublica.gov.co/dafpIndexerBT/tramite/index?find=FindNext&query=san+camilo&filtroEntidad=&filtroSector=00&filtroDepartamento=76&filtroMunicipio=76036&bloquearFiltroEntidad=&bloquearFiltroDepartamento=&bloquearFiltroMunicipio=#1

E.S.E. Hospital San Vicente Ferrer. (s.f.). *Ginecobstetricia en Andalucía Valle del cauca*. https://amp.clinicasyhospitales.com.co/andalucia/ginecobstetricia

E.S.E. Hospital San Vicente Ferrer. (s.f.). *Nuestra institución*. http://www.hospitalsanvicenteferrer.gov.co/

Escobar Aguiar, V. (2025). *Caracterización Institución Educativa Corazón del Valle* [Trabajo de práctica no publicado]. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad del Valle, Sede Tuluá.

Escobar Aguiar, V. (2025). *Diagnóstico Institución educativa Corazón del Valle* [Diagnóstico de práctica académica no publicado]. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, sede Tuluá.

Escobar Aguiar, V. (2026). *Memoria de práctica, Institución Educativa Corazón del Valle: Proyecto sembrando equilibrio* [Documento inédito]. Universidad del Valle.

Espín, A. (2013). Factores de riesgo de carga en cuidadores informales de adultos mayores con demencia. *Revista Cubana de Salud Pública, 38*, 493-402.

Espinoza Guevara, M. C. (2019). *Sentido sobre las prácticas académicas en la formación profesional de los y las egresados(as) de Trabajo Social, sede Norte del Cauca - Universidad del Valle* (Trabajo de pregrado). Universidad del Valle, Colombia. https://hdl.handle.net/10893/13251

Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) & Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS). (2014). *Definición global del Trabajo Social*. Aprobada en la Asamblea General de Melbourne. http://www.fhycs.unam.edu.ar/carreras/wp-content/uploads/2017/03/Definicion.Global.Trabajo.Social.Julio_.2014...pdf

Fernández, C. (2006). *Percepción de carga subjetiva en cuidadores de mayores dependientes*.

Flores de Valgas, F. del R. M., & Rodríguez Rodríguez, A. (2025). Desarrollo de las habilidades blandas en el desempeño académico de los estudiantes universitarios. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS, 7*(1), 299–314. https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v7i1.1384

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. (O cualquier obra donde desarrolle la concepción dialógica de la educación).

Fuentes Valdez, [Iniciales], Rodríguez Arrieta, [Iniciales], & Santiago Benítez, [Iniciales]. (2017). *Impacto de las Prácticas Profesionales de Trabajo Social de la CECAR en ocho Instituciones Educativas del Municipio de Sincelejo de 2013 a 2015* (Trabajo de pregrado). Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), Sincelejo, Colombia.

Fundación Gizagune. (2010). *Mediación: escuelas, herramientas, técnicas* .

Fundación ONG la Red. (s. f.). *Conócenos*. https://onglared.org/conocenos/

Galeano Marín, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. La Carreta Editores.

Galeano Martínez, C. C., Rosero Estupiñán, K. Y., & Velásquez López, P. A. (2011). Reflexiones y retos de la práctica académica en Trabajo Social. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (16), 131-160. https://doi.org/10.25100/prts.v0i16.1166

Gamboa Ibarbo, M. A. (2025). *Caracterización del Hogar Infantil Adorables Chiquitines* [Documento inédito]. Facultad de Humanidades, Programa de Trabajo Social, Universidad del Valle, sede Tuluá.

Gamboa Ibarbo, M. A. (2025). *Diagnóstico: Patrones de interacción familiar en el desarrollo de habilidades sociales de niños y niñas del hogar infantil Adorables Chiquitines* [Documento de práctica no publicado]. Universidad del Valle, Práctica I.

Gamboa Ibarbo, M. A. (2026). *Construyendo otras formas de ser y estar en familia* [Documento inédito]. Universidad del Valle.

García Chacón, B., Quiroz Trujillo, A., González Zabala, S., & Velásquez Velásquez, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa* (p. 48). Centro de Investigaciones, Fundación Universitaria Luis Amigó.

García Méndez, E., y Beloff, M. (Comps.). (1998). *Infancia, Ley y democracia en América Latina*. Temis/Depalma.

García, E., et al. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*.

Gartner Isaza, L., y Cifuentes Patiño, M. R. (2006). La primera escuela de servicio social en Colombia. *Trabajo Social*, (8), 9-25. https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8493

Gatica Chandía, K. (2021). Sistematización de Prácticas de Formación Profesional en Trabajo Social: Motivaciones, Capacidades y Oportunidades. *TS Cuadernos de Trabajo Social*, (22), 72-85. https://tscuadernosdetrabajosocial.cl/index.php/TS/article/view/200

Giraldo Sánchez, M. (2025). *Diagnóstico social: Hospital Rubén Cruz Vélez* [Informe de práctica académica, Universidad del Valle]. Facultad de Humanidades, Programa de Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Giraldo Sánchez, M. (2026). *Memoria de práctica del proceso de intervención en trabajo social, construir salud: Crear estilos de vida que transforman* [Documento inédito]. Universidad del Valle.

Giraldo Zuleta, Y. (2025). *Documento de caracterización institucional, Comisaría de Familia, Andalucía, Valle del Cauca* [Documento inédito]. Facultad de Humanidades, Programa de Trabajo Social, Universidad del Valle, sede Tuluá.

Giraldo Zuleta, Y. (2025). *Documento diagnóstico, Comisaría de Familia, Andalucía Valle del Cauca* [Documento de práctica no publicado]. Universidad del Valle, Facultad de Humanidades.

Giraldo Zuleta, Y. (2026). *Parentalidad responsable: Familias que cuidan, tejiendo crianza y emociones en tiempos de tecnología* [Documento inédito]. Universidad del Valle.

Gobernación/entidad emisora. (1945, 29 de agosto). *Decreto N.º 616 de 1945*.

Gobierno Departamental del Valle del Cauca. (1947, 20 de febrero). *Decreto 124 de 1947*.

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.

Gómez Becerra, J. C. (2011). *La protección familiar en Colombia 1946-1977* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UNAL. https://bffrepositorio.unal.edu.co/server/api/core/bitstreams/7cf4d558-819f-4125-9382-a184d01cc56c/content.

Gómez Contreras, S. del P. (2012). El trabajo social y su intervención desde los ejes transversales: un reto para asumir en la educación. *Revista de Investigaciones UNAD*, *11*(2).

Gómez García, P. A. (2025). *"Mapeando la igualdad": Aproximación diagnóstica* [Informe de práctica no publicado]. Universidad del Valle, Sede Tuluá, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Gómez García, P. A. (2025, septiembre). *Caracterización de Bienestar Universitario, Universidad del Valle sede Tuluá* [Informe de avance de práctica académica inédito]. Programa de Trabajo Social, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.

Gómez García, P. A. (2026). *Informe final de práctica, política institucional de igualdad y equidad de género, identidades y orientaciones sexuales y no discriminación de la Universidad del Valle* [Documento inédito]. Universidad del Valle.

Gómez, C. T. (2015). *Memory, Recognition and Solidarity: the Victims of Eastern Antioquia as Communicative Citizens* [Tesis doctoral, University of Huddersfield]. http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/27006/

Guevara Peña, N. L., y Beltrán Camargo, R. M. (2021). Surgimiento del trabajo social en Colombia: análisis histórico-crítico de 1920 a 1950. *Eleuthera*, *23*(1), 99–118. https://doi.org/10.17151/eleu.2021.23.1.6

Guzmán, V. (2001). *La institucionalidad de género en el Estado: nuevas perspectivas de análisis* (Serie Mujer y Desarrollo N.° 32). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

https://www.cepal.org/es/publicaciones/5878-la-institucionalidad-genero-estado-nuevas-perspectivas-analisis

Henao Guarín, L. F. (2025). *Diagnóstico* [Trabajo de práctica no publicado]. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Sede Tuluá.

Henao Guarin, L. F. (2026). *Memoria de práctica, Institución Educativa Julia Restrepo, sede central: Sentir consciente* [Documento inédito]. Universidad del Valle.

Henao, L. F. (2025). *Caracterización de Institución Educativa Julia Restrepo* [Trabajo de práctica no publicado]. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad del Valle, Sede Tuluá.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill Education. https://revistas.unal.edu.co/inndex.php/tsocial/article/view/8493

Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens: Proeve eener Bepaling van het Spel-element der Cultuur* [Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture]. (Existen múltiples ediciones en español, como *Homo Ludens*, Alianza Editorial).

I.E. Alfonso López Pumarejo. (2024). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*.

I.E. Corazón del Valle. (2025). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*.

I.E. Julia Restrepo. (2025). *Manual de Convivencia*.

Iamamoto, M. (1998). *Servicio social y división del trabajo. Un análisis crítico de sus fundamentos* (A. Pastorini, Trad.). Cortez Editora. (Trabajo original publicado en 1982)

Iamamoto, M. (2003). *El servicio social en la contemporaneidad*. Cortez Editora.

Iamamoto, M. (2003). *El servicio social en la contemporaneidad: trabajo y formación profesional*. Cortez Editora

ICONTEC. (2023, noviembre 17). Certificado de Acreditación en Salud - ESE Hospital Departamental Tomás Uribe Uribe de Tuluá. http://www.hospitaltomasuribe.gov.co/web/notificacion-oficial-por-parte-de-icontec-sobre-la-acreditacion/

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar / Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Política Nacional de Apoyo y Fortalecimiento a las Familias 2014-2024*.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2024) *Manual técnico modalidad institucional para la atención a la primera infancia*.

Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación [ICONTEC]. (2015). *NTC-ISO 9001:2015. Sistemas de gestión de la calidad. Requisitos*. ICONTEC.

Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación [ICONTEC]. (2015). *NTC-ISO 14001:2015. Sistemas de gestión ambiental. Requisitos con orientación para su uso*. ICONTEC.

Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación [ICONTEC]. (2013). *NTC-ISO/IEC 27001:2013. Tecnología de la información. Técnicas de seguridad. Sistemas de gestión de la seguridad de la información. Requisitos*. ICONTEC.

Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación [ICONTEC]. (2009). *NTCGP 1000:2009. Norma técnica de calidad en la gestión pública*. ICONTEC.

Instituto de Estudios del Ministerio Público (IEMP). (2023). *Programa "Personerías al frente" - Fortalecimiento de capacidades técnicas y administrativas*. Procuraduría General de la Nación / USAID.

Instituto de Estudios del Ministerio Público. (2021). *Funciones y estructura de las personerías municipales y distritales*. IEMP.

International Certification Network [IQNet]. (s.f.). *Certificación internacional de sistemas de gestión*. https://www.dqsglobal.com/es-es/sobre-dqs/valor-anadido-significativo/certificados-iqnet

Isaza Valencia, L. y Henao López, G. C. (2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Persona, 15*, 253-271.

Ituarte Tellaeche, A. (1992). *Procedimiento y proceso en trabajo social clínico*. Siglo Veintiuno.

Jiménez Santiago, P. X., & Otero Cruz, D. M. (2014). *Imaginarios y percepciones de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle Cali, frente al proceso de práctica académica* (Trabajo de pregrado). Universidad del Valle, Colombia.

https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/d7c4b30f-ffc7-4a41-851e-d3b313dee368

Jorm, A. F., Korten, A. E., Jacomb, P. A., Christensen, H., Rodgers, B. y Pollitt, P. (1997). "Mental health literacy": A survey of the public's ability to recognise mental disorders and their beliefs about the effectiveness of treatment. *Medical Journal of Australia, 166*(4), 182-186.

Junta Militar de Gobierno de la República de Colombia. (1957, 21 de junio). *Decreto-Ley 118 de 1957, por el cual se decretan aumentos de salarios, se establece el subsidio familiar y se crea el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA*. Diario Oficial No. 29.441. https://normograma.sena.edu.co/docs/Decreto_0164_1957.htm

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre

Katz, D. y Kahn, R. L. (1986). *Psicología social de las organizaciones*. Trillas.

Kisnerman, N. (1998). *Metodología para el Trabajo Social*. Lumen Humanitas.

Kisnerman, N. (1998). *Pensar el trabajo social: Una introducción desde el construccionismo*. Grupo Editorial Lumen-Humanitas.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.

Laboratorio de Economía de la Educación [LEE], Pontificia Universidad Javeriana. (2025). *Reportes de acoso y convivencia escolar en Colombia (SIUCE, Sistema de Alertas de Bogotá e ICBF)*.

Leal Leal, G. E. (2015). Presentación. *Trabajo Social*, (17), 9–10. Universidad Nacional de Colombia. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=684472998001

Libreros, A. V. (2025). *Caracterización Hospital Departamental Tomás Uribe Uribe* [Documento inédito]. Facultad de Humanidades, Programa de Trabajo Social, Universidad del Valle, sede Tuluá.

Libreros, A. V. (2025). *Diagnóstico social: Hospital Departamental Tomás Uribe Uribe* [Documento de práctica no publicado]. Universidad del Valle, Facultad de Humanidades, Trabajo Social.

Libreros, A. V. (2026). *Memorias de práctica, proyecto de intervención "cuidar para sanar"* [Documento inédito]. Universidad del Valle.

López Luna, E., y Chaparro Maldonado, M. Y. (2006). Competencias laborales del trabajador social vistas desde el mercado laboral. *Tabula Rasa*, (5), 261-293. https://doi.org/10.25058/20112742.278

Malagón Bello, E. (2001). Hipótesis sobre la historia de Trabajo Social en Colombia. *Trabajo Social*, (3), 11-27.

Malagón Bello, E., y Leal Leal, G. E. (2006). Historia del trabajo social latinoamericano: estado del arte. *Trabajo Social*, (8), 45-61.

Martínez Escandón, K. Y. (2025). *Diagnóstico del Centro Agropecuario de Buga - SENA* [Informe de práctica no publicado]. Universidad del Valle, Sede Tuluá, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Martínez Escandón, K. Y. (2025, 10 de septiembre). *Caracterización del Centro Agropecuario de Buga - SENA* [Trabajo de práctica académica inédito]. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, sede Tuluá.

Martínez Escandón, K. Y. (2026). *Memoria de práctica de trabajo social, SENA CAB, bienestar al aprendiz: Proyecto armonizando vínculos* [Documento inédito]. Universidad del Valle.

Martínez Giraldo, M. E., López Nieto, M., Saboyá Ramírez, M., Poveda Gómez, A., y Rojas, R. H. (2026). *Historia del Trabajo Social en Colombia 1900-1975* (1.ª ed.). Editorial UNAL. https://portaldelibros.unal.edu.co/gpd-historia-del-trabajo-social-en-colombia-1900-1975-69b97aa12c8e9.html

Martínez González, A., Rodríguez Fernández Cuevas, A., & Álvarez Fernández, A. (2024). Claves y consideraciones para el acompañamiento socioeducativo a la infancia y la juventud. En A. S. Jiménez Hernández, J. A. Quiroga Carreño, M. Vergara Arboleda, I. C. Castillo Contreras, & L. Silva Rivera (Coords.), *Educar para la felicidad* (pp. 100–108). Dykinson.

Martínez, M. E. (2002). Entrevista a Emma López Leyva, trabajadora social del Hospital San Juan de Dios, 1950-1970. *Revista de Trabajo Social*, (4). Universidad Nacional de Colombia. https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/32522

Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a escala humana: Una opción para el futuro*. Cepaur / Fundación Dag Hammarskjöld. https://www.daghammarskjold.se/wp-content/uploads/1986/08/86_especial.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). Decreto 1965 de 2013, por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial No. 48.910. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965_2013.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Diario Oficial No. 50.340. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-372832_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario Oficial No. 41.473. Capítulo IV: "El Gobierno escolar y la organización institucional" (Artículos 18-24). https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1289

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994, 3 de agosto). *Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Art. 40. Diario Oficial.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013, 11 de septiembre). *Decreto 1965 de 2013, por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013*. Diario Oficial No. 48.910.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2024, 15 de mayo). *Resolución No. 007464, por la cual se renueva la Acreditación Institucional en Alta Calidad a la Universidad del Valle*. https://daca.univalle.edu.co/proceso-acreditacion-institucional

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s. f.). *SPADIES: Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior*. Recuperado el 30 de agosto de 2026, de https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*.

Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Estadísticas de deserción*. SPADIES - Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Estadisticas-de-desercion/

Ministerio de la Protección Social. (2008). *Resolución 2646 de 2008. Por la cual se establecen disposiciones y se definen responsabilidades para la identificación, evaluación, prevención, intervención y monitoreo permanente de la exposición a factores de riesgo psicosocial en el trabajo y para la determinación del origen de las patologías causadas por el estrés ocupacional.* https://www.cancilleria.gov.co/normograma/compilacion/docs/resolucion_minproteccion_2646_2008.htm

Ministerio de Protección Social. (2010). *Batería de Instrumentos para la Evaluación de Factores de Riesgo Psicosocial*.

Ministerio de Salud y Protección Social y Universidad de Antioquia. (2025). *Encuesta Nacional de Salud Mental (ENSM) 2025*. Gobierno de Colombia.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Resolución 2082 de 2014. Por la cual se adoptan los estándares del Sistema Único de Acreditación en Salud*. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%202082%20de%202014.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social. (2015). *Decreto 055 de 2015* [Por el cual se reglamenta la afiliación de estudiantes al Sistema General de Riesgos Laborales].

Ministerio de Salud y Protección Social. (2016). *Resolución 3202 de 2016. Por la cual se adoptan los lineamientos del Programa de Entorno Laboral Saludable.* https://www.minsalud.gov.co/

Ministerio de Salud y Protección Social. (2018, 2 de agosto). *Resolución 3280 de 2018, por la cual se adoptan los lineamientos técnicos y operativos de la Ruta Integral de Atención para la Promoción y Mantenimiento de la Salud y la Ruta Integral de Atención en Salud para la Población Materno Perinatal y se establecen las directrices para su operación*. Diario Oficial No. 50.674.

Ministerio de Vivienda, Ciudad y Territorio (o entidad correspondiente). (2015). *Decreto 1071 de 2015*.

Ministerio del Trabajo. (2015). *[Protocolo de intervención de los factores de riesgo psicosocial]*. https://www.mintrabajo.gov.co/

Molina Molina, L., & Romero, M. C. (1998). Las prácticas de red asistenciales, socioeducativas y terapéuticas desde el paradigma de la complejidad. *Cuadernos de Trabajo Social*, (11), 73. https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS9898110073A .

Molina, D. L. (2002). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(6). Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Venezuela.

Montorio Cerrato, I. (1998). La entrevista de carga del cuidador. Utilidad y validez del concepto de carga. *Anales de Psicología, 14*(2), 229-248.

Montoya Cuervo, G. H., Zapata López, C. I., y Cardona Rave, B. N. (2002). *Diccionario especializado de trabajo social*. Universidad de Antioquia.

Moreno Buitrago, M. J. (2025). *Caracterización de la Institución Educativa María Antonia Ruiz* [Trabajo de práctica académica inédito]. Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, sede Tuluá.

Moreno Buitrago, M. J. (2025). *Diagnóstico social* [Trabajo de práctica no publicado]. Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Sede Tuluá.

Moreno Buitrago, M. J. (2026). *Memoria de práctica, Institución Educativa María Antonia Ruíz, sede Francisco José de Caldas: Construyendo convivencia desde la justicia restaurativa y la mediación escolar* [Documento inédito]. Universidad del Valle.

Moreno Jiménez, B., & Báez León, C. (2010). *Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas*. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, Ministerio de Trabajo e Inmigración de España.

Municipio de Tuluá. (2002, 10 de septiembre). *Decreto 01750 de 2002*.

Municipio de Tuluá. (2003, 23 de diciembre). *Decreto 395 de 2003*.

Municipio de Tuluá. (2004, 19 de marzo). *Decreto 097 de 2004*.

Municipio de Tuluá. (2009). *Decreto 0243 de 2009*.

Murillo Pérez, L. C., & Zúñiga Rodríguez, D. V. (2021). *Tejidos de experiencias: Sistematización de experiencias durante las prácticas académicas virtuales de Trabajo Social en el marco de la*

pandemia por Covid-19 en el año 2020 (Trabajo de pregrado). Universidad del Valle, Colombia. https://hdl.handle.net/10893/21755

Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano* (A. Santos Mosquera, trad.). Paidós. (Obra original publicada en 2011).

Nussbaumer, B. (2007). Estrategias de fortalecimiento institucional y políticas de desarrollo rural. El caso de Entre Ríos. En M. Manzanal, M. Arzeno & B. Nussbaumer (Comps.), *Territorios en construcción. Actores, tramas y gobiernos: entre la cooperación y el conflicto* (pp. 105-134). CICCUS.

OECD. (2017). *PISA 2015 results (volume III): Students' well-being*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264273856-en

Organización Mundial de la Salud & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1978). *Declaración de Alma-Ata*. Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud, Alma-Ata, URSS.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2025). *Salud mental*. https://www.who.int/data/gho/data/themes/mental-health

Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *Acerca de la OMS*. https://www.who.int/es/about

Ortega, R. y colaboradores (1998). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (2003). *Familia y desarrollo humano* (reimp.). Alianza. (Obra original publicada en 1998).

Personería Municipal de Tuluá. (s.f.). Funciones y servicios institucionales. https://tulua.gov.co/ .

Pinilla López, H. J., Mellizo Camacho, D. L., & López Ospina, A. M. (Comp.). (2017). *Trabajo social comunitario: acciones desde lo rural*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Piñeiro Ruiz, D., & Arroyo Navarro, I. (2024). Análisis de las prácticas preprofesionales en la Carrera de Trabajo Social, Sede de Occidente, UCR. *Pensamiento Actual*, *24*(43), 11-25. https://doi.org/10.15517/pa.v24i43.62869

Presidencia de la República de Colombia. (1957, 6 de agosto). *Decreto 164 de 1957, por el cual se organiza el Servicio Nacional de Aprendizaje*. Diario Oficial No. 29475. https://normograma.sena.edu.co/compilacion/docs/Decreto_0164_1957.htm

Presidencia de la República de Colombia. (1979). *Decreto 2388 de 1979, por el cual se reglamenta la Ley 7ª de 1979*. Diario Oficial.

Presidencia de la República de Colombia. (1989, 27 de noviembre). *Decreto 2737 de 1989, por el cual se expide el Código del Menor*. Diario Oficial.

Presidencia de la República de Colombia. (1994). *Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*.

Presidencia de la República de Colombia. (2002, 10 de diciembre). *Decreto 3020 de 2002, por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal*.

Presidencia de la República de Colombia. (2004, 28 de enero). *Decreto 249 de 2004, por el cual se modifica la estructura del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA*. https://repositorio.sena.edu.co/handle/11404/3857

Presidencia de la República de Colombia. (2009, 16 de abril). *Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. Diario Oficial.

Presidencia de la República de Colombia. (2013). *Decreto 1965 de 2013, por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar*.

Presidencia de la República de Colombia. (2015). *Decreto 1072 de 2015, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Trabajo* [Sistema de Gestión de Seguridad y Salud en el Trabajo]. Diario Oficial.

Presidencia de la República de Colombia. (2017). *Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta la educación inclusiva para la población con discapacidad*.

Presidencia de la República de Colombia. (2017). *Decreto 2124 de 2017, por el cual se reglamenta el Sistema de Prevención y Alerta para la Reacción Rápida a las Violaciones de Derechos Humanos e Infracciones al Derecho Internacional Humanitario*.

Presidencia de la República. (1979). *Ley 9 de 1979* [Por la cual se dictan medidas sanitarias].

Presidente de la República de Colombia. (1981). *Decreto 2833 de 1981. Por el cual se reglamenta la Ley 53 de 1977 sobre el ejercicio de la profesión de Trabajo Social*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1234

Presidente de la República de Colombia. (1986). *Decreto 1333 de 1986. Por el cual se expide el Código de Régimen Municipal*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1234

Presidente de la República de Colombia. (2014). *Decreto 903 de 2014. Por el cual se reglamenta el Sistema Único de Acreditación en Salud*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=57278

Quacquarelli Symonds. (2022). *QS Latin America University Rankings*. Recuperado de https://www.univalle.edu.co/lo-que-pasa-en-la-u/estas-son-las-mejores-universidades-del-pais-segun-nuevo-ranking

Quilumba Tumbaco, M. P. (2023). Prácticas preprofesionales en el proceso de formación académica de estudiantes universitarios. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora, 6*(13), 1–21. https://doi.org/10.56124/tj.v6i12ep.0098

Quintero Niño, L. F. (2020). *Sistematización de la intervención de Trabajo Social en las prácticas académicas con la Personería Municipal de Zarzal-Valle, durante el periodo agosto 2018 - junio 2019* (Trabajo de grado). Universidad del Valle, Colombia. https://hdl.handle.net/10893/21822

Rendón Pérez, L. M. (2025). *Aproximación diagnóstica del Hospital San Vicente Ferrer E.S.E., de Andalucía, Valle del Cauca* [Informe de práctica académica, Universidad del Valle]. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Rendón Pérez, L. M. (2025). *Caracterización Hospital San Vicente Ferrer E.S.E., de Andalucía, Valle del Cauca* [Documento inédito]. Facultad de Humanidades, Programa de Trabajo Social, Universidad del Valle, sede Tuluá.

Rendón Pérez, L. M. (2026). *Memoria de práctica, proceso de intervención social en trabajo social, Hospital San Vicente Ferrer E.S.E., de Andalucía, Valle del Cauca* [Documento inédito]. Universidad del Valle, sede Tuluá.

Repetto, F. (2005). La dimensión política de la coordinación de programas y políticas sociales: Una aproximación teórica y algunas referencias prácticas en América Latina. En F. Repetto (Ed.), *La gerencia social ante los nuevos retos del desarrollo social en América Latina*. INDES-Guatemala.

Revollo Santos, T. L., & Salcedo Puello, A. L. (2025). *Relación Teoría-Práctica en los procesos de práctica profesional de los y las estudiantes de Trabajo Social de CECAR* (Trabajo de pregrado). Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), Sincelejo, Colombia.

Rincón Reyes, J. V. (2025). *Resultado y análisis del diagnóstico social SENA CLEM Tuluá* [Informe de práctica no publicado]. Universidad del Valle, Sede Tuluá, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Rincón Reyes, J. V. (2025, agosto). *Sembrar y formar semillas para transformar: una aproximación caracterizadora al SENA CLEM Tuluá* [Trabajo de práctica académica inédito]. Programa de Trabajo Social y Humanidades, Universidad del Valle, seccional Tuluá.

Rincón Reyes, J. V. (2026). *Memoria de práctica de trabajo social, SENA CLEM, bienestar al aprendiz: Proyecto sembrar y formar semillas para transformar* [Documento inédito]. Universidad del Valle.

Ríos, S., Bedoya, L. y Aguirre, S. (2018). *Trabajador Social y procesos de intervención a pacientes diagnosticados con ECNT en IPS y hospitales en la ciudad de Medellín* [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio digital CUMD.

Robbins, S. P. y Judge, T. A. (2013). *Comportamiento organizacional* (15.ª ed.). Pearson.

Rozas Pagaza, M. (1998). *Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Espacio Editorial.

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

Sánchez de Mantrana, M. (2005). El aprendizaje en contextos laborales reales: el caso de las pasantías de los estudiantes universitarios. *Educere, 9*(30), 345-357.

Schmid, A. P. (1998). *Thesaurus and Glossary of Early Warning and Conflict Prevention Terms*. Forum on Early Warning and Early Response (FEWER) / PIOOM.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Secretaría de Educación Municipal de Tuluá. (2000, 5 de septiembre). *Resolución 1842 de 2000*.

Secretaría de Educación Municipal de Tuluá. (2001, 10 de octubre). *Resolución 1684 de 2001*.

Secretaría de Educación Municipal de Tuluá. (2002). *Resoluciones 1848 y 1849 de 2002*.

Secretaría de Educación Municipal de Tuluá. (2005, 15 de junio). *Resolución N.º 073 de 2005*.

Secretaría de Educación Municipal de Tuluá. (2008, 20 de junio). *Resolución 310-056-309 de 2008*.

Secretaría Distrital de Salud. (2021). *Manual de buenas prácticas para la atención humanizada en la prestación de servicios de salud* (Código SDS-CSS-MN-001). Alcaldía Mayor de Bogotá. http://www.saludcapital.gov.co/DDS/Documentos_I/Manual_buenas_prac_Atenc.pdf

Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA]. (2024). *Acuerdo 0009 de 2024, reglamento del aprendiz*.

Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA]. (s.f.). *Sistema Integrado de Gestión*. https://www.sena.edu.co/es-co/sena/paginas/sig.aspx

Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA]. (s.f.). *Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad de la Formación (SIACF)*. Manual GFPI-M-009. https://www.sena.edu.co/es-co/formacion/Paginas/aseguramientoCalidad.aspx

Servicio Nacional de Aprendizaje, Centro Agropecuario de Buga. (s. f.). *Información CAB*. Recuperado el 7 de junio de 2026, de https://senabuga.blogspot.com/p/informacion-cab.html

Servicio Nacional de Aprendizaje, Centro Latinoamericano de Especies Menores. (s. f.). *Misión y visión*. Recuperado el 7 de junio de 2026, de http://sena-clem.blogspot.com/p/mision-vision.html

Servicio Nacional de Aprendizaje, Consejo Directivo Nacional. (1997, 20 de marzo). *Acuerdo 08 de 1997, por medio del cual se adopta el Estatuto de la Formación Profesional Integral del SENA*. https://normograma.sena.edu.co/docs/acuerdo_sena_0008_1997.htm

Servicio Nacional de Aprendizaje. (2014). *Resolución 452 de 2014, por la cual se adopta la Política de Fomento del Bienestar y Liderazgo del Aprendiz "Vive el SENA"* [Derogada por la Resolución 1228 de 2018]. https://normograma.sena.edu.co/compilacion/docs/resolucion_sena_0452_2014.htm

Servicio Nacional de Aprendizaje. (2021, 17 de agosto). *Resolución 1-01399 de 2021, por la cual se adopta el Plan Nacional Integral de Bienestar de los aprendices del Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA y se deroga la Resolución 2203 de 2019*. https://normograma.sena.edu.co/compilacion/docs/resolucion_sena_1399_2021.htm

SUIN-Juriscol. (s. f.). *Ley 6 de 1945, por la cual se dictan algunas disposiciones sobre convenciones de trabajo, asociaciones profesionales, conflictos colectivos y jurisdicción especial del trabajo*. Sistema Único de Información Normativa. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1561297

Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.

Tobar Quistial, C. E. (2025). *Diagnóstico ONG La Red* [Informe de práctica no publicado]. Universidad del Valle, Sede Tuluá, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Tobar Quistial, C. E. (2026). *Memoria de práctica: Proceso de intervención social en trabajo social: Tejiendo redes de comunicación, Fundación ONG La Red, campo laboral* [Documento inédito]. Universidad del Valle.

Tobar Quistial, E. (2025). *Caracterización ONG La Red* [Trabajo de práctica académica inédito, Nivel 1]. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, sede Tuluá.

Torres Carrillo, A. (2002). *Movimientos sociales, organizaciones populares y constitución de sujetos colectivos: reconstruyendo el vínculo social*. Facultad de Ciencias Sociales, Humanas y Educativas, UNAD.

Torres Victoria, L. P., Rincón Salazar, M. T., Giraldo Echeverri, C. L., Ospina Velasco, A. M., Castro Varela, A., Echeverri Velásquez, M. L., ... Carvajal Burbano, A. (2005). *Historia de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle 1953/2003 "Cincuenta años aportando al desarrollo de la región"*. Universidad del Valle.

Universidad del Valle, Consejo Superior. (2022). *Acuerdo No. 009 del 27 de abril de 2022: Por el cual se adopta la Política Institucional de igualdad y equidad de género, identidades y orientaciones sexuales y no discriminación de la Universidad del Valle*. Centro de Investigaciones y Estudios

de Género, Mujer y Sociedad (CIEGMS). https://genero.univalle.edu.co/incidencia-institucional/politica-de-igualdad-y-equidad-de-genero

Universidad del Valle, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. (2012). Manual de Práctica Académica.

Universidad del Valle, Consejo Superior. (2012). *Resolución No. 028 de 2012, por la cual se establecen los principios, propósitos y modalidades de la proyección social y la extensión en la Universidad del Valle*. https://doctoradointerinstitucional.udistrital.edu.co/wp-content/uploads/2016/10/Anexo-117.-Principios-Propositos-y-Modalidades-de-la-Proyeccion-social-y-la-Extension-en-la-UV-1.pdf

Universidad del Valle. (2013). *Resolución de Rectoría R-0021*. Secretaría General, Universidad del Valle. https://secretariageneral.univalle.edu.co/images/anteriores-2016/rectoria/resoluciones/2013/r%20-%200021.pdf

Universidad del Valle. (2018). *Primer Encuentro Nacional "Las políticas de Género en las Instituciones de Educación Superior"*. https://www.univalle.edu.co/lo-que-pasa-en-la-u/primer-encuentro-nacional-las-politicas-de-genero-en-las-instituciones-de-educacion-superior

Universidad del Valle. (2022). *Consejo Académico aprobó por unanimidad la Política de Género*. https://www.univalle.edu.co/lo-que-pasa-en-la-u/consejo-academico-aprobo-por-unanimidad-la-politica-de-genero

Universidad del Valle. (2023). *Resolución N.º 3777 del 11 de diciembre de 2023* [Actualización de la política y objetivos del Sistema de Gestión de Seguridad y Salud en el Trabajo].

Universidad del Valle. (2023, junio 9). Universidad del Valle, 78 años de excelencia académica y compromiso social. *Universidad del Valle / Cali*. https://www.univalle.edu.co/lo-que-pasa-en-la-u/universidad-del-valle-78-anos-de-excelencia-academica-y-compromiso-social

Universidad del Valle. (2024, 8 de marzo). *Resolución de Rectoría No. 0874, por la cual se adopta el Protocolo de Atención de Violencias y Discriminaciones Basadas en Género en la Universidad del Valle*.

https://www.univalle.edu.co/lo-que-pasa-en-la-u/palabras-del-rector-guillermo-murillo-vargas-durante-la-presentacion-de-los-avances-en-la-implementacion-de-la-politica-institucional-de-igualdad-y-equidad-de-genero

Universidad del Valle. (2025). *Plan Estratégico de Desarrollo 2025-2035, visión de futuro a 2045*. https://ped.univalle.edu.co/

Universidad del Valle. (2025, abril 27). Universidad del Valle, tercera en investigación a nivel nacional. Universidad del Valle / Cali. https://www.univalle.edu.co/lo-que-pasa-en-la-u/universidad-del-valle-tercera-en-investigacion-a-nivel-nacional

Universidad del Valle. (2025, septiembre 28). Consejo Superior aprueba el Plan Estratégico de Desarrollo. Universidad del Valle / Cali. https://univalle.edu.co/lo-que-pasa-en-la-u/consejo-superior-aprueba-el-plan-estrategico-de-desarrollo

Universidad del Valle. (s.f.). *Historia sede Tuluá*. https://tulua.univalle.edu.co/la-sede/acerca-de-la-sede/historia

Universidad del Valle. (s.f.). Misión y Visión de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. En *Cursos y Carreras*

Universidad del Valle. (s.f.). Nuestra Historia. *Universidad del Valle / Cali*. https://univalle.edu.co/la-universidad/80-anhos-nuestra-historia

Universidad Externado de Colombia. (2026). *Bienestar organizacional: ambientes sanos de trabajo y cultura organizacional*. https://www.uexternado.edu.co/administracion-de-empresas/bienestar-organizacional-ambientes-sanos-de-trabajo-y-cultura-organizacional/

Vargas, J. & Ibáñez, E. (2008). Grupos focales en la evaluación de materiales didácticos para la educación superior. *Revista electrónica de Psicología IZTACALA*, *11*(3), 71-72.

Vargas, L., & Bustillos, G. (1990). *Técnicas participativas para la educación popular* (Vol. 1-2). CEDEPO/Humanitas .

Velásquez Ríos, S. A., & Duque Pérez, D. A. (2024). *Más allá de la teoría: aprendiendo de la experiencia. Sistematización de experiencias del proceso de práctica académica en los servicios de Consejería Estudiantil en la dependencia de Bienestar Universitario de la Universidad del Valle sede Zarzal, en el periodo 2021-2022* (Trabajo de grado). Universidad del Valle, Colombia. https://hdl.handle.net/10893/31792

Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación.* Málaga: Aljibe.

Vélez Restrepo, O. L. (2003). *Reconfigurando el Trabajo Social: perspectivas y tendencias contemporáneas*. Espacio Editorial

Villamizar Niño, Y., Quintero, L. M., & Bolívar Santamaría, N. (2021). La incidencia de las prácticas académicas en las disposiciones profesionales. *Sophia, 17*(2), e1107. https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.2i.1107

Villarruel Guerrero, D. (2025). *Formación integral en educación superior: Consejería Estudiantil del programa Administración de Empresas* [Trabajo de práctica no publicado]. Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad del Valle, Sede Tuluá.

Villarruel Guerrero, D. (2025). *Formación integral en educación superior - Consejería estudiantil del programa académico Administración de Empresas* [Informe de práctica]. Universidad del Valle Sede Tuluá, Facultad de Humanidades, Programa de Trabajo Social.

Villarruel Guerrero, D. (2026). *Memorias de práctica del proceso de intervención social en trabajo social "Caminos que se tejen juntos"* [Documento inédito]. Universidad del Valle.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. W. W. Norton & Company.

Zapata, A. (2016). *Historia, fundamentación y evolución del Trabajo Social*. Editorial Universitaria.