Universidad Mayor de San Simón
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Carrera de Trabajo Social
Instituto de Investigaciones “Juan Araos Úzqueda”

Avances y Perspectivas

Revista de la Carrera de Trabajo Social de la UMSS



Coordinadores:
Sandra V. Carretero Valdez
John R. Loredo Olivares
Ivonne L. Nogales Taborga
Marina Arratia Jiménez
Año 3 - Nº 3 / Septiembre 2026

Universidad Mayor de San Simón
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Carrera de Trabajo Social
Instituto de investigaciones “Juan Araos Úzqueda”

Avances y Perspectivas

N.º 3

Coordinadores:
Sandra V. Carretero Valdez
John Loredo Olivares
Ivonne Nogales Taborga
Marina Arratia Jiménez

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Decano: J. Gunnar Zapata Zurita
Directora Académica: Paola Valdez

Carrera de Trabajo Social
Directora: Sandra V. Carretero Valdez

Equipo de coordinación
Sandra V. Carretero Valdez
John Loredo Olivares
Ivonne Nogales Taborga
Marina Arratia Jiménez

Depósito Legal: 2-3-91-2023 P.O.
ISSN: 3136-9073

© Carrera de Trabajo Social
© Instituto de Investigaciones

Diseño de portada: Lic. José Aguilar
Diagramación: Daniela Maldonado Merubia - Bryam Zuna

Comité editorial
Marina Arratia Jiménez
David Aranibar Brañez
Carolina Cruz Méndez
Evangelio Muñoz Cardozo
Mónica Flores Andrade
Mario Antezana Yugar
Ivonne Nogales Taborga
Daniel Vásquez Torrez
Ruth Michel Iñiguez
John Loredo Olivares
Elva Crespo Nivia Suarez Vega

Carrera de Trabajo Social
Dirección: Campus Central U.M.S.S.
Teléfono: 45441018
Web: https://trabajosocial.hum.umss.edu.bo/
Facebook: Trabajo Social UMSS
Cochabamba, Bolivia

Apoyo técnico
Daniela Maldonado Merubia

Primera edición
El contenido de los artículos es de responsabilidad de sus autores y no necesariamente representa visión ni de la revista ni la carrera.
La reproducción total o parcial de esta revista está permitida, siempre y cuando se cite la fuente y se ha conocer a los coordinadores

CONTENIDO

PRÓLOGO.....1

Vulnerabilidades digitales en la primera infancia: una lectura desde el trabajo social

Marina Arratia J.....3

Aplicación de la inteligencia artificial en procesos de investigación y trabajo social

Juan Gabriel Sánchez.....22

Chatgpt: ¿amigo o enemigo?

María Julia Pérez Rojas.....39

"La IA en boca de todos, pero ¿en manos de quién?"

Percepciones de los estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la UMSS sobre el uso de la inteligencia artificial en sus prácticas preprofesionales

María Isabel Rodríguez Huanca

Nicol Sonia García Sánchez

Samuel J. Medrano Quiroz.....55

Formación en competencias investigativas en estudiantes de la carrera de trabajo social (Universidad Mayor de San Simón-Cochabamba)

Carolina G Cruz Méndez.....74

“Prácticas de revictimización a mujeres que denuncian violencia familiar”

Ana Alicia Velasco Dorado.....101

De la visita domiciliaria a la investigación ecosocial: una resignificación desde el enfoque de derechos

Rosario Gonzales Torrico.....122

PRÓLOGO

La acelerada expansión de las tecnologías digitales y la consolidación de la cultura digital, como nuevas formas de interacción mediadas por plataformas, redes e inteligencia artificial han dejado de ser procesos periféricos para convertirse en espacios constitutivos de la vida social contemporánea. En este nuevo escenario, la cuestión social, como categoría de análisis, adquiere configuraciones inéditas que interpelan profundamente al Trabajo Social, convocándolo a repensar sus fundamentos epistemológicos, metodológicos y éticos frente a las transformaciones del siglo XXI.

La tercera edición de la Revista de Trabajo Social: Avances y Perspectivas, bajo el tema central "*Desafíos del Trabajo Social en la era digital*", se constituye en un espacio académico de reflexión crítica y producción de conocimiento situado, orientado a comprender las tensiones, oportunidades y riesgos que emergen en una sociedad crecientemente digitalizada. Los artículos reunidos en este número dialogan desde perspectivas diversas, pero convergen en una preocupación común: la necesidad de fortalecer un Trabajo Social crítico, humanista y éticamente comprometido con la dignidad humana y la transformación social.

Las contribuciones que integran esta edición se articulan de manera orgánica a través de tres grandes horizontes analíticos: la reconfiguración de los entornos de socialización primaria, la irrupción de tecnologías avanzadas en la praxis profesional y académica, y la persistencia de las violencias estructurales que exigen una mirada decolonial y situada.

El primero aborda las transformaciones de los procesos de socialización y cuidado en contextos familiares y comunitarios atravesados por el uso intensivo de tecnologías digitales. Desde enfoques cualitativos y etnográficos, se problematiza el impacto de los dispositivos móviles en la primera infancia, particularmente en contextos rurales y periurbanos, evidenciando cómo las dinámicas tecnológicas reconfiguran las relaciones intergeneracionales, las prácticas de cuidado y los espacios tradicionales de convivencia. Se devela cómo los dispositivos digitales se erigen como "niñeras digitales" o "concesiones afectivas", desplazando las dinámicas de cuidado, el juego libre y el contacto con la naturaleza. Este fenómeno introduce la noción de vulnerabilidad digital infantil, entendida no como un mero riesgo tecnológico individual, sino como un síntoma relacional y multidimensional de tensiones estructurales entre tradición y modernidad en familias precarizadas. Aquí, el Trabajo Social es convocado a intervenir desde la mediación parental y comunitaria para blindar los derechos de una niñez amenazada por la "desaparición" de sus espacios tradicionales.

El segundo horizonte sitúa la mirada en la educación superior y en la propia construcción del conocimiento científico a través del análisis de la Inteligencia Artificial (IA). El uso de

modelos lingüísticos avanzados (como el ChatGPT) y plataformas adaptativas abre oportunidades para personalizar el aprendizaje y dinamizar la traducción pedagógica. Sin embargo, los artículos advierten sobre los sesgos algorítmicos, la falta de infraestructura equitativa y el riesgo ético de deshumanización en el Trabajo Social. La IA, lejos de ser un instrumento imparcial, actúa como un actor no-humano que transforma los hallazgos y desafía la propiedad intelectual. En paralelo, se desnuda una preocupante "vacío metodológico" en las aulas universitarias, donde las competencias investigativas de los estudiantes se ven mermadas por enseñanzas magistrales, empujándolos al uso instrumental y mecánico de la red. Se propone, una reingeniería curricular que reconcilie la teoría investigativa con la praxis social.

Finalmente, la revista nos recuerda que los desafíos digitales conviven con deudas históricas de despatriarcalización y dignidad humana. El análisis crudo de la violencia familiar y los mecanismos institucionales de revictimización en el sistema penal boliviano devela cómo los formalismos y contradicciones burocráticas laceran la integridad de las mujeres denunciantes. Frente a esta fragmentación de la realidad, este número cierra con una propuesta ecosocial y decolonial que invita a resignificar términos históricos como la "visita domiciliaria" hacia lecturas integrales basadas en la interdependencia de microsistemas y en la justicia social.

Esta edición no pretende ofrecer respuestas definitivas frente a los complejos desafíos contemporáneos. Por el contrario, busca constituirse en una plataforma de diálogo académico y reflexión colectiva que contribuya al fortalecimiento de un Trabajo Social capaz de interpretar críticamente su tiempo histórico y de responder, con sensibilidad ética y rigor científico, a las profundas transformaciones de nuestra sociedad.

Como Dirección de Carrera, presentamos este volumen con la convicción de que la producción intelectual y la investigación crítica son pilares fundamentales para consolidar una formación académica comprometida con la realidad social y con la construcción de horizontes más justos, inclusivos y humanamente sostenibles.

Sandra Verónica Carretero Valdez, Ph.D.

DIRECTORA DE LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN

Vulnerabilidades digitales en la primera infancia: una lectura desde el trabajo social

Marina Arratia J[1]

Resumen

Este artículo analiza el impacto de la tecnología digital en los procesos de socialización primaria de niños y niñas menores de edad cuyas familias residen en contextos rurales y periurbanos de la provincia Cercado, Cochabamba. Desde un enfoque cualitativo, se examina cómo el uso del teléfono celular transforma las prácticas de crianza y la convivencia familiar, generando tensiones entre los modos tradicionales de socialización, basados en valores culturales específicos, y nuevos patrones de crianza y educación mediados por la tecnología digital. Los hallazgos evidencian que el uso del teléfono celular introduce cambios significativos en las dinámicas familiares y, en particular, en las experiencias cotidianas de niños y niñas en el entorno digital, lo que profundiza las tensiones con los patrones tradicionales de crianza y educación promovidos por las familias. En este marco, la investigación invita a reflexionar sobre la necesidad de equilibrar los efectos positivos y negativos de la revolución tecnológica, con el fin de prevenir situaciones de vulnerabilidad digital infantil, un fenómeno de creciente relevancia para el campo del Trabajo Social.

***Palabras clave*:** Socialización primaria; vulnerabilidad digital infantil; Trabajo Social.

Abstract

This article analyzes the impact of digital technology on the transmission of cultural values during the primary socialization of children under six years old in families live in rural and peri-urban contexts in the Cercado Province of Cochabamba. Using a qualitative approach, it examines how mobile phone use transforms child-rearing practices and family coexistence, generating tensions between traditional modes of socialization grounded in specific cultural values and new patterns of upbringing and education mediated by digital

[1] Socióloga, tiene una Maestría en Educación Intercultural Bilingüe y un Doctorado de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Actualmente es docente e investigadora en el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, y docente de la Carrera de Trabajo Social, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia.
Institución: Centro Interdisciplinario. PROEIB Andes
Correo: ma.rratia@umss.edu.bo, **Teléfono**: 72778258.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-8328-9756

technology. The findings show that mobile phone use introduces significant changes in family dynamics and, in particular, in the everyday experiences of children within the digital environment, thereby intensifying tensions with the traditional patterns of upbringing and education promoted by families. In this context, the study invites reflection on the need to balance the positive and negative effects of the technological revolution in order to prevent situations of child digital vulnerability, a phenomenon of growing relevance to the field of Social Work.

Keywords: Primary socialization; child digital vulnerability; Social Work.

Introducción

La expansión de la cultura digital ha transformado de manera profunda los procesos de socialización infantil, incorporando tempranamente a los niños en el uso cotidiano de dispositivos digitales, especialmente el teléfono celular. Este escenario ha generado nuevos desafíos para el Trabajo Social, que se ve interpelado a reconocer el ámbito digital como un terreno emergente de intervención, lo que implica actualizar líneas de investigación, metodologías y herramientas profesionales mediadas por tecnologías digitales.

La mayoría de los estudios sobre el acceso, uso y efectos de las tecnologías digitales se han concentrado en contextos urbanos y escolares. Sin embargo, son escasas las investigaciones que abordan su impacto en contextos rurales y periurbanos y, especialmente, en niños menores de seis años edad. Desde el campo del Trabajo Social, resulta pertinente comprender las implicaciones que el entorno digital tiene en los procesos de socialización primaria de los niños, los cuales se inician en el seno familiar: espacio fundamental para la transmisión de valores culturales y la formación de los futuros ciudadanos.

Este estudio se llevó a cabo en diversas comunidades campesinas cercanas a ciudades intermedias y barrios periurbanos de la ciudad de Cochabamba. Una característica común de las familias participantes en el estudio es que su economía está basada en diversas estrategias de vida, en muchos casos combinan actividades agrícolas y servicios y comercio en los centros urbanos. Los participantes fueron parejas jóvenes y de mediana edad, con hijos menores de seis años. Otro rasgo común es la presencia de las familias extendidas, quienes mayormente están al cuidado de los niños mientras sus padres salen a trabajar.

En este contexto, el objetivo principal de la investigación es analizar la inserción de los niños en el territorio digital y sus efectos en su educación y desarrollo integral. En el primer apartado de los hallazgos se describe la dinámica familiar, con énfasis en los procesos de socialización primaria y en la transmisión intergeneracional de saberes y valores. El segundo apartado aborda la irrupción de las tecnologías digitales en el entorno familiar y las transformaciones que estas introducen en la vida cotidiana de los niños.

En el tercer apartado se analizan las tensiones que emergen en los patrones tradicionales de crianza y educación infantil como resultado de la incorporación temprana de dispositivos y contenidos digitales. El cuarto apartado examina los cambios en las actitudes y prácticas familiares vinculadas a los valores culturales, así como sus reconfiguraciones en el marco de la sociedad digital y el riesgo social. Finalmente, a modo de cierre, se presenta un análisis sintético de los principales desafíos que enfrenta el Trabajo Social ante la emergencia de la vulnerabilidad digital infantil.

En esta investigación participó un equipo de estudiantes de la Carrera de Trabajo Social que cursaron la asignatura Grado I durante la gestión 2025. Asimismo, se incorporaron aportes empíricos provenientes de las tesis elaboradas por Elia Yesica Quispe, Sheila Melissa Quiroz, Marcela Melis Ticona, Renisee Vallejos, Noelia Nely Fernández, así como de Arisai Quispe y Lisbeth Orozco. A todas ellas expreso mi reconocimiento por haber iniciado su tránsito por el desafiante y a la vez fascinante campo de la investigación en Trabajo Social.

Antecedentes

Niñez y vulnerabilidad digital: Una lectura desde el Trabajo Social

Diversos expertos del campo han señalado el urgente desafío de incorporar el ámbito digital como un nuevo terreno de intervención, lo que implica no solo la actualización de las líneas de investigación, sino también la revisión y adecuación de las metodologías y herramientas de intervención, mediadas por tecnologías digitales.

En la actualidad, la expansión de la cultura digital ha transformado de manera profunda los procesos de socialización primaria de los niños a nivel familiar y comunal, configurando nuevas formas de interacción, aprendizaje y construcción identitaria desde edades cada vez más tempranas. En este contexto, el uso de dispositivos digitales, principalmente el celular se ha convertido en una práctica cotidiana en la vida de niñas y niños, lo que ha generado un creciente campo de investigación en torno a la vulnerabilidad digital infantil, particularmente relevante para el Trabajo Social y las ciencias sociales críticas.

Desde una perspectiva contemporánea, la vulnerabilidad digital infantil no puede reducirse a la mera exposición a riesgos tecnológicos, sino que debe comprenderse como un fenómeno multidimensional y relacional, que articula factores individuales, familiares, institucionales y estructurales (Livingstone, Stoilova & Nandagiri, 2019).

En el campo del Trabajo Social, este enfoque resulta particularmente pertinente, ya que permite analizar cómo la cultura digital reproduce y, en algunos casos, profundiza situaciones de riesgo social que afecta a la infancia. Autores latinoamericanos advierten que la digitalización de la vida cotidiana no ocurre en un vacío social, sino en contextos marcados por pobreza, la ausencia de los padres como actores principales de la educación de sus hijos y la ausencia de políticas de protección infantil en entornos digitales (Morales & Rivoir, 2019; CEPAL, 2020).

Diversos estudios coinciden en señalar que los principales ejes de vulnerabilidad digital infantil incluyen: El uso y acceso a los dispositivos a temprana edad, la exposición a contenidos inapropiados (Livingstone & Smith, 2014; George & Odgers, 2015), los impactos

en la salud física y mental de los niños (Louv, 2005), el ciberacoso, la pérdida de control de los padres y los conflictos a nivel intrafamiliar.

Desde el Trabajo Social, se plantea que la vulnerabilidad digital infantil debe abordarse como una nueva expresión de la cuestión social, que interpela las prácticas profesionales en ámbitos como la intervención familiar, la escuela, la comunidad y las políticas públicas. En este sentido, la mediación parental, comunitaria e institucional emerge como un factor clave para reducir riesgos y fortalecer competencias digitales críticas, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social (Gómez & Castillo, 2021).

La tendencia creciente hacia enfoques integrales articula protección, derechos y participación infantil en entornos digitales. Más que promover estrategias restrictivas centradas únicamente en el control del tiempo de pantalla, la literatura coincide en la necesidad de impulsar procesos de alfabetización digital crítica, acompañamiento intergeneracional y políticas públicas sensibles a la situación socioeconómica de las familias y las particularidades socioculturales de cada contexto. (Buckingham, 2019; UNICEF, 2021).

En la sociedad digital contemporánea, la tecnología digital atraviesa la vida cotidiana y reconfigura la cuestión social, produciendo nuevas relaciones sociales (Iamamoto, 2003; Netto, 2003). En este marco, la infancia es interpelada tempranamente como sujeto de consumo, introduciendo lógicas que transforman sus conductas, el desarrollo de una educación basada en valores tradicionales propios de las culturas locales, tienen incidencia en la interacción familiar, el juego, el aprendizaje y el tiempo libre.

La expansión de la cultura digital plantea serios desafíos para la protección integral de derechos (Zuboff, 2019; Livingstone, 2020). Desde el Trabajo Social, esta situación es analizada como una forma contemporánea de vulneración de derechos, que exige intervenciones orientadas a la prevención, la restitución y el fortalecimiento de capacidades familiares y comunitarias en la educación de los niños (Cazzaniga, 2012; Herrera Gómez, 2011).

Socialización primaria y mediación de la de tecnología digital

Según Rogoff (2003), la socialización se produce en prácticas cotidianas del hogar. Su estudio refuerza el análisis intercultural y comunitario donde median valores propios (comunidad, reciprocidad, participación). En esta misma línea, el concepto socialización prosocial planteado por Grusec & Hastings (2015) refiere a la transmisión de valores y emociones a través de la interacción afectiva y el discurso. Este enfoque se apoya en la comprensión de cómo se comunican valores culturales (respeto, solidaridad) en la infancia.

En esta misma línea, Hernández (2016), sostiene que la estructura familiar forma parte de las comunidades campesinas y normalmente se delega esta responsabilidad a los padres quienes asumen como cabeza de familia, sin embargo, la primera etapa de vida de los niños la cubren las madres inculcando valores para su desarrollo personal y convivencia social. En la etapa educativa de 0 a 3 años, la madre y la familia son quienes contribuyen en el desarrollo de la niña o niño, lo que es valorable puesto que se mantiene el lazo familiar con los miembros de la familia, que transmiten sus valores, principios y costumbres propios de su cultura (p.8).

Simondon (2007) explica cómo los objetos se relacionan con el comportamiento humano y participan en la construcción de la identidad. Asimismo, analiza su influencia en la mediación de las relaciones familiares, culturales y sociales, y subraya la importancia que adquieren los objetos tecnológicos en la vida cotidiana de los sujetos, hasta el punto de incidir en su forma de ver el mundo y en la configuración de su personalidad.

Un estudio relevante es de Martínez & López (2023) cuyo argumento principal está basado en las mediaciones digitales en la socialización. Los dispositivos tecnológicos reconfiguran las interacciones familiares. Los niños aprenden normas, valores y roles también a través de entornos digitales. Este estudio vincula la línea sobre tecnología digital y transmisión de valores culturales.

Asimismo, diversas investigaciones recientes han señalado que la exposición temprana a pantallas y dispositivos digitales transforma los modos de interacción entre padres e hijos, así como las prácticas cotidianas dentro del hogar (Livingstone & Blum-Ross, 2020; (Rideout, 2022). Estas tecnologías (televisión, teléfonos inteligentes, tablets, plataformas de video o redes sociales) median hoy una parte significativa de las experiencias infantiles, desplazando parcialmente las interacciones cara a cara que tradicionalmente caracterizaban la socialización primaria. Desde una perspectiva del Trabajo Social crítico, estas dinámicas no pueden comprenderse únicamente como procesos tecnológicos, sino como fenómenos sociales que inciden en la socialización primaria y tensionan los espacios tradicionales de cuidado, crianza y transmisión de valores, particularmente la familia y la comunidad (Rozas Pagaza, 2001)

Características del contexto del estudio

Este estudio se llevó a cabo en varias comunidades, ciudades intermedias y barrios periféricos de la ciudad de Cochabamba.[2]

La población participante estuvo conformada por catorce familias residentes en dichos ámbitos. Los criterios de selección fueron los siguientes:

[2] Municipios de: Sacaba, Quillacollo, Vinto, Colcapirhua. Barrios: Cami, OTB Buena Vista (Cercado).

a) Familias con hijos menores de seis años (se optó por este rango de edad porque los niños entre 0 y 5 años aún no asisten a la escuela)

b) Familias con residencia permanente en los contextos de investigación

c) Familias nucleares y extendidas

Para la selección se utilizó un muestreo intencional o de conveniencia, entendido como "un muestreo en el que se selecciona a aquellos sujetos más fácilmente accesibles y que, en ocasiones, pueden ser voluntarios" (Robledo, 2005, p. 89). Este tipo de muestreo permitió priorizar familias que reunieran condiciones favorables para el estudio y garantizar una mayor pertinencia contextual de la información.

Una característica común de las familias participantes en el estudio es que su economía se sustenta en diversas estrategias de vida, en la mayoría de los casos, en el sector de servicios y comercio en centros urbanos cercanos y periurbanos. Esta diversificación de actividades, en muchos casos, es asumida por ambos cónyuges, con el fin de garantizar la sostenibilidad económica de sus familias.

Los participantes corresponden mayoritariamente a parejas jóvenes y de mediana edad, con hijos e hijas menores de seis años, etapa clave de la socialización primaria y del cuidado infantil. En cuanto a la composición familiar, predomina la familia nuclear; sin embargo, se identifican también familias extendidas en las que conviven abuelos, y en algunos casos primos y sobrinos, quienes comparten la vida cotidiana y las responsabilidades de cuidado de los niños mientras sus padres trabajan.

Por otra parte, existen familias en las que uno o ambos cónyuges son migrantes de contextos rurales y que mantienen vínculos con sus comunidades de origen, donde poseen parientes y predios agrícolas. Durante las épocas de siembra y cosecha, algunos retornan temporalmente a estas comunidades, y en ocasiones sus hijos los acompañan, lo que fortalece los lazos familiares y el aprendizaje de saberes tradicionales en contacto con la naturaleza. En tal sentido, los abuelos desempeñan un papel central en la transmisión de saberes y la lengua materna. En suma, la migración del campo a la ciudad, para muchas familias, no implica la pérdida de los lazos familiares y su cultura, sino una reconfiguración de las prácticas cotidianas, que combina modelos de vida urbana y rural.

Metodología

Dado que la temática abordada en la presente investigación ha sido escasamente explorada, el estudio adopta un carácter exploratorio, orientado a identificar indicios y a comprender las transformaciones que se vienen produciendo en las dinámicas familiares en el

contexto previamente descrito. El análisis se centra, de manera particular, en las experiencias de los niños y niñas, considerando los cambios asociados al acceso y uso de las tecnologías digitales en la vida cotidiana familiar.

El enfoque es cualitativo con base etnográfica, que permite recolectar información y reflejar la vida cotidiana de las familias y aproximarse a los imaginarios sobre los cambios en la socialización primaria de los niños, las prácticas vinculadas al uso de tecnologías digitales y el rol de la familia.

Al tratarse de una investigación cualitativa, las técnicas de recolección de información empleadas fueron la entrevista semiestructurada y la observación participante. Las entrevistas se realizaron con los padres de familia; aunque muchos de ellos son bilingües (quechua-español), todos manifestaron su preferencia por expresarse en español.

De igual forma, se llevaron a cabo observaciones participantes de la vida cotidiana de algunas familias que autorizaron su inclusión en el estudio. Los focos de atención de la observación fueron dos: La interacción entre los miembros de la familia en las actividades cotidianas y las prácticas y actitudes de los miembros de la familia y los niños mediadas por el acceso y uso de dispositivos digitales.

Hallazgos

Espacios y formas de transmisión intergeneracional de saberes y valores tradicionales

Nuestro estudio identificó tres ámbitos de socialización primaria propicios donde los niños aprenden determinados saberes y valores en interacción con sus familias y con sus pares. Estos son: el hogar, los espacios verdes (jardines, huertos, chacras) y los espacios abiertos de juego entre niños.

a) En la vida cotidiana dentro del hogar, las familias desarrollan varias actividades, algunas son específicas de uno de los miembros de la familia, por ejemplo, preparar los alimentos, concierne más a las madres o abuelas. Otras actividades domésticas son colectivas o compartidas entre los miembros de la familia, entre adultos y niños, por ejemplo, asear la casa, lavar la ropa, ayudar a preparar los alimentos, entre otras. En el desarrollo de cada una de estas actividades, los padres transmiten saberes y valores de convivencia respetuosos.

> *Yo les enseño a mis hijos por ejemplo cuando terminan de desayunar que hay que decir gracias y para pedir las cosas decir por favor. Cuando se levantan de la cama, decir buenos días.*

Esta cita muestra que los valores se transmiten en la práctica, si bien esto no es algo que se pueda generalizar, en estas enseñanzas median relaciones afectivas. Las niñas y niños no

son receptores pasivos sino protagonistas de prácticas familiares. A través de la imitación, la observación y la participación interiorizan valores como: la responsabilidad, la cooperación y el respeto, reflejados en los actos de cortesía (dar las gracias, pedir por favor) y las prácticas cooperativas (ayudar a cocinar", lavar juntos) reproducen la reciprocidad, principios fundamentales de la cultura local.

Este proceso responde a lo que Berger y Luckmann (1968) definen la socialización primaria como la interiorización de normas, costumbres y formas de interacción en el entorno familiar. Por otra parte, las expresiones sobre colaboración reflejan un aprendizaje situado. (Lave & Wenger, 1991). Por su parte, Albó (1999) destaca los valores de la cultura andina afirmando que el trabajo (actividades prácticas) y la convivencia enseñan solidaridad, responsabilidad y respeto entre seres humanos y con la naturaleza.

b) En los espacios verdes y contacto con la naturaleza: el hecho que las familias dispongan de áreas verdes ya sea en predios agrícolas, huertos familiares o jardines crea las condiciones propicias para que los niños puedan entrar en contacto con la naturaleza e interactuar con las plantas y animales, no solo eso, el espacio abierto también les permite desarrollar cualidades sensitivas. Por ejemplo, una madre de familia dijo: "Cuando vamos a mi pueblo, mis hijitas se sienten libres en el campo, corretean, suben a los árboles". El desarrollo de cada una de estas actividades, constituyen momentos propicios para la transmisión de valores culturales concernientes al cuidado del medio ambiente: "Mi nietito siempre está regando las macetas: necesitan agüita para vivir, me dice".

La participación activa de los niños en contacto con la naturaleza refuerza su disfrute y su conexión emocional con plantas y animales. Asimismo, fortalece hábitos ecológicos y prácticas de cuidado del entorno, al mismo tiempo fomenta el aprecio por la biodiversidad. Finalmente, los niños asumen la responsabilidad sobre las necesidades vitales de las plantas y animales y actúan para cuidarlas. Pero además desarrollan un sentido de responsabilidad y una conexión afectiva con ellos: "Mi hijo el más pequeñito, se preocupa mucho por su perrito, siempre le está dando comidita y agua, cuando hace frío le abriga".

En algunas familias, la migración ha sido un factor decisivo para la transmisión de saberes y costumbres relacionados con la naturaleza. El retorno temporal de los padres a sus lugares de origen permite reforzar estas prácticas. Como se aprecia en la siguiente cita:

> *Cuando en vacaciones vamos al campo (...) mis hijos también aprenden, ven cómo les cuidan los animales cuando les dan de comer, el Matías se acerca mucho a las ovejitas y les abraza, les dice: "los quiero".*

c) En los espacios de juego fuera de la casa: también son propicios para el desarrollo de conductas y valores de convivencia. Cuando los niños se reúnen con sus amigos, juegan algunos juegos tradicionales entre pares o juegos colectivos, como el futbol, De este modo, los espacios al aire libre se convierten en escenarios fundamentales para el desarrollo social y la preservación de las prácticas lúdicas tradicionales basados en valores sociales, como la cooperación, solidaridad y colectivismo: "Yo le recomiendo a mi hijita que, cuando esté jugando con sus amiguitos les preste sus juguetes".

Sin embargo, es muy evidente que la irrupción de la tecnología digital está provocando que muchos de los espacios privilegiados de aprendizaje de los niños, considerados tradicionales estén perdiendo vigencia.

Irrupción de las tecnologías digitales en el entorno familiar

En la actualidad, la cobertura de las tecnologías digitales ha alcanzado incluso a los contextos más periféricos, incluyendo a familias con escasos recursos económicos. En el caso del presente estudio, las familias participantes cuentan al menos con dos teléfonos celulares y un televisor en el hogar, mientras que el acceso a computadoras de escritorio, laptops o tabletas es limitado. Los teléfonos móviles pertenecen principalmente a los padres y, en algunos casos, también a los abuelos, aunque estos últimos los utilizan fundamentalmente con fines comunicativos.

En la mayoría de los contextos donde se desarrolló la investigación existe acceso a redes WiFi; sin embargo, algunas familias optan por no contratar este servicio por diversas razones. En primer lugar, una conexión permanente representa un costo adicional que, para hogares con recursos limitados, puede resultar oneroso. Ante esta situación, algunas familias recurren a la compra de paquetes de datos móviles con tiempo de uso restringido, lo que permite un acceso más controlado y ajustado a sus posibilidades económicas.

Por otra parte, ciertos padres manifiestan resistencia a mantener una conexión continua en el hogar, debido al temor de que sus hijos desarrollen una dependencia excesiva de los dispositivos digitales, especialmente durante su ausencia por motivos laborales.

En relación con el acceso a tecnologías digitales, la situación económica familiar constituye un factor determinante en la disponibilidad de dispositivos, particularmente aquellos de última generación. No obstante, los distintos miembros del hogar despliegan diversas estrategias para acceder a contenidos, aplicaciones y redes sociales de su interés, lo que evidencia formas creativas de apropiación tecnológica en contextos de limitación material.

Los datos recolectados muestran que, en la mayoría de los niños, el uso de dispositivos digitales se inicia a edades tempranas, generalmente entre los dos y tres años. En una primera

etapa, los niños y niñas acceden principalmente a la televisión y, posteriormente, comienzan a interactuar con el teléfono celular. Al respecto, una madre entrevistada señaló:

> *Cuando mi hijito llora mucho se lo prendo la televisión para que se distraiga, le gusta ver dibujitos y escuchar la música, desde muy chiquito ve. Desde cuando podía sostener su cabecita ya veía.*

En las diferentes familias, se constató que los niños acceden a los dispositivos de diversas formas:

a) Bajo consentimiento de sus padres: Los niños piden prestado un celular a sus padres o abuelos, bajo cierto control del tiempo de uso. En este caso, los adultos consideran que el celular es un medio de distracción para los niños. Asimismo, ven como algo positivo los beneficios que ofrecen algunos programas y juegos, por ejemplo, en el desarrollo de habilidades tecnológicas, el desarrollo del lenguaje, el aprendizaje del idioma inglés, entre otros.

Sin embargo, la mayoría de los niños utilizan el celular principalmente con fines de entretenimiento, sobre todo para ver videos y jugar, y en menor medida para realizar actividades de aprendizaje mediante aplicaciones educativas. En el televisor, acceden a una variedad de contenidos que incluyen programas locales, películas, dibujos animados y, en algunos casos, telenovelas.

Los dispositivos digitales modernos amplían la posibilidad de seleccionar contenidos según las preferencias de los niños. El consumo mediático se concentra principalmente en YouTube, Facebook y la televisión abierta, donde se evidencia una tendencia hacia ciertos programas y dibujos animados que suelen ser recurrentes en las elecciones de los niños.

b) Como incentivo: Los padres entregan un celular a sus hijos menores como incentivo para que cumplan y obedezcan instrucciones. Por ejemplo, para que cumplan sus deberes escolares o las tareas asignadas en el hogar. Así, los niños ven el acceso al celular como un premio conseguido gracias a su esfuerzo.

c) Como un recurso para mantenerlos ocupados: Esta situación se da casi en la mayoría de los casos estudiados. En los discursos coloquiales, el celular se ha convertido en una especie de "niñera digital". Principalmente las madres entregan el celular a sus hijos cuando están realizando tareas domésticas, cuando reciben visitas y conversan con otras personas, o cuando realizan otro tipo de actividades. "Cuando ya no tengo como distraerlo a mi hijo, le doy el celular".

d) Como gesto de afecto y mimo. En algunos casos, los padres y madres perciben que restringir el uso del teléfono celular o el acceso a los programas favoritos de sus hijos podría interpretarse como una falta de afecto o atención. En este sentido, el dispositivo digital opera como una concesión afectiva.

Su papá lo quiere mucho a mi hijito Jhonatan, por eso le da sus gustos. Cuando cumplió sus dos años él ya tenía su propio celular. Su papá le regaló en su cumpleaños.

e) Como respuesta a conductas de presión y chantaje

Esta forma de acceso al uso del teléfono celular es una de las más recurrentes entre las familias participantes del estudio. Los niños desarrollan diversas estrategias de presión para obtener el dispositivo asumiendo actitudes de víctimas:

Cuando llega su papa del trabajo, mis hijitos se quejan llorando porque no les he dado celular. Su papá me dice: "Por qué les haces llorar".

Este conjunto de estrategias ejerce una influencia significativa en las actitudes y prácticas intrafamiliares, generando cambios y tensiones en los patrones tradicionales de crianza y educación de los niños.

Tensiones en los patrones tradicionales de crianza y educación de los niños

El presente estudio constata que el uso de dispositivos digitales tiene implicancias directas tanto en los conflictos que emergen en las interacciones familiares como en la transformación de los patrones tradicionales de crianza y educación de los niños. Estas dinámicas están determinadas por: la autonomía del uso de la tecnológica que los niños van adquiriendo, las reacciones emocionales frente al acceso o la restricción del celular, así como los signos de dependencia o apego al dispositivo.

a) Tensión entre el control de los padres de familia y autonomía en el uso de los niños

Observando las interacciones entre miembros de la familia, se constata una tensión constante entre el control de los padres y la autonomía digital de los niños. Generalmente, los adultos buscan regular el acceso al celular mientras los niños reclaman mayor libertad de uso. Esta tensión se complejiza con la presencia de un aprendizaje tecnológico autodidacta que los niños desarrollan, que en muchos casos provoca una inversión del saber: los niños adquieren destrezas digitales más rápidamente que sus padres, lo que reduce la capacidad de supervisión. En otras palabras, el rol de los padres como educadores está siendo sustituidos por las pantallas. Los contenidos consumidos por los niños se convierten en otros agentes de socialización digital, desplazando parcialmente el rol de la familia y la comunidad.

Mi hija tiene un año y medio, solita sabe descargar juegos yo no sé cómo ha hecho eso, yo lo borro esos juegos y otra vez descarga ya había sabido jugar, siendo tan chiquita. No sé cómo funciona su mente.

Los vacíos y las tensiones en el control de los padres derivan en el desarrollo de una autonomía tecnológica temprana. Los niños no solo aprenden rápidamente a manipular un celular, sino que también desarrollan habilidades para operar aplicaciones, acceder a programas, descargar contenidos y gestionar lo que desean ver. Esta autonomía, que emerge de la combinación entre permisividad, supervisión irregular y disponibilidad de dispositivos, fortalece patrones de uso independientes del acompañamiento de los adultos. Este dominio tecnológico es percibido por los padres como un desafío a su autoridad, ya que tensiona su rol tradicional como guías y responsables de la educación de sus hijos en el hogar.

b) Adicción y reacciones emocionales frente al acceso y la restricción del celular

Las diversas formas de control de los padres de familia del uso del celular van desde restricciones temporales y espaciales hasta la mediación directa en los contenidos y actividades. Dichas regulaciones generan reacciones emocionales en los niños, que incluyen frustración, enojo o tristeza cuando el uso es limitado, así como entusiasmo o euforia cuando se les permite acceder al dispositivo libremente. Estas conductas están muy ligadas a la adicción de muchos niños a los dispositivos digitales.

En vez de que jueguen con sus amiguitos, en el celular nomás están… les digo hagan otra cosa, 'yaaa' me responden, cuando los miras dejan el celular un ratito, dejas de verlos ya están de nuevo en el celular… cuando tienen que comer siguen mirando.

Algunos padres mencionaron que sienten impotencia y preocupación frente a las actitudes intolerantes y rebeldes de sus hijos como resultado de la adicción:

Yo sé que está mal entregarle el celular o que vea la televisión, ahora me doy cuenta de que mi hijo es más nervioso, ha cambiado es berrinchudo cuando aparece alguna propaganda mientras ve un video, empieza a dar puñetes al celular, se pone nervioso y si el celular no responde lo bota al piso, es bien nervioso recién ha empezado a actuar así, no era así, golpea el celular.

En el caso de una familia, la impotencia de lidiar con la adicción al celular de su hijo, la llevó a recurrir a sus creencias religiosas para enfrentar los efectos del uso adictivo de dispositivos digitales en su niño pequeño:

El celular feo les hace volver a los niños bien rebeldes, locos, le hace volver, a mi hijito igual le ha hecho volver loco. Cuando le das el celular ahí, aunque sin comer se está la

Wawa[3]*. Por eso le he llevado a la iglesia, los hermanitos (feligreses) hacen vigilia, amanecen orando, alabando a Dios (...) ahí he ganado batalla al demonio. Tan pequeñito se ha rebelado.*

Este testimonio refleja que la tecnología es percibida como una fuerza tan poderosa que está fuera de su capacidad de control, obligando a buscar soluciones en Dios. La cita también revela un conjunto de significados culturales, emocionales y espirituales que estructuran la forma en que algunas familias interpretan el uso del celular en la infancia. En este caso, "desde un enfoque de antropología digital", se puede decir que el dispositivo es construido discursivamente como un agente perjudicial, capaz de alterar profundamente la conducta y el equilibrio emocional del niño.

En las citas se destacan los conflictos intrafamiliares por el control del uso del celular y la manipulación de los hijos. De igual manera, la dificultad para establecer límites y obediencia ante los intentos de control de los padres. En la mayoría de los casos, la falta de control de los padres de familia se manifiesta tanto en la ausencia física como en una permisividad que funciona como forma de compensación afectiva, pues debido a sus múltiples responsabilidades laborales, algunos padres permanecen fuera del hogar gran parte del día, incluso desde la madrugada hasta la noche, en el caso de las madres, el trabajo doméstico, lo que reduce su capacidad de supervisar a los niños el uso de los dispositivos digitales.

Esta dinámica evidencia un doble efecto: por un lado, los dispositivos digitales se convierten en un recurso para llenar vacíos afectivos o de acompañamiento; por otro, se amplifica la vulnerabilidad de los niños frente a contenidos inapropiados, lo que debilita los procesos formativos y las prácticas culturales de socialización basadas en valores.

En algunas familias extendidas, cuando ambos cónyuges trabajan y se ausentan del hogar, el cuidado de los niños queda a cargo de abuelos, tíos o hermanos mayores. Sin embargo, estos parientes no siempre pueden ejercer un rol activo, ya sea para regular los tiempos de uso o para establecer límites respecto al acceso a contenidos no adecuados para la edad de los niños. Principalmente los abuelos, no ven los riesgos que conlleva ser permisivos.

En otros casos observados, los padres permiten o incluso comparten con sus hijos el uso del celular, lo que expone a los niños a contenidos diseñados para adultos, incluidos programas que reproducen antivalores como la violencia. Por ejemplo, ven telenovelas junto a sus madres o hermanos mayores.

[3]Niño en la lengua quechua.

Cambios en las actitudes y prácticas relacionadas con los valores culturales de las familias

La tecnología digital está transformando de manera profunda la forma en que las familias interactúan, se comunican y organizan su vida cotidiana. Como señala Livingstone (2012), los casos estudiados muestran que el uso del celular y la televisión moldean el comportamiento y las interacciones de los niños con los miembros de su familia y con sus pares. Las citas presentadas a lo largo de este documento muestran que, la tecnología como nuevo agente socializador favorece la aparición de antivalores. Estos son: desobediencia o resistencia a normas y control de los padres, falta de respeto, individualismo y aislamiento, desatención y perdida de diálogo intergeneracional y, por último, desconexión con la naturaleza.

Si bien estas conductas contrastan con los valores tradicionales promovidos por las familias, la emergencia de estos denominados antivalores no debe interpretarse exclusivamente como un fracaso de la socialización primaria a cargo de los padres. Más bien, pueden comprenderse como síntomas o indicadores de tensiones estructurales más amplias entre tradición y modernidad, intensificadas por la expansión de la cultura digital y los cambios en los procesos contemporáneos de socialización infantil.

Conclusiones: Vulnerabilidad digital infantil: un nuevo campo de intervención del Trabajo Social

La vulnerabilidad digital infantil se configura a partir de la combinación de acceso temprano, uso intensivo y falta de mediación adulta. Livingstone y Helsper (2010) afirman que “los riesgos digitales no están distribuidos de manera equitativa, sino que reflejan y amplifican las desigualdades sociales existentes” (p. 6).

Un informe de UNICEF (2017) refuerza esta idea al señalar que “los niños que crecen en contextos de desventaja social enfrentan mayores riesgos en el entorno digital, especialmente cuando no cuentan con orientación adulta” (p. 48). En este sentido, la ausencia de límites, horarios y control de contenidos expone a los niños a consumos no adecuados para su edad y por ende a una educación saludable.

En Bolivia, los derechos de los niños y adolescentes están garantizados por la Constitución y la Ley N° 548 (Código del Niño, Niña y Adolescente). Se centran en la protección integral y garantizan derechos fundamentales como la vida, la salud, la educación, la identidad, el juego y la no discriminación. El interés superior del niño es un principio clave, que implica prioridad absoluta en la atención y protección por parte del Estado, la sociedad y la familia.

Los hallazgos de este estudio permiten profundizar en la comprensión de la realidad que enfrentan actualmente las familias de escasos recursos, particularmente los niños. La ausencia de los padres y madres por motivos laborales, sumada a una limitada alfabetización digital crítica orientada a la protección de la infancia, expone a los niños a diversas amenazas presentes en los entornos digitales, tales como la imitación de modelos y comportamientos propios de las personas adultas, la normalización de actitudes violentas y el uso de lenguajes ofensivos e inadecuados para su edad.

Asimismo, el uso intensivo y no regulado de dispositivos digitales genera efectos adversos en la salud física (obesidad, problemas visuales, alteraciones en el sueño, postura corporal) y en la salud mental (adicción, obsesión, ansiedad y aislamiento social). Estas condiciones incrementan significativamente el riesgo social al que se encuentra sometida la niñez en contextos de vulnerabilidad socioeconómica.

El debilitamiento del rol educativo y protector de las familias, junto con el desarrollo temprano de una autonomía digital sin acompañamiento de los padres de familia, la migración prematura del mundo real al mundo digital y la progresiva desconexión con el entorno natural, están configurando nuevas formas de vulnerabilidad infantil. Esta situación pone en riesgo derechos fundamentales de los niños, tales como el derecho a la protección familiar, a la salud física y mental, y a una educación que se desarrolle en un ambiente sano y seguro.

En este contexto, uno de los peligros más inminentes es lo que algunos autores han denominado la “desaparición de la niñez” (s/d), fenómeno que se manifiesta en la reducción de los espacios de juego compartido entre pares y en espacios abiertos y el debilitamiento del vínculo con la naturaleza. A ello se suma el acceso temprano a contenidos digitales dirigidos a adultos o que no consideran las edades ni los procesos de desarrollo cognitivo y emocional propios de la infancia.

Desde el Trabajo Social, cuyo foco de atención se centra históricamente en las poblaciones en situación de vulnerabilidad y en la defensa de los derechos sociales, la niñez constituye un grupo prioritario de intervención. En este marco, la educación se configura como uno de los campos estratégicos de actuación profesional. La expansión de la cultura global y de la sociedad digital, junto con la emergencia de la vulnerabilidad digital infantil, plantea nuevos desafíos tanto para la investigación social como para el diseño y la implementación de protocolos de intervención que incorporen una perspectiva crítica, preventiva y de protección integral de la infancia.

Referencias bibliograficas

Albó, X. (1999). “Diversidad étnica, cultural y lingüística”, en F. Campero (Ed.), Bolivia en el siglo XX. CIPCA.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Buckingham, D. (2019). The media education manifesto. Polity Press.

Cazzaniga, S. (2012). Intervención profesional y cuestión social: aportes desde el Trabajo Social crítico. Espacio Editorial.

CEPAL. (2020). La infancia y la adolescencia en la era digital: oportunidades, riesgos y desafíos para la protección de derechos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

George, M. J., & Odgers, C. L. (2015). Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age. Perspectives on Psychological Science, 10(6), 832–851. https://doi.org/10.1177/1745691615596788

Gómez, R., & Castillo, M. (2021). Alfabetización digital y mediación parental: desafíos para la protección de la infancia en contextos de desigualdad. Revista Latinoamericana de Trabajo Social, 15(2), 45–62.

Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (Eds.). (2015). Handbook of socialization: Theory and research (2nd ed.). Guilford Press.

Hernández, R. (2016). Tecnología digital y vida cotidiana: prácticas, desigualdades y exclusiones. CLACSO.

Herrera Gómez, M. (2011). Trabajo Social, derechos sociales y políticas públicas. Tirant lo Blanch.

Iamamoto, M. V. (2003). Servicio social en tiempo de capital fetiche: capital financiero, trabajo y cuestión social. Cortez Editora.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.

Ley N° 548 Código del Niño, y adolescente. Decreto Supremo 2377. Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. Marzo, 2016

Livingstone, S. (2020). Children and the data cycle: rights and ethics in a big data world. London School of Economics and Political Science.

Livingstone, S., Stoilova, M., & Nandagiri, R. (2019). Children's data and privacy online: Growing up in a digital age. New Media & Society, 21(1), 4–23. https://doi.org/10.1177/1461444818814441

Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55(6), 635–654. https://doi.org/10.1111/jcpp.12197

Livingstone, S. (2012). Children and the internet: Great expectations, challenging realities. Polity Press.

Louv, R. (2005). Los últimos niños en el bosque. Disponible en: https://www.bookey.app/es/book/los-%C3%BAltimos-ni%C3%B1os-en-el-bosque

Martínez, X., & López, Y. (2023). Mediaciones digitales y socialización: el rol de los dispositivos tecnológicos en las interacciones contemporáneas. Revista de Estudios Sociales y Tecnológicos, 12(3), 45–67.

Morales, M., & Rivoir, A. (2019). Desigualdades digitales y políticas públicas en América Latina: desafíos para la inclusión social. Revista de Ciencias Sociales, 32(45), 89–108.

Netto, J. P. (2003). Cinco notas a propósito de la "cuestión social". Cortez Editora.

Rideout, V. (2022). Measuring time spent with media: The Common Sense census of media use by kids age zero to eight. Common Sense Media.

Robledo, A. (2005). Familia, socialización y cultura. Editorial Trillas.

(p. 89 corresponde a ediciones habituales; revisa solo la editorial si usas otra versión)

Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. Oxford University Press.

Rozas Pagaza, M. (2001). La intervención profesional en relación con la cuestión social: el caso del trabajo social. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Simondon, G. (2007). El modo de existencia de los objetos técnicos. Prometeo Libros.

(Obra original publicada en francés en 1958)

UNICEF. (2017) Informe Anual. Disponible en:

https://www.unicef.org/es/informes/informe-anual-de-unicef-2017

UNICEF. (2021). The state of the world's children 2021: On my mind – promoting, protecting and caring for children's mental health. UNICEF.

Zuboff, S. (2019). The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power. PublicAffairs.

Aplicación de la inteligencia artificial en procesos de investigación y trabajo social

Juan Gabriel Sánchez[4]

Resumen

Este artículo analiza cómo se aplica la inteligencia artificial en procesos de investigación y el trabajo social, basándose en una revisión de 20 artículos académicos de 2014 a 2025, indaga la influencia y los retos relacionados con la inteligencia artificial y se identifican temas clave desde diferentes puntos de vista de varios autores, se destacan tres ejes principales. Primero, en la educación superior e investigación, hay un creciente interés en utilizar la IA para acelerar estos procesos investigativos, la IA se usa para personalizar el aprendizaje, pero enfrenta problemas como la falta de infraestructura y capacitación, lo que exige un uso responsable y crítico para asegurar la calidad y validez de los hallazgos.

Segundo, en el trabajo social, la IA está cambiando las prácticas y la interacción humana, obligando a los profesionales a adaptarse, se considera que la IA puede ofrecer soluciones más efectivas y mejorar la calidad de los servicios, siempre que se implemente con cuidado y respeto a los valores éticos, garantizando que se escuchen las voces de los más vulnerables.

Tercero, se observa la falta de un marco legal adecuado para proteger la información personal, lo que crea la necesidad de regulaciones estatales que aborden la protección de datos y el uso de algoritmos. Finalmente, el artículo arriba a la conclusión de que la IA representa un cambio importante que requiere una reconfiguración en el trabajo profesional y en la producción de conocimiento, así como políticas gubernamentales para proteger los derechos de los ciudadanos frente a los riesgos asociados.

Abstract

This article analyzes how artificial intelligence is applied in research processes and social work, based on a review of 20 academic articles from 2014 to 2025. It explores the influence

[4] Licenciado en Ciencias de la Educación y Trabajo Social, con experiencia en docencia universitaria y educación no formal en programas y proyectos del medio, especializado en la intervención con poblaciones en alta vulnerabilidad, con marcado compromiso por la investigación socioeducativa y la integración de las TIC en los procesos formativos para generar aprendizajes significativos, críticos y trascendentales.
Institución: DIRECTOR Fundación de Apoyo Educativo Integral "La Gotita"
Correo: boliviajgs@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0009-6245-2823

and challenges related to artificial intelligence and identifies key themes from the perspectives of various authors, highlighting three main areas. First, in higher education and research, there is a growing interest in using AI to accelerate these research processes. AI is used to personalize learning, but it faces challenges such as a lack of infrastructure and training, which necessitates responsible and critical use to ensure the quality and validity of the findings.

Second, in social work, AI is changing practices and human interaction, forcing professionals to adapt. It is considered that AI can offer more effective solutions and improve the quality of services, provided it is implemented carefully and with respect for ethical values, ensuring that the voices of the most vulnerable are heard.

Third, the lack of an adequate legal framework to protect personal information is noted, creating a need for state regulations that address data protection and the use of algorithms. Finally, the article concludes that AI represents a significant shift requiring a reconfiguration of professional work and knowledge production, as well as government policies to protect citizens' rights from associated risks.

Introducción

Este artículo aborda la aplicación de la inteligencia artificial en los procesos de investigación y trabajo social, desde la revisión sistemática de 20 artículos académicos publicados entre 2014 y 2025, indagando la influencia y los desafíos asociados, la metodología permitió desarrollar la base teórica y los tópicos estratégicos desde diferentes perspectivas de autores, con el objetivo de analizar la influencia de la aplicación de la inteligencia artificial en los procesos de investigación y el trabajo social, los principales desafíos formativos, sociales, legales y éticos en la producción de conocimiento científico.

Las tendencias y principales hallazgos se agruparon en tres ejes principales que sintetizan el desarrollo de la literatura. Primero, la implementación de la inteligencia artificial en Educación Superior e Investigación, se identificó un creciente interés en la región por usar la inteligencia artificial como un recurso para acelerar los procesos de investigación, asimismo, en la educación superior, la inteligencia artificial es aprovechada para personalizar el aprendizaje, aunque su implementación enfrenta desafíos significativos como la falta de infraestructura tecnológica y la capacitación insuficiente para docentes y estudiantes, en este sentido la inteligencia artificial es considerada como una herramienta disruptiva que potencia todas las fases del proceso investigativo, pero que todavía requiere un uso responsable y crítico, por lo que, es necesario corroborar la calidad y validez de los hallazgos.

Segundo, el impacto de la inteligencia artificial en el trabajo social y la sociedad, la inteligencia artificial está redefiniendo las prácticas y la interacción humana, obligando a los profesionales del trabajo social a adaptarse a estas nuevas realidades digitales, por ello, la inteligencia artificial es un complemento idóneo que coadyuva a crear soluciones más efectivas y mejorar los servicios, agilizando procedimientos y aumentando la calidad de atención, siempre y cuando su implementación sea cuidadosa, en el marco del respeto y los valores éticos, en la búsqueda permanente de garantizar que se escuchen las voces de los más vulnerables, en dicha tarea la inteligencia artificial se constituye en un recurso innovador y no una amenaza, lo que conlleva necesariamente en el ajuste del ejercicio profesional frente a los nuevos escenarios emergentes como el metaverso y las identidades digitales.

Tercero, respecto a la regulación de la inteligencia artificial desde un marco legal y ético, se identificó la ausencia de un marco regulatorio adecuado en varios países de la región en materia de protección de la información personal, esto reluce la necesidad urgente de regulaciones estatales para abordar tanto la protección de datos personales como los servicios de la mano de los algoritmos.

La conclusión principal a la que arribo el estudio fue que, la inteligencia artificial representa un cambio trascendental y significativo que exige una profunda reconfiguración en

el quehacer profesional y la producción de conocimiento científico desde los procesos investigativos, por lo que la inteligencia artificial no es solo un instrumento, sino un actor no-humano que participa activamente en la construcción de la realidad investigada, lo que requiere que el trabajo social se dirija hacia un enfoque proactivo y crítico, asimismo, surge la tarea de impulsar en los gobiernos de la región la implementación urgentemente políticas para proteger los derechos de los ciudadanos frente a la falta de un marco legal y ético regulatorio contextualizado para afrontar los riesgos de los sesgos algorítmicos y otros riesgos asociados.

Base teórica

Inteligencia Artificial, Investigación y Trabajo Social

Es necesario iniciar con la precisión sobre qué se entiende por aplicación, puesto que la misma tiene varias acepciones, en este caso, nos referimos a la acción y el efecto de emplear algo, es decir, manipular o poner en práctica un conocimiento con un fin determinado, dicho de otra manera, el empleo de la inteligencia artificial en los procesos de investigación y trabajo social. El trabajo social en la era digital, como muchas otras profesiones han optimizado su quehacer de la mano de las tecnologías emergentes y ahora con la inteligencia artificial, sin embargo, esta trae consigo múltiples desafíos, que atingen particularmente a los objetos de estudio del trabajo social, es decir, la infraestructura tecnológica, la equidad de acceso, habilidades, competencias, las implicaciones éticas que afectan directa o indirectamente a las poblaciones más vulnerables, estos a su vez son tópicos de indagación de interés del trabajo social en el contexto actual.

Ahora bien, a pesar de la ausencia de una definición de inteligencia artificial universalmente aceptada, la que más se ajusta a este cometido la formulan Suárez, Posligua, Carpio y Ojanama (2025), como la capacidad de los sistemas computacionales para ejecutar tareas que requieren cognición humana, misma que incluye el aprendizaje autónomo y la habilidad de ajustarse a contextos diferente. En la misma sintonía conceptual Fernández, García, Chuncha y Chango (2025) resaltan una aplicación práctica significativa de la inteligencia artificial la cual es su uso para predecir riesgos en poblaciones vulnerables, misma que permite el desarrollo y la implementación de intervenciones más exactas y efectivas.

Recientemente, en términos de Fernández et al. (2025), se han desarrollado sistemas innovadores basados en inteligencia artificial capaces de reconocer indicadores y anticipar situaciones de maltrato o abandono que afectan a menores y personas de la tercera edad, lo que permite una intervención estratégica. Cabe mencionar que es ampliamente reconocido que el trabajo social se basa en la interacción interpersonal directa, por ello, la inteligencia artificial es un complemento efectivo puesto que formula propuestas creativas de solución, agiliza

procedimientos y aumenta la eficacia en los servicios, en este sentido, la tecnología se consagra como una herramienta que, al ser empleada de manera correcta, potencia el alcance del trabajo social sin dejar de lado su naturaleza de contacto empático y altamente humano.

En la actual era digital, los procesos de producción, difusión y legitimación del conocimiento han experimentado una transformación definitiva, la disciplina del trabajo social, intrínsecamente ligada a la realidad social, debe adaptarse a esta transición, el escenario postpandemia ha expuesto las desigualdades estructurales y ha multiplicado los desafíos para la intervención profesional, simultáneamente, la inteligencia artificial aperturó nuevas posibilidades para la recopilación, el análisis y la representación de datos, ofreciendo herramientas innovadoras para abordar estos fenómenos. (Contreras, 2025)

La digitalización está transformando por completo la sociedad, lo que obliga a los profesionales trabajadores sociales a reconsiderar cómo se relacionan, apoyan e intervienen, en este sentido, "la IA no es solo una herramienta, sino una infraestructura emocional y cognitiva que modela formas de pensar, sentir y actuar" (Salcedo, 2025, p. 3), dando lugar a la reflexión sobre qué tipo de impacto se quiere consagrar desde la identidad y el ejercicio profesional en este contexto.

Es transcendental que el trabajo social no sea únicamente un consumir de tecnología, sino más bien que se constituya en un actor clave en su concepción, como argumenta Acevedo (2023), es importante entender que los nuevos espacios de interacción virtual, como los avatares, son una extensión de la humanidad y un nuevo campo de estudio para la intervención profesional, donde las personas proyectan sus carencias y necesidades. Por esta razón, el trabajo social debe contribuir activamente en el diseño de tecnologías sociales y en materia de políticas públicas digitales, destacando argumentos que visibilicen las voces de los vulnerables que han sido silenciados, promoviendo la apropiación tecnológica colectiva, sin dejar de lado el encuentro humano por ser el motor principal del cambio y la creación. (Salcedo, 2025)

La adicción a internet, con sus efectos similares a otras adicciones, se ha convertido en una problemática social que genera ansiedad, depresión y aislamiento, de acuerdo con Ponce, Choque, Ayala, Paredes y Albis (2014), la digitalización ha propiciado este y otros escenarios de interacción que conllevan a nuevos riesgos para los jóvenes, uno de ellos es la comunicación con desconocidos en redes sociales, un comportamiento de alto riesgo que los convierte en víctimas potenciales de violencia digital.

Una de las teorías ilustrativas para el análisis de la digitalización es el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), aunque fue propuesto en un contexto ajeno a la era digital, es una herramienta útil para asimilar cómo los sujetos interactúan en los entornos virtuales, a esto se lo denominaría ecología digital, en esta ecología digital, el microsistema incluye las

plataformas de interacción directa, como son las redes sociales, chats y comunidades de juegos en línea, en el mesosistema se encuentran las conexiones entre estos microsistemas, donde se difunden ciertos tópicos o conductas, el exosistema lo conforman las estructuras que inciden en los sujetos de forma indirecta, los algoritmos de las redes sociales que moldean su experiencia sin que estos participen activamente, por último, el macrosistema abarca las normas y valores de la comunidad digital, en este nivel, la inteligencia artificial puede ser utilizada para analizar grandes cantidades de información para la detección de indicadores, sesgos e incluso la difusión de información falsa.

Otra de las ilustraciones en el análisis es la teoría de redes de actores, pero en los procesos de investigación, complementan la visión sistémica mencionada, fue Latour (2008), quien propone que la investigación no es un proceso lineal, sino una red de interacciones entre actores humanos y no-humanos, en la investigación social mediada por inteligencia artificial, los actores humanos incluyen al investigador, los participantes y los profesionales que usan el software, sin embargo, los actores no-humanos —el algoritmo, la plataforma y la base de datos— no son meros instrumentos pasivos, el algoritmo, no solo extrae datos, sino que los transforma al clasificarlos, alterando significativamente los hallazgos.

Latour (2008), sostiene que la tecnología, está lejos de ser una instrumento imparcial, participa activamente en la construcción de la realidad que es investigada, subraya como en el levantamiento de datos a través de las plataformas de encuestas, estas restringen y moldean las respuestas de los informantes, produciéndose determinados sesgos en la calidad de la información acopiada, asimismo, una base de datos puede actuar como un actor clave en la interpretación, arrojando indicadores que incluso escapan a la pericia de los investigadores, esto de la participación activa de la tecnología en los procesos investigativos requiere una reflexión continua sobre dichos sesgos y restricciones que se estarían produciendo.

Ahora bien, en los procesos investigativos desde el trabajo social de la mano de la inteligencia artificial, un factor clave son los datos, pues son la base para la construcción de conocimiento, su análisis permite aflorar patrones y tendencias que respaldan nuevos hallazgos (Villacís, Muñoa, y Villacís, 2025), complementan lo aseverado, Méndez y Castillo de Mesa, (2024) la sistematización de la información de los servicios en conocimiento de la disciplina, debe siempre precautelar el resguardo de la confidencialidad, esto incidirá en la mejora significativa para la toma de decisiones, son estos datos que esquematizan y permiten rastrear deficiencias o áreas por mejorar, además permiten una atención más efectiva en los servicios.

Asimismo, un reto constante en los procesos investigativos desarrollados con apoyo de la inteligencia artificial es el sesgo algorítmico, Méndez y Castillo de Mesa (2024) describen

como la inteligencia artificial genera resultados sesgados, puesto que, los datos con los que fueron entrenados proyectan los prejuicios humanos existentes, o en su defecto, porque el propio algoritmo replica los sesgos de su programador en su diseño. Un argumento similar es sostenido por Suárez (2025) cuando advierte que, sin un marco ético claro, la inteligencia artificial esta predestinada a reproducir y extender desigualdades.

Otro de los tópicos de interés vinculado a los sesgos es el relacionado con el derecho a la privacidad, en términos simples viene a ser el control sobre la propia información personal (Villacís et al., 2025). Premisas como la limitación en la recogida de datos son importantes para construir un entorno cibernético seguro que proteja a los individuos de intrusiones indebidas. Además, la UNESCO (2021) citada en Suárez (2025) señala que, "si bien la inteligencia artificial puede ser un motor de inclusión, también puede ampliar las brechas digitales si no se implementa con políticas equitativas". (p. 4)

En definitiva, para navegar este entramado complejo de la realidad actual, el trabajo social debe desarrollar nuevas capacidades y posicionarse de manera proactiva y crítica frente a la tecnología, el concepto de tecnología epistémica es vital, pues describe el impacto de la tecnología en el conocimiento humano en sí mismo, la interacción entre máquina y conocimiento es esencial para la sociedad (Acevedo, 2023). "Esto exige el desarrollo de una competencia epistémica, definida desde la inteligencia artificial como la capacidad de adquirir, almacenar y utilizar conocimientos para tareas complejas como el razonamiento y la toma de decisiones" (Acevedo, 2023, p. 6). La transición de un ejercicio profesional tradicional a uno moderno implica incorporar las TIC y juntamente con ella la inteligencia artificial como recursos elementales que potencian habilidades de investigación, gestión y formación continua en el ejercicio profesional.

Metodología

La metodología empleada en el artículo fue la revisión bibliográfica, que recopila y analiza información sobre la aplicación de la inteligencia artificial en procesos de investigación y trabajo social. La paulatina incorporación de la inteligencia artificial en la educación superior y los procesos de investigación y trabajo social plantea la interrogante ¿Cómo influye la aplicación de la inteligencia artificial en los procesos de investigación y el trabajo social a nivel formativo, social, legal y ético en la producción de conocimiento científico? Analizar esto ayudará a encontrar maneras de integrar apropiadamente la inteligencia artificial en los procesos formativos y de investigación en pro de mejorar la calidad de la educación superior de los trabajadores sociales.

En este sentido, se formuló como objetivo analizar la influencia de la aplicación de la inteligencia artificial en los procesos de investigación y el trabajo social, los principales

desafíos formativos, sociales, legales y éticos en la producción de conocimiento científico. Esta investigación bibliográfica se desarrolló desde la revisión sistemática de la literatura disponible, para dar cuenta de la situación actual del tópico en cuestión en los países de Bolivia, Ecuador, Perú, Panamá, México, Chile, Argentina, España, Costa Rica, Venezuela y Colombia.

La bibliografía seleccionada para esta revisión se enfocó en la aplicación de la inteligencia artificial en procesos de investigación científica y trabajo social, como criterios específicos que garanticen la relevancia de la literatura, se incluyeron investigaciones publicadas entre 2014 y 2025, esto para concentrarse en los avances más recientes. Asimismo, los estudios debían abordar directamente el tema del uso de la inteligencia artificial en la investigación y en trabajo social, se consideraron publicaciones disponibles en bases de datos reconocidas y en revistas de acceso abierto, también se limitó la selección a estudios publicados en español, dado que es el idioma predominante en la literatura científica sobre el tópico en la región.

Se excluyeron investigaciones anteriores a 2014, la búsqueda de literatura se realizó en bases de datos académicas de revistas propiamente del ámbito de trabajo social o de investigación en general, tales como ser Revista Social Fronteriza, Revista Veritas de Difusão Científica, Revista de Trabajo Social, Margen, Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales, Aranzadi, Paidós, Manantial, entre otros motores de búsqueda y nichos bibliográficos en línea.

Superado los filtros, se recuperaron 9 estudios mediante la aplicación de las palabras clave inteligencia artificial y trabajo social, asimismo, se recuperaron 11 estudios mediante la búsqueda de términos clave investigación e inteligencia artificial, haciendo un total de 20 artículos académicos de diferentes revistas y países vecinos, estos sirvieron para el análisis en profundidad sobre los tópicos inteligencia artificial, investigación y trabajo social.

Resultados

Implementación de la inteligencia artificial en la educación superior e investigación

Esta primera categoría engloba los estudios que se enfocaron en cómo la inteligencia artificial está transformando los entornos académicos, tanto en la enseñanza como en la investigación, los resultados se dividen en los beneficios de la inteligencia artificial para estudiantes y docentes, y los desafíos específicos que enfrenta su implementación en instituciones de educación superior.

El estudio realizado en Ecuador, Perú, Panamá y México realizado por Suarez et al., (2025) sustenta que la inteligencia artificial es una herramienta para personalizar el aprendizaje en la universidad, sin embargo, su implementación en Ecuador, Panamá y México

enfrenta desafíos significativos como la falta de infraestructura tecnológica, la capacitación docente insuficiente y las desigualdades en el acceso digital de los estudiantes, pese a esto, la inteligencia artificial ofrece oportunidades de primer orden para optimizar la enseñanza y mejorar el rendimiento académico mediante plataformas adaptativas y sistemas tutoriales inteligentes, para asegurar un uso ético y efectivo, es necesario promover políticas institucionales que fomenten la equidad, la transparencia y la formación continua de los docentes, el éxito de la inteligencia artificial para transformar la educación universitaria en la región depende de superar estos retos estructurales con un enfoque inclusivo y contextualizado.

Mientras que, Medina (2024) en su estudio llevado a cabo en México, da a conocer que la inteligencia artificial tiene la capacidad de innovar la educación superior, ya que permite la personalización del aprendizaje, la administración académica y la investigación mediante el análisis de amplias cantidades de información, sin embargo, su implementación conlleva importantes desafíos éticos relacionados con la privacidad de los datos de los estudiantes, la equidad en el acceso y el sesgo algorítmico, es por eso que, es importante que las instituciones de educación superior establezcan marcos éticos específicos, capaciten a los docentes y fomenten una cultura de formación continua para que la inteligencia artificial pueda tener un impacto mayor de difusión del conocimiento y preparar a las futuras generaciones para un entorno digitalizado.

Ahora bien, respecto a la implementación de la inteligencia artificial en los procesos de investigación, desde Chile Contreras (2025) en su estudio sustenta que la bibliometría es una herramienta estratégica para el trabajo social en lo que denomina el quinto periodo postpandemia, una era marcada por la digitalización y la inteligencia artificial, pues la integración de estas herramientas en la formación de los trabajadores sociales contribuirá a fortalecer la toma de decisiones basada en evidencia, visibiliza a las comunidades científicas locales y disputar el alcance internacional con saberes contextualizados desde el sur global, pese a que la producción académica chilena y latinoamericana en este ámbito todavía está iniciándose y está concentrada en pocos autores, donde existe un liderazgo inicial de Chile en la región.

Rodríguez, Garcés, Valencia y Valencia (2025) ejecutaron un estudio realizado en Chile y Perú dan cuenta de un incremento acelerado entre 2021 y 2023 del interés por la aplicación de la inteligencia artificial en la investigación científica, la evolución temática demuestra una transición desde estudios básicos hacia aplicaciones emergentes y especializadas, asimismo identificaron la agrupación y palabras clave de mayor frecuencia, tales como Generative AI, Investigación Remota y ChatGPT, ofrecen un panorama completo del estado actual del campo

y formulan una agenda de investigación para encarar los desafíos y enriquecer las oportunidades que la inteligencia artificial ofrece a la ciencia.

En esta misma lógica, Barradas (2023) desde Venezuela complementa que la inteligencia artificial es una tecnología disruptiva que aporta muchos beneficios a la investigación científica, además de contribuir al desarrollo de la sociedad, subraya la importancia de conservar una orientación crítica y reflexiva en su aplicación para garantizar que su uso sea desde una visión ética y humanista, promoviendo un cambio en los paradigmas educativos para cualificar ciudadanos capaces de usar y controlar estas herramientas tecnológicas disruptivas.

Desde Colombia, Diaz (2024) establece que los investigadores deben formarse en el uso de la inteligencia artificial de forma responsable y ética, tomando en cuenta siempre los posibles efectos sociales de sus hallazgos, si bien la inteligencia artificial es más ágil en el procesamiento de grandes cantidades de datos, el ser humano lo supera en la toma de decisiones que tienen consecuencias a largo plazo, por lo que destrezas como el liderazgo, la creatividad y la colaboración son de primer orden más que nunca en la comunidad científica.

Ahora bien, Burgos, Suárez y Benzadón (2023) en su investigación en Argentina, dan a conocer que ChatGPT es una instrumento de gran valor que acelera los procesos investigativos y la redacción de artículos científicos y otros, potenciando todas las fases que contemplan los procesos, desde la idea inicial hasta su conclusión y publicación, una aplicación irresponsable termina siendo perjudicial, por lo que es necesario una constante revisión de investigadores para acreditar la fidelidad del contenido, esta herramienta debe ser asimilada como un aliado, asimismo, es imprescindible aprender a utilizarla de manera correcta y ética, ya que su implementación es inevitable en los procesos investigativos.

En España el estudio realizado por Lopezosa y Codina (2023) revelan que la combinación de ChatGPT con herramientas CAQDAS (Del inglés, Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software. En español, Software de Análisis de Datos Cualitativos Asistido por Computadora.) Es una forma eficaz de analizar entrevistas para investigaciones cualitativas, esta complementación permite una automatización asistida en los procesos analíticos, convirtiendo las respuestas de las entrevistas en ideas básicas para que los investigadores desarrollen sus propios cierres, el uso de estas herramientas debe ser con responsabilidad y ética, puesto que los hallazgos arrojados por la inteligencia artificial no deben ser considerados verdades ultimas, sino más bien, un punto de partida que requiere un exhaustivo análisis crítico para garantizar la validez y el rigor científico.

Mientras que, el estudio realizado en Colombia y México por Rojas, Camero y Pérez (2024) enfatizan en la integración de la inteligencia artificial facilita e innova las diferentes

etapas del proceso investigativo, desde la ideación hasta el análisis de la información, las herramientas de inteligencia artificial benefician las competencias de investigación al permitir la redacción automática para la descripción del problema, la creación de la pregunta de investigación, la revisión de la literatura en menor tiempo y el apoyo en la construcción del diseño metodológico, sin embargo, para que estas tecnologías sean un apoyo eficaz, es vital que los docentes ya posean competencias de dominio de la inteligencia artificial en investigación que les permitan evaluar la calidad y validez de los hallazgos y monitorear el uso de la inteligencia artificial en el proceso investigativo.

Un estudio realizado en Ecuador y España por Estupiñán, Leyva, Peñafiel y El Assafiri (2021) revelan que los maestros usan la inteligencia artificial en la redacción académica e investigaciones, teniendo estudios con alta calidad y conseguir hallazgos significativos, aunque existen abstenciones de algunos, debido a la falta de formación y preocupaciones de un mal uso de las mismas en los procesos investigativos, exigen recibir capacitación continuamente e implementar medidas específicas para garantizar la integridad académica en la aplicación de estas herramientas.

Rodríguez, Romero, Rodríguez, Cabezas y Pino (2021) en su estudio desde el Ecuador dan a conocer que las técnicas de minería de procesos han tenido un avance considerable en la última década, debido al uso cada vez más requerido por parte de las instituciones para el análisis de sus procesos operativos, desencadenándose en una mejora de las principales técnicas de minería de procesos aplicadas en materia de inteligencia artificial.

Impacto de la inteligencia artificial en el trabajo social y la sociedad

Esta segunda categoría de resultados da cuenta de cómo la inteligencia artificial está redefiniendo el campo del trabajo social y su rol en la sociedad, se engloban los resultados que analizan la integración, los desafíos y las oportunidades de la inteligencia artificial en la disciplina, así como su impacto en la interacción humana y las nuevas realidades digitales.

En ecuador, el estudio de Fernández et alt., (2025) sustentan que, los trabajadores sociales tienen un dominio elemental sobre la inteligencia artificial generativa, sin embargo, se proyecta que en un corto plazo su uso será cuasi obligatorio, lo que permitirá mejorar el trabajo operativo, pues la inteligencia artificial desde sus múltiples funcionalidades aportara al cambio de la disciplina, sin embargo, su integración debe ser planificada con cautela en consonancia con los valores éticos y el enfoque centrado en la persona que caracteriza al trabajo social, en este sentido, la participación activa en la cualificación permanente de los profesionales y el establecimiento de principios claros en el uso responsable de la misma, además, se debe quitar la idea errónea de que la inteligencia artificial sea asumida como una amenaza, sino más bien, como un recurso innovador para potenciar el bienestar social.

Por otra parte, el estudio realizado en México por Suárez et alt., (2025) advierten que la evolución humana, ahora impulsada por la tecnología, la medicina, la neurociencia, entre otras, presenta la posibilidad de superar las limitaciones actuales, pero también resuenan voces haciendo eco las cuestiones éticas sobre jugar a ser dioses, dichos avances traen consigo beneficios como las vacunas, en el ámbito del trabajo social, debe evolucionar y adaptarse a las nuevas escenarios de vida, que incluyen realidades virtuales como el metaverso, para ello, es necesario avanzar hacia un trabajo social Biomejorado que combine sus técnicas tradicionales con competencias epistémicas y herramientas gerenciales, permitiendo a la disciplina enfrentar estos retos globales y mejorar la calidad de vida de la humanidad con énfasis en los más vulnerables.

Acevedo (2023) en su estudio realizado también en México, subraya que el profesional en trabajo social se enfrenta al reto de adaptarse a la sociedad de la información a través de lo que denomina un trabajo social 3.0, que implica utilizar herramientas tecnológicas y la inteligencia artificial para potenciar el alcance de sus servicios, la tecnología no es vista como algo contrapuesto a la profesión, sino como una herramienta valiosa que puede mejorar la calidad de vida, siempre que se cuide de no incurrir en el abuso o la enajenación, estos nuevos contextos virtuales, como el metaverso, y las identidades digitales avatares encarnan nuevos escenarios y sujetos para la intervención de la disciplina, puesto que proyectan las carencias y necesidades humanas, en este sentido, el futuro y liderazgo de la profesión dependerá de su capacidad para adaptarse e ir de la mano de la evolución de estas nuevas condiciones de vida virtuales.

La indagación de Salcedo (2025) en Argentina concluye que el trabajo social y su quehacer se modificaron en la dinámica de la era digital, dado que la tecnología moldea las hermenéuticas de interacción social moderna, la disciplina debe encarar una postura constante proactiva y crítica, en lo referido al replanteamiento de su identidad y sus estrategias y métodos de intervención ya sea en espacios físicos y digitales, una tarea de primer orden es seguirle el ritmo a la sociedad hiperconectada y fragmentada, sin dejar de lado sus premisas fundamentales como son la dignidad humana, la justicia social y la defensa de los derechos de los sectores en desventaja.

Otro estudio, realizado en España por Méndez et al., (2024) sustentan que la inteligencia artificial debe estar acompañado de un enfoque interdisciplinario y centrado en el ser humano para mitigar los sesgos algorítmicos que muchas veces son reproducidos, la participación de los trabajadores sociales es de mucha importancia para ser un recordatorio de la necesidad de un marco ético en el desarrollo de estas herramientas tecnológicas, si bien la inteligencia artificial generativa ofrece un abanico de posibilidad de gestar servicios sociales de mayor

alcance y eficacia, su éxito depende de una continua regulación, más aún desde el cumulo de conocimiento de la disciplina para el entrenamiento y uso responsable de la misma.

En el contexto boliviano, Ponce et alt., (2014) su estudio revela que existe una clara dependencia de los estudiantes hacia las nuevas tecnologías, lo que se manifiesta en que un 86% utiliza internet más tiempo del previsto y un 74% descuida sus actividades cotidianas, asimismo, evidencian la existencia de un comportamiento de alto riesgo digital, ya que un 76% se comunicaron con desconocidos, lo que los convierte en víctimas potenciales de violencia digital y delitos informáticos, esta situación se ve agravada por la tendencia de hacer pública la información personal en las redes sociales, en este sentido, cobra mayor relevancia el fomento del desarrollo de conocimientos, habilidades y valores enfocados en el autocuidado y en procesos de sensibilización y educación para un uso seguro y responsable del internet.

Regulación de la inteligencia artificial desde un marco legal y ético

En esta tercera categoría de resultados, se aborda la dimensión ética y legal de la inteligencia artificial, que agrupa los resultados que dan a conocer la insuficiencia de un marco regulatorio actual, la protección de datos, los sesgos algorítmicos y el papel que tienen los gobiernos y los tribunales de justicia para gestionar estos desafíos.

En el contexto ecuatoriano Villacís et alt., (2025) concluyen que a pesar de los avances jurídicos, el marco de protección de datos personales sigue siendo escaso y poco profundo en comparación con el alcance de la información que se maneja en el entorno digital, en contraste con la normativa española en materia de protección de dato esta es la más avanzada, pues no solo aborda la protección de datos, sino que también contempla los derechos digitales, mientras que la regulación de Chile se la considera más escueta, comparándola con la de Ecuador, ya que esta establece una instancia de control, pero que falta mucho por avanzar en materia jurídica.

Penabad, Morera y Penabad (2024) en su investigación desarrollada en Costa Rica, sostienen que la finalidad de la inteligencia artificial debe ser el bien común y la mejora de la calidad de vida de los individuos, en este sentido, se debe efectuar una práctica ética que disminuya los sesgos algorítmicos o la propagación de información falsa como problemática central en el uso de esta tecnología, asimismo, la inteligencia artificial es un fenómeno en constante desarrollo, lo cual da lugar a la tarea de actualizar constantemente las guías con las terminologías emergentes producto del avance a pasos agigantados de esta herramienta.

Bajo esta misma premisa, Estupiñán et alt., (2021) indican que los gobiernos deben desarrollar políticas y regulaciones que faciliten el progreso de la inteligencia artificial según cada contexto, considerando las necesidades de los ciudadanos como de empresas que esperan

que la ley proteja sus derechos frente al uso de sistemas inteligentes, será crucial crear sinergias entre política y regulación para evitar consecuencias desproporcionadas, el uso creciente de la inteligencia artificial genera nuevos conflictos que desafían al derecho de propiedad intelectual, ante la complejidad de las reformas necesarias y el estado inicial del debate, por el momento la responsabilidad cae en los tribunales de justicia quienes deban pronunciarse caso por caso sobre los problemas que emerjan, en la situación actual toda creación intelectual todavía requiere la intervención humana, directa o indirecta.

Conclusión

A manera de colofón, la aplicación de la inteligencia artificial en los procesos de investigación y el trabajo social no solo constituye una revolución tecnológica, sino que plantea la necesidad de una profunda reconfiguración en el quehacer profesional y la producción de conocimiento científico, como se ha evidenciado, la inteligencia artificial actúa como un actor no-humano que participa activamente en la construcción de la realidad investigada, lo que exige una reflexión constante sobre los sesgos y restricciones que esta participación puede generar, lejos de ser un instrumento neutral, la tecnología, y en particular los algoritmos, influyen en la extracción, clasificación y alteración de los datos, modificando significativamente los hallazgos de una investigación.

En este sentido se concluye en el ámbito de la investigación, la inteligencia artificial es una herramienta disruptiva que aporta múltiples beneficios, tales como la personalización del aprendizaje, la optimización de la enseñanza y la agilización de procesos investigativos, herramientas como ChatGPT, entre otros y los programas CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) pueden potenciar todas las fases de la investigación, desde la ideación hasta la redacción y análisis de datos finales, no obstante, su aplicación requiere una revisión permanente y un exhaustivo análisis crítico por parte de los investigadores para garantizar la validez, el rigor científico y la fidelidad del contenido producido, un uso irresponsable de la misma definitivamente se constituye perjudicial para la comunidad científica, surgen a flote las destrezas como el liderazgo, la creatividad y la colaboración se vuelven de primer orden. Ahora bien, se concluye en cuanto al trabajo social, la inteligencia artificial se presenta como un complemento efectivo para formular soluciones creativas, agilizar procedimientos y aumentar la eficacia de los servicios, sin embargo, su uso debe ser planificado con cautela, en consonancia con los valores éticos y el enfoque centrado en la persona que caracterizan a la disciplina, es vital que el trabajo social se posicione como un actor clave en la concepción de estas tecnologías, contribuyendo activamente en su diseño para visibilizar las voces de las poblaciones vulnerables y mitigar el sesgo algorítmico que a menudo reproduce prejuicios que desfavorecen a los más vulnerables, definitivamente la disciplina debe adaptarse a los nuevos escenarios virtuales, como el metaverso, y a las

identidades digitales, reconociéndolas como nuevos campos de estudio para la intervención profesional donde se proyectan las carencias y necesidades de los sujetos y la sociedad.

Finalmente, se concluye respecto al marco legal y ético que la integración de la inteligencia artificial trae consigo importantes desafíos, se evidencia la falta de un marco regulatorio sólido y profundo en la región, especialmente en la protección de datos personales, es una de las principales problemáticas que se enfrentan en los diferentes países mencionados, además, es una tarea imprescindible abordar el sesgo algorítmico, que, al ser entrenado con datos que proyectan prejuicios existentes, puede reproducir y extender las desigualdades si no existe un marco ético claro, por ello, se hace altamente necesario que las instituciones y los gobiernos desarrollen políticas y regulaciones específicas que aseguren un uso ético, equitativo y humano de estas tecnologías, promoviendo la capacitación continua de los profesionales para un uso responsable y seguro de estas herramientas.

Definitivamente el trabajo social debe transitar hacia un enfoque proactivo y crítico, desarrollando una competencia epistémica que le permita adquirir, almacenar y utilizar conocimientos para la toma de decisiones complejas en la era digital.

Referencias bibliográficas

Acevedo, J. (2023). *De las técnicas, a las competencias epistémicas y herramientas gerenciales:* Notas para la biomejora de los procesos de Intervención Social. margen, (109).

Acevedo, J. (2023). *El metaverso*. Los nuevos entendimientos del Trabajo Social en una era transhumanista. Margen, (110), 1-16.

Barradas, J. (2023). Inteligencia artificial como elemento transformador la investigación https://doi.org/10.56368/Entrelineas213

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

Burgos, L., Suárez, L., & Benzadón, M. (2023). Inteligencia artificial ChatGPT y su utilidad en la investigación: El futuro ya está aquí. MEDICINA (Buenos Aires), 83(3), 499-501.

Contreras, M. (2025). Bibliometría: fundamentos y procedimientos para el quinto periodo del Trabajo Social chileno. Revista de Trabajo Social, (102), 117–132. https://doi.org/10.7764/rts.102.117-132/ISSN 2735-7228

Díaz, L. (2024). El uso de la inteligencia artificial en la investigación científica. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 26(43), 253-272. https://doi.org/10.9757/Rhela

Estupiñán, J., Leyva, M., Peñafiel, A. & El Assafiri, Y. (2021). Inteligencia artificial y propiedad intelectual. Revista Universidad y Sociedad, 13(S3), 362-368.

Fernández, S., García, N., Chuncha, K., & Chango, Y. (2025). La Inteligencia Artificial en el Trabajo Social: Una Propuesta de Integración Ética y Productiva en la Práctica Profesional. Revista Veritas de Difusão Científica, 6(1), 1869–1888. https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.485

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red* (G. Zadunaisky, Trad.). Manantial.

Lopezosa, C., & Codina, L. (2023). ChatGPT y programas CAQDAS para el análisis cualitativo de entrevistas: pasos para combinar la inteligencia artificial de OpenAI con ATLAS.ti, Nvivo y MAXQDA. Universitat Pompeu Fabra, Departamento de Comunicación.

Medina, M. (2024). Aplicaciones de la Inteligencia Artificial para la investigación y la innovación en la educación superior. Revista Social Fronteriza, 4(4), e336. https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(4)336

Méndez, P., y Castillo de Mesa, J. (2024). Trabajo social e inteligencia artificial (generativa). Implicaciones para la práctica y la innovación a través de la tecnología. En M. García Domingo & Y. de la Fuente Robles (Dirs.), Innovación social y digitalización al servicio de la ciudadanía: nuevas metodologías aplicadas al aprendizaje y la práctica profesional del trabajo social (1ª ed.). Editorial Aranzadi, S.A.U.

Penabad, L., Morera, M., y Penabad, M. (2024). Guía para uso y reporte de inteligencia artificial en revistas científico-académicas. Revista Electrónica Educare, 28(Suplemento Especial), 1-41.https://doi.org/10.15359/ree.28-S.19830

Ponce, T., Choque, I., Ayala, M., Paredes, R., & Albis, J. (2014). Internet: Hábitos de uso de dispositivos móviles en estudiantes universitarios de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

Rodríguez, A., Romero, V., Rodríguez, A., Cabezas, N. & Pino, J. (2021). Aplicaciones de la Inteligencia Artificial en técnicas de minería de procesos. Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas, 14(7), 136-155. http://publicaciones.uci.cu

Rodríguez, E., Garcés, L., Valencia, J., & Valencia, A. (2025). Tendencias investigativas en el uso de técnicas de inteligencia artificial en la investigación científica. Revista Venezolana de Gerencia, 30(109), 351-380. https://doi.org/10.52080/rvgluz.30.109.23

Rojas, I., Camero, R., & Pérez, A. (2024). Competencias de investigación potenciadas por herramientas basadas en inteligencia artificial en docentes universitarios. AGLALA, 15(2), 143-153.

Salcedo, N. (2025). Trabajo Social en tiempos de algoritmos. Identidad, ética y práctica en la era digital. margen, (117), 1-11.

Suárez, G., Posligua, J., Carpio, O., & Ojanama, N. (2025). *Aplicación de la inteligencia artificial para la personalización del aprendizaje en entornos universitarios:* desafíos, oportunidades y su impacto en la mejora del rendimiento académico. Revista Social Fronteriza, 5(4), e786. https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(4)e786

Villacís, S., Muñoa, T., & Villacís, H. (2025). *Dimensiones jurídicas sobre la protección de los datos personales en los medios tecnológicos. ReHuSo*: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales, 10(2), 73–82. https://doi.org/10.33936/rehuso.v10i2.6922

Chatgpt: ¿Amigo o enemigo?

María Julia Pérez Rojas[5]

Resumen.

La educación indiferentemente si es universitario o escolar sufre diferentes cambios constantemente para mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje; la educación tradicional logró su objetivo "aprendes de memoria a la buena o a la mala", la educación "19" (como lo suelo llamar) fue la inserción obligatoria al mundo digital donde su objetivo fue "aprende hasta donde puedas" y finalmente la educación actual de esta generación **Alfa** su objetivo será ¿Estás aprendiendo?, ¿lo hiciste tú?, ¿según quién?, ¿lo buscaste en la IA o lo hiciste tú?, ¿pregunta al ChatGPT por si acaso?, ¿será que me lo hace la tarea?, y un sinfín.

La aparición del ChatGPT y otros programas fue el boom y la salvación de muchos (para no decir millones) de estudiantes en la entrega de trabajos, investigaciones, exámenes, exposiciones, etc., facilitando y ahorrándoles tiempo de trabajo. Pero, para lo que fue una salvación, fue una perdición para otros. El plantel docente está en una relación de amor y odio "eres necesario, pero te rechazo", los docentes comprenden la necesidad y la importancia del uso de la IA, pero tienen sus dificultades para comprenderlo, usarlo y lo más importante identificar la veracidad de la misma, ¿Cómo el docente puede defender sus conocimientos contra el ChatGPT?, ¿Cómo puede identificar al instante si el trabajo del estudiante es producto propio o del ChatGPT?

Es por eso, que el presente artículo estará enfocado en las preocupaciones de docentes y estudiantes de la carrera de Trabajo Social con el uso del ChatGPT y de programas durante su proceso de aprendizaje en la Universidad Mayor de San Simón, el uso excesivo, la dependencia de la IA, el bajo interés por investigar, escribir o leer, te hará pensar si es realmente una relación sana o tóxica.

[5] Licenciada de Trabajo Social, formada en la Universidad Mayor de San Simón - UMSS, Diplomado en Educación Superior, metodologías hibridas y competencias académicas. Formación en el Sistema Braille y Lengua de Señas Boliviana – LSB enfocado en la inclusión y accesibilidad, combinando e incentivando la investigación, escritura científica y liderazgo estudiantil para impulsar prácticas educativas creativas y transformadoras.
Institución: Trabajadora Social independiente
Correo: majuperez@gamail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0002-2319-6141

Palabras clave: Trabajo Social, ChatGPT, inteligencia artificial, I.A, educación superior, ética digital.

Abstract.

Education, whether at the university or school level, is constantly undergoing changes to improve the quality of the teaching and learning process. Traditional education achieved its goal: "learn by rote, one way or another." "19" education (as I like to call it) was the mandatory integration into the digital world, where the objective was "learn as much as you can." Finally, the current education of this Alpha generation will focus on: Are you learning? Did you do it yourself? According to whom? Did you look it up in AI or did you do it yourself? Should I ask ChatGPT just in case? Will it do my homework for me? And so on.

The emergence of ChatGPT and other programs was a boom and a lifesaver for many (if not millions) of students when it came to submitting assignments, research papers, exams, presentations, etc., making it easier and saving them time. But what was a salvation for some was a downfall for others. The faculty is in a love-hate relationship with AI: "You're necessary, but I reject you." Professors understand the need for and importance of AI, but they struggle to understand and use it, and most importantly, to verify its accuracy. How can professors defend their knowledge against ChatGPT? How can they instantly identify whether a student's work is their own or ChatGPT's?

Therefore, this article will focus on the concerns of professors and students in the Social Work program regarding the use of ChatGPT and other programs during their learning process at the Universidad Mayor de San Simón. Excessive use, dependence on AI, and a lack of interest in research, writing, or reading will make you wonder if this is truly a healthy or toxic relationship.

Introducción

La llegada de ChatGPT en los espacios de aprendizaje ha sacudido de nuevo los cimientos de la educación: dejamos atrás la vieja consigna de "aprende de memoria" y superamos el reto digital de "aprende hasta donde puedas", para aterrizar en un territorio aún más exigente: "Según ChatGPT…?".

Para entender este choque, volvemos al tiempo atrás con la mitología griega con aquellas doncellas y perros de oro de Hefesto y llegamos con los primeros ensayos de Turing para preguntarnos si, la máquina no solo imita el pensamiento, sino que lo redefine a nuestra actualidad.

En este estudio empírico se presenta las opiniones y experiencias de estudiantes y docentes de la carrera de Trabajo Social de la UMSS, cuyas percepciones oscilan entre la fascinación por la rapidez de ChatGPT y la desconfianza ante posibles brechas éticas. El análisis de sus respuestas revela tres ejes temáticos: usos instrumentales, dimensiones normativas y desafíos.

Al tener una mirada más amplia, la tecnología deja de ser un riesgo en la sombra para convertirse en un puente hacia un aprendizaje más colaborativo y consciente.

Con esta introducción, se abre un camino de reflexión y acción, el entender cómo ChatGPT redefine no solo la producción de contenidos académicos, sino también la relación pedagógica misma, y proponer rutas para que esa redefinición fortalezca, en lugar de debilitar, la autonomía crítica y creativa de la comunidad universitaria.

Base teórica

El comienzo entre sueños y códigos.

Estamos todos de acuerdo que en el colegio o por curiosidad leímos La Ilíada de Homero o La Odisea de Homero, leer y conocer acerca de la mitología griega es fascinante, porque nos transporta a un mundo lleno de dioses, héroes e historias que sobrepasan la imaginación humana. Todas esas historias no solo nos abren comprender la cultura o pensamiento de ese momento, sino que también nos hace pensar sobre los poderes, inmortalidad y las preguntas universales de la creación de lo que hoy llamamos mundo.

Dentro de los mitos y cuentos existe leyendas que puede ser considerado como unos de los primeros ejemplos de la inteligencia artificial o autómatas[6]

El Dios Hefesto (del fuego y forja) hijo de Zeus y Hera, también llamado Vulcano por los romanos, fabricó autómatas de oro que caminaban y hablaban, para que lo puedan ayudar en su taller.

> *"...dos siervas hechas de oro con apariencia de muchachas vivas, pues tenían inteligencia, y había en ellas voz y fuerza, y poseían destreza artesanal por el don de los dioses inmortales..." (Homero, La Ilíada, págs. XVIII, 373-377)*

En el libro de la Odisea traducido por Mario Frías Infante (1981) también describe a dos perros de oro y plata que custodiaban la entrada del palacio de Alcínoo.

> *"... a cada lado había unos inmortales perros de oro y plata, que nunca envejecían y que estaban hechos por la hábil técnica de Hefesto, para que cuidaran el palacio del magnánimo Alcínoo." (Homero, La Odisea, págs. VII 85-90)*

Como podemos ver, el dios herrero es descrito como el creador de autómatas dorados con apariencia de doncellas vivas. Estas figuras no solo poseían movilidad y voz, sino también inteligencia y habilidades técnicas otorgadas por los dioses inmortales. Este relato mitológico no solo refleja una fascinación temprana por la idea de seres artificiales, sino que también anticipa conceptos modernos de autonomía y destreza en sistemas mecánicos. Además de las doncellas doradas, Hefesto también creó perros de oro y plata para custodiar el palacio. Estos animales artificiales, dotados de fuerza y resistencia, representan una extensión de la capacidad creativa del dios para diseñar entidades funcionales y autónomas. Ambos ejemplos mitológicos nos dan a pensar el cómo las culturas antiguas imaginaban la posibilidad de replicar habilidades humanas y animales mediante la tecnología divina.

Ahora, no nos estanquemos en el pasando antes de Cristo, avancemos hasta el siglo XVII donde René Descartes siempre dudaba de todo, ponía en duda hasta encontrar una verdad inquebrantable, ese pensamiento inspiro a Alan Turing a escribir su artículo *Computing Machinery and Intelligence* (Maquinaria computacional e inteligencia) en 1950. En dicho artículo Turing busca una definición operativa de que "pensar" pueda ser medido y verificable, planteó el Test de Turing como un experimento para comprobar si una máquina presenta comportamientos inteligentes, basándose en reglas claras y resultados comprobables.

---

[6] Un autómata es una máquina o mecanismo diseñado para realizar acciones de manera automática, imitando movimientos humanos o de otros seres vivos, sin necesidad de intervención directa una vez programado (AICAD Business School, 2020).

Se sugirió tentativamente que la pregunta ¿pueden pensar las máquinas?, debiera ser sustituida por esta otra: ¿hay computadoras digitales imaginables, que se desempeñarían bien en el juego de imitación? Si quisiéramos, podríamos hacer esta afirmación someramente más general, y preguntar: ¿hay máquinas de estado finito que se desempeñarían bien? Dada la propiedad de universalidad (de las máquinas de Turing), vemos que cualesquiera de estas preguntas son equivalentes a esta otra: Fijemos nuestra atención en cierta máquina digital C. ¿Es verdad que si modificamos esta computadora de tal forma que tenga suficiente almacenamiento e incrementamos su velocidad de acción de manera adecuada y la dotamos del programa adecuado, C puede jugar el papel de la parte de A (una mujer) en el juego de imitación, ¿siendo la parte B un hombre? (Luger, 1995, p. 31; traducción Atocha, 2013).

En 1956 se creó el primer programa de inteligencia artificial llamado Logic Theorist, desarrollado por Allen Newell y Herbert Simon, según Richard E. Napolitan (2018) indica que el objetivo era:

Imitar las habilidades de resolución de problemas de un ser humano y se considera el primer programa de inteligencia artificial. Este programa fue capaz de demostrar 38 de los primeros 52 teoremas de los Principia Mathematica de Whitehead y Russell, y de encontrar demostraciones más breves para algunos de ellos (McCorduck, 2004).

En 1961, Newell y Simón presentaron el Solucionador General de Problemas (GPS), un programa concebido para funcionar como una máquina universal de resolución de problemas. Su razonamiento se basaba en el análisis de medios y fines y en la forma en que los humanos gestionaban los objetivos y subobjetivos al resolver un problema. El GPS fue capaz de resolver problemas sencillos como las Torres de Hanói, pero no se escaló debido a la explosión combinatoria. En 1959, Gelernter desarrolló el Demostrador de Teoremas de Geometría (Gelernter, 1959), que era capaz de demostrar teoremas en geometría elemental del plano euclidiano.

Como se pudo ver, la inteligencia artificial desde 1950 dio aportes importantes en las ciencias exactas, es por eso que a continuación presento un cuadro con los inventos más importantes influyentes de la IA.

Tabla 1

Los primeros pasos de aprender a jugar hasta conversar

Perceptrón (1958)	Neurona artificial que aprende a clasificar datos mediante ajuste de pesos.
Eliza (1966)	Primer chatbot que simulaba una conversación terapéutica.
Mycin (1972)	Sistema experto que realizaba diagnósticos médicos usando reglas.
Deep Blue (1997)	IA de IBM que venció al campeón mundial de ajedrez.
Retro propagación (1986)	Algoritmo que permite entrenar redes neuronales de múltiples capas.

Nota: Elaboración propia.

Mente sintética: El corazón de la Inteligencia Artificial (IA).

Cuando mencionamos la palabra inteligencia artificial (IA), no solo se trata de robot humanoides, hologramas como Iron Man o cerebros conectados a cables luminosos, la IA es un cerebro digital entrenado con miles de datos para ayudar, aprender e incluso para conversar contigo. No tiene emociones ni sueños, pero puede hacer cosas que antes solo imaginábamos: redactar textos, resolver problemas complejos, traducir idiomas, e incluso predecir tus gustos musicales.

La Inteligencia Artificial (IA) no es magia, pero sí lo más parecido que ha creado la tecnología, es como tener un asistente invisible que responde en segundos, mejora tareas escolares y laborales, aunque todavía no sabe preparar café (por ahora).

> *"El arte de desarrollar máquinas con capacidad para realizar funciones que cuando son realizadas por personas requieren de inteligencia." (Russell & Norving, 2004, pág. 2)*

Los autores presentan una visión que integra la IA en nuestra vida, destacando su capacidad para realizar tareas que requieren inteligencia humana. No se trata solo de programar algoritmos, sino de reconocer la creatividad y la complejidad en diseñar sistemas que imiten procesos humanos como el razonamiento, la toma de decisiones o el aprendizaje.

Es el estudio de cómo crear sistemas que entienden su entorno y toman decisiones para lograr los mejores resultados, esto implica enseñar a las maquinas a ser inteligentes en la resolución de problemas y adaptación.

El estallido del ChatGPT: el BOOM de la conversación.

Open AI fundada en 2015 por Sam Altman, Elon Musk, Ilya Sutskever, Greg Brockman y Wojciech Zaremba, esta organización de investigación busca desarrollar IA de manera segura y accesible para todos. Su misión es asegurar que los avances en IA se compartan equitativamente y se evite su uso indebido. Según el Blog de Open IA, esta IA está enfocada en desarrollar tecnología beneficiosa para la humanidad.

Open IA lanzó públicamente ChatGPT el 30 noviembre 2022, para mostrar las capacidades de la IA en el procesamiento del lenguaje natural y facilitar interacciones diarias con máquinas.

> *"ChatGPT es un modelo de lenguaje que permite a las personas interactuar con una computadora de forma más natural y conversacional". (UNESCO, 2023, pág. 5)*

Según la UNESCO las siglas GPT en inglés significan Generative Pre-trained Transformer a lo que en español se lo traduce como Transformador Generativo Preentrenado, ¿y a qué nos referimos en palabras más entendibles?, pues es un sistema donde analiza las palabras y se enfoca en las partes importantes y genera respuestas coherentes.

Por ejemplo, imagina que ChatGPT es un chef, que conoce muchas recetas, cuando le pide un platillo nuevo y novedoso, es ahí donde utiliza los ingredientes y técnicas aprendidos en todo tu trayecto y presenta un producto nuevo, esto es similar a como ChatGPT utiliza sus conocimientos previos.

Es un avanzado sistema de IA especializado en el diálogo capaz de comprender y producir texto de manera autónoma y natural.

Copia y pega: Los dilemas prohibidos.

La UNESCO advierte que el uso del ChatGPT es como la manzana de la discordia, donde ofrece ensayos listos en un clic y si nadie le pone atención, permite que el plagio se disfrace de originalidad. Nos señala que mete al estudiante en una trampa de pereza académica, se pierde la práctica de buscar, comparar y pulir ideas propias, porque basta con un "copia y pega" para que parezca que todo está impecable.

Ojo con la privacidad, ¿sabías que cada consulta deja un rastro en servidores al otro lado del mundo?, la UNESCO nos advierte que esos datos pueden quedar expuestos si no existen

políticas claras de resguardo. Sin protocolos sólidos, estudiantes y docentes podrían ver sus historias personales circulando por ahí sin su permiso.

El ChatGPT aprende de montones de textos cargados de estereotipos históricos, género y culturales, y los devuelve como si fueran datos neutros. Finalmente, mientras unas universidades prohíben la IA otras la abrazan. La UNESCO pide que se establezca reglas claras, porque de otro modo cada institución improvisa su propio guion y nadie sabe si va a salir bien la trama.

Para los docentes el reto es desafiante, el deber corregir y evaluar trabajos asistidos por IA exige más tiempo y criterio, ésta tarea adicional se suma a la carga habitual, y sin pautas institucionales claras.

Metodología

Este estudio tiene como objetivo principal comprender las experiencias y percepciones de los docentes y estudiantes de la Universidad Mayor de San Simón respecto al uso del ChatGPT, analizando su impacto en la educación universitaria, y así generar una comprensión más profunda de la interacción con la IA.

Tiene un enfoque cualitativo, permitiendo una comprensión más rica y detallada de la interacción con la IA. El tipo de estudio es descriptivo-exploratorio, ya que abordó un tema relativamente nuevo, además busca comprender las opiniones y perspectivas de los participantes en profundidad.

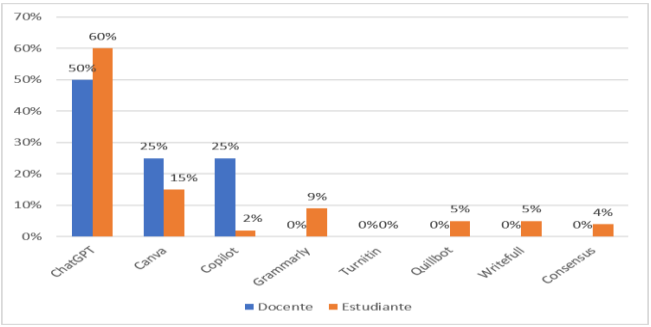
Como técnica y herramienta de recolección de datos, se utilizó un formulario de GoogleForm, que permitió recolectar datos de manera eficiente y organizada. Se realizarán citas anónimas de las respuestas obtenidas, con el fin de ilustrar las percepciones y experiencias de los docentes y estudiantes. Estas citas serán incorporadas de manera textual en los resultados para respaldar los hallazgos del estudio.

Para obtener una visión completa, se consideraron las respuestas de los 17 estudiantes de diferentes semestres, aunque no se alcanzó la cantidad de encuestas esperada, las respuestas obtenidas proporcionan información valiosa sobre las percepciones y experiencias de estudiantes. Los 4 docentes de la carrera de Trabajo Social que participaron en este estudio son investigadores, lo que aporta una visión más profunda y crítica sobre el uso de ChatGPT. Su experiencia en la investigación educativa les permite aportar reflexiones valiosas sobre el impacto de la IA en la educación superior, así como proponer estrategias para un uso ético y eficaz de estas herramientas.

Resultados

Figura 1

Conocimiento y uso de la IA: Docentes vs estudiantes.

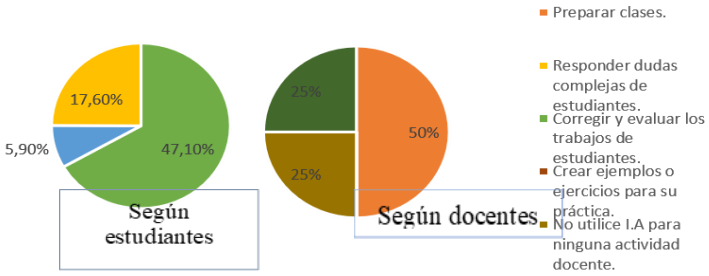


Nota: Elaboración propia basado en los datos recolectados.

Los docentes y estudiantes tienen distintos grados de familiaridad y uso de diferentes herramientas de la IA, En el caso de ChatGPT, alrededor del 60% de los docentes lo conocen y lo utilizan, mientras que solo el 50% de los estudiantes reporta lo mismo. Para Canva y Copilot, la diferencia es aún mayor, con los docentes superando significativamente a los estudiantes en el uso de estas herramientas. En contraste, herramientas como Grammarly, Turnitin, Quillbot, Writefull y Consensus muestran un conocimiento y uso bastante bajo tanto en docentes como en estudiantes. Esto podría indicar una falta de familiaridad o un menor interés en estas herramientas en comparación con las anteriores.

Figura 2

Uso de la IA: ¿Para qué lo aplica el docente?



Nota: Elaboración propia basado en los datos recolectados.

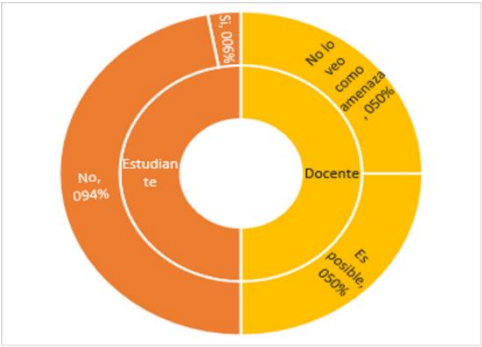
Los estudiantes parecen dividirse en tres bandos: casi la mitad (47,1 %) está convencida de que los docentes sí recurren a ChatGPT o alguna otra IA para diseñar sus clases. Un grupo menor especialmente significativo (17,6 %) confiesa no tener ni idea, mientras que un pequeño grupo (5,9 %) apuesta a que todo se basan en métodos tradicionales.

Mientras del otro lado, los propios docentes dan una foto distinta de su rutina tecnológica, la mitad (50 %) reconoce usar IA para preparar el contenido de sus clases para enriquecerlas con material nuevo. Del otro lado, (25 %) la emplea específicamente en el diseño de presentaciones, y un 25 % confiesa no apoyarse en estas herramientas para nada. Sorprendentemente, nadie (0 %) la utiliza para resolver en vivo dudas complejas de estudiantes, lo que sugiere que prefieren reservar la interacción directa para el cara a cara.

Se descubre un uso de la IA, muy controlado y reservado como "detrás de escena", quizá por precaución o por la urgencia. Si juntamos ambas perspectivas, los estudiantes sospechan un asistente invisible y los docentes lo mantienen oculto, se crea una barrera de confianza y curiosidad. Ese "no lo veo" apunta a que la IA, aunque esté ahí, opera como un fantasma discreto.

Figura 3

Reemplazo a la vista: Bienvenido ChatGPT, despedido docente.



Nota: Elaboración propia basado en los datos recolectados.

Casi la totalidad de los estudiantes (94,10 %) niega que la IA pueda sustituir al docente, lo que subraya la confianza que depositan en él y no puede ser reemplazado, es como si el docente le diera un toque personal que ningún algoritmo puede igualar. Para ellos, la cercanía, la empatía y la experiencia del docente siguen siendo insustituibles, y apenas un pequeño grupo (5,90 %) admite la posibilidad de un reemplazo completo.

En el otro lado, los docentes están en modo "¿amigos o rivales?". La mitad afirma "No lo veo como amenaza" (50 %) y otro tanto considera que "Es posible" que podrían robarles algo de protagonismo (50 %) y entrar en un pánico de pensar "¡oh, no, me van a sustituir!". Este aspecto es interesante ya que hay quienes confían en el valor irremplazable de su función y quienes ya vislumbran un futuro en que la IA asuma sus roles como docentes.

Figura 4

El acuerdo perfecto.



Nota: Elaboración propia basado en los datos recolectados.

Los docentes se unieron (100 %) en un solo reclamo: "sí, necesitamos políticas claras sobre el uso de la IA en la enseñanza". Esa unanimidad revela que, detrás de la innovación, existe también la preocupación por preservar la calidad académica, la ética y la equidad en el aula.

"Creo que el desafío más fuerte es que los estudiantes ya no lean los trabajos que se les pide investigar y que solo copien y peguen de la IA, como también el hecho de que la información que brinda la IA no es del todo fiable ni se puede verificar al 100%, lo que hace que se maneje información". (respuesta de docente, referente a los desafíos en el uso del ChatGPT)

"Aprender a aplicar en nuestra práctica docente, de lo contrario, los estudiantes pueden evadir muchas responsabilidades". (respuesta de docente anónimo)

Por parte de los estudiantes presentan diferentes propuestas o medidas para regularizar el uso del ChatGPT, entre todas aquellas podemos resaltar las siguientes:

- “Exposiciones y exámenes orales. Creo que es la mejor forma de asegurarse de que el alumno aprendió correctamente, en un examen escrito los alumnos se pueden copiar o incluso memorizar conceptos sin entenderlos correctamente. En una tarea los alumnos pueden simplemente copiar respuestas de IA, pero al hacer exposiciones orales estás obligando en cierta forma a que los alumnos estudien para poder explicar un tema”.
- “La IA pueda ser usada en horarios de clase para más conocimientos, pero que el estudiante lo exprese con sus palabras y no leer exactamente lo que dice la IA”.
- “Exposiciones orales de los trabajos; si lo hiciste tú mismo serás capaz de hablar del tema"
- “No usar para redacción, ya que empobrece el pensamiento crítico y analítico”.
- “Que todos los trabajos sean pasados por filtros de revisión”.

Los estudiantes han sacado su caja de herramientas repleta de ideas descacharrantes y sensatas a partes iguales. Proponen pasar cada trabajo por filtros y detectores de IA, mezclar exámenes escritos con exposiciones orales para pillar cualquier copia y pega, y hasta el divertido “usa IA para que otra IA te delate” como sistema de autocontrol.

Así me ensaña la IA: Uso responsable del ChatGPT.

Las respuestas de los estudiantes destacan la necesidad de que los docentes adquieran y transmitan competencias en IA a través de charlas, talleres y ejemplos prácticos. Insisten en que deben aprender primero a manejar la herramienta para luego enseñar su uso inteligente como apoyo, evitando la dependencia total de la aplicación.

Además, piden que se establezcan normas claras sobre el grado de utilización de la IA en tareas académicas y que se incluyan ejercicios manuales para asegurar la comprensión y retención del contenido.

“Permitirla y pedir los trabajos a mano, así al menos se aseguran de que la información se queda en el alumno con la transcripción”. (Respuesta de estudiante anónimo)

Los estudiantes quieren guía para aprovechar la IA sin sacrificar el desarrollo de sus propias habilidades. El equilibrio entre apoyo y aprendizaje activo, la mezcla de tareas manuales y asistidas por el ChatGPT apunta a un modelo pedagógico que maximice la retención y la aplicación práctica de los conocimientos.

Se sugiere implementar talleres introductorios sobre IA con casos de uso y riesgos, elaborar un reglamento académico que defina el alcance de su uso en trabajos escritos, alternar

ejercicios tradicionales con actividades asistidas por IA, promover debates y exposiciones donde los alumnos expliquen su proceso creativo, e incorporar reflexiones éticas basadas en ejemplos reales. Con estas acciones, el docente podrá incentivar un uso responsable, crítico y provechoso de la IA en el aula, garantizando al mismo tiempo la formación integral del estudiante.

"Charlas para concientizar a los alumnos sobre el peligro de depender enteramente de la IA, por ejemplo, un estudiante que hace todos sus trabajos con IA realmente no está aprendiendo, y aspira a un título de alguna profesión sin tener realmente los conocimientos que se requieren para la misma. Si todos los estudiantes hicieran lo mismo, en un futuro los profesionales serán totalmente incapaces de enfrentar los problemas a los que se enfrentan en cada carrera". (Respuesta de estudiante anónimo)

De la idea al ChatGPT, del ChatGPT al papel.

Los estudiantes describen al ChatGPT como un aliado amable, como ese amigo creativo que siempre está listo para ordenar nuestras ideas. Alguien que les ayuda a pasar del caos de notas dispersas a un boceto coherente donde hasta los pensamientos más rebeldes encuentran su lugar antes de convertirse en texto definitivo.

Entre confesiones serias y bromas, asoman usos un poco traviesos:

"Que el profe no se entere del chanchullo".

"Me ayuda a hacer mi trabajo y este bien hechito sí".

"Solo que una ia me haga la vida más izi piz"

Estos ejemplos resaltan la necesidad de establecer límites claros y concientizar sobre la integridad académica, pues la tecnología puede facilitar tanto el aprendizaje como la mala praxis.

Varios alumnos hacen un trabajo colaborativo con la IA, primero intentan hacerlo por sí mismos, plasman todas sus ideas en un borrador y luego piden a ChatGPT que ayude a darle coherencia y un hilo argumental lógico. Destacan que siempre revisan y adaptan manualmente los resultados, porque perciben que el contenido generado carece del "toque humano" necesario para un estilo académico auténtico. Así la herramienta se convierte en un apoyo, no en un sustituto.

> *"Uso la IA generalmente para que me ayude a estructurar mis ideas, por ejemplo, si tengo que resolver un ejercicio, primero lo intento hacer, hago borradores y plasmo todas mis ideas, y si no me sale a veces uso la IA para que me ayude a unificar todo y*

darle un sentido más lógico a lo que estoy haciendo. Cabe destacar que siempre reviso y altero todo manualmente porque los resultados de la IA a pesar de ser en su mayoría correctos, se nota que carecen del "tacto" humano, nunca mejor dicho". (Respuesta de estudiante anónimo)

"Le pido ayuda de cómo comenzar a redactar una idea que me surgió para mi tarea y ya de ahí utilizo algunas partes de la información que me generó". (Respuesta de estudiante anónimo)

Tropiezos y errores: anécdotas de las víctimas.

Algunos estudiantes celebran que la IA haya sido como ese amigo silencioso. Sin embargo, otros la encuentran con tropiezos de ortografía y frases que se repiten como un disco rayado. Aprendieron a la fuerza que, si no detallan bien lo que quieren, ChatGPT puede devolverles un mensaje ambiguo o un resumen tan breve que ni cubre la mitad de su duda.

"La IA a veces no entiende lo que le pido, me da otra información o lo resume demasiado por lo que no llega a ser entendible".

"A veces no da información completamente correcta y da información muy breve".

Unos cuantos confiesan que la IA, lejos de ayudar, les jugó una mala pasada, hablan de la frustración de querer la versión premium, carísima y fuera de su alcance.

"Que sea muy cara la mejor IA y que sea pobre para no pagar mi ia".

Conclusión.

La incorporación de ChatGPT y otras herramientas con IA, en un contexto de educación universitaria es tensa: ofrece una base digital que potencia la creatividad y acelera la planificación, pero sin una reflexión crítica, corre el riesgo de convertirse en un recurso vacío de reflexión y contexto. Esta dualidad obliga a repensar no solo qué enseñamos, sino cómo acompañamos el proceso de aprendizaje para que la tecnología sume, en vez de sustituir la interacción humana. El ChatGPT es un aliado formidable para desbrozar ideas y preparar clases, pero sin un "toque humano" que dé alma a los resultados, puede quedarse en un esqueleto de respuestas.

Para equilibrar, se expresó algo sencillo pero potente: talleres colaborativos de alfabetización digital, rúbricas que exijan transparencia en el uso de la IA, desde exposiciones orales hasta ejercicios manuscritos, donde podemos asegurar que el conocimiento es auténtico. Sólo así dejaremos de ver a ChatGPT como un enemigo silencioso o un salvavidas tramposo, y lo convertiremos en un compañero de viaje en el aprendizaje, donde la tecnología, docente

y estudiante trabajen de la mano para que cada cual cuente con las herramientas y la autonomía para aprender de verdad.

Para avanzar hacia una implementación responsable y enriquecedora se declaró:

- Definir políticas institucionales que clarifiquen criterios de uso en trabajos apoyados por IA.
- Organizar talleres mixtos en los que docentes y estudiantes diseñen juntos rúbricas que evalúen tanto el proceso como el producto.
- Integrar actividades híbridas (presentaciones orales, debates, ejercicios manuscritos) que contrasten resultados de IA con saberes propios.
- Incorporar espacios de reflexión periódica para revisar el impacto de la IA en dinámicas de aula y ajustar estrategias.

Al final, la verdadera pregunta no es qué respuesta obtengamos del ChatGPT, sino quiénes nos volveremos al atrevernos a aprender con él. Tal vez el verdadero desafío no sea descifrar lo que la IA sabe, sino descubrir lo que aún no nos hemos atrevido a aprender de nosotros mismos.

Referencias bibliográficas

AICAD Business School. (6 de Agosto de 2020). AICAD Business School. Obtenido de https://www.aicad.es/automata-programable

Atocha, A. (2013). ¿Inteligencia mecánica? La pregunta de Alan Turing. Obtenido de https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/64_4/PDF/InteligenciaMecanica.pdf

Costero-Quiroga, S. (20 de Febrero de 2021). La Razón. Obtenido de https://www.larazon.es/cultura/historia/automatas-hefesto-inteligencia-artificial-mitologia-griega_2024022065d459f7344c980001affa72.html

Homero. (700 a.C.). La Odisea. (M. Frías Infante, Trad.) La Paz, Bolivia: Santillana.

Homero. (800 a.C.). La Ilíada (Vol. XVIII). (C. G. Emilio, Trad.) Gredos. Obtenido de https://texto.iliada.com.ar/canto18.html#3732ec56d92-6507-41c1-a0b0-dd36acd255c8

Neapolitan, R. E., & Jiang, X. (2018). Artificial Intelligence. With an Introduction to Machine Learning. Obtenido de

https://taylorandfrancis.com/knowledge/Engineering_and_technology/Artificial_intelligence/Logic_Theorist/

Russell, S. J., & Norving, P. (2004). Inteligencia Artificial: Un enfoque Moderno (Segunda ed.). (J. M. Corchado, Trad.) Madrid: Pearson Educación.

Turing, A. M. (1950). Computing Machinery and Intelligence. Mind. Obtenido de https://academic.oup.com/mind/article-abstract/LIX/236/433/986238

UNESCO. (2023). ChatGPT e inteligencia Artificial en la educación superior.

La IA en boca de todos, pero ¿en manos de quién?

Percepciones de los estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la UMSS sobre el uso de la inteligencia artificial en sus prácticas preprofesionales.

María Isabel Rodríguez Huanca[7]

Nicol Sonia García Sánchez[8]

Samuel J. Medrano Quiroz[9]

Resumen

El presente artículo está enfocado en conocer, analizar e interpretar las percepciones de los estudiantes de Trabajo Social, sobre el uso de la Inteligencia Artificial en acciones y tareas de la práctica preprofesional. Además, analizar las ventajas, desventajas y si conlleva a situaciones y conductas contrarias a la ética. Se tomó como referencia otros artículos y documentos sobre la IA en el ámbito académico, específicamente las ventajas que otorga a los trabajadores sociales en la investigación e intervención.

La Inteligencia Artificial ha logrado replicar procesos cognitivos humanos como el juicio, el razonamiento, la memoria y la toma de decisiones. Este avance ha permitido plantear nuevas oportunidades en los trabajadores sociales, como la mejora en la gestión de datos y la optimización del tiempo en actividades. Pero también, conlleva a desafíos éticos relacionados

[7] Estudiante del octavo semestre de la carrera de Trabajo Social, actualmente en prácticas preprofesionales. Miembro titular y presidenta de la Sociedad Científica de estudiantes de Trabajo Social (SOCETS), con interés en la investigación científica y la producción académica. de la Universidad Mayor de San Simón, gestión 2025–2026.
Institución: Estudiante UMSS
Correo: rodriguezhuancaisabel@gmail.com.
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0001-7856-0804

[8] Estudiante del octavo semestre de la carrera de Trabajo Social, actualmente en proceso de prácticas preprofesionales.
Institución: Estudiante UMSS
Correo: nico124gs@gmail.com.
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0008-9827-1365

[9] Estudiante de séptimo semestre de la Carrera de Trabajo Social, actualmente en proceso de prácticas preprofesionales.
Institución: Estudiante UMSS
Correo: Jeff22121551@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0001-9327-1285

con la confidencialidad, los derechos de los usuarios y el posible debilitamiento del vínculo humano. Reflexionar sobre este tema permite al estudiante de Trabajo Social adaptarse (desde su formación) de manera crítica y responsable, aprovechando las ventajas de la IA sin perder de vista el compromiso ético, la empatía y la justicia social que caracterizarán su ejercicio profesional.

Palabras clave: Percepción Estudiantil, Inteligencia Artificial, Prácticas pre- profesionales.

Abstract

This article focuses on understanding, analyzing, and interpreting the perceptions of Social Work students regarding the use of Artificial Intelligence in actions and tasks during their pre-professional practice. It also analyzes the advantages and disadvantages of AI and whether it leads to unethical situations and behaviors. Other articles and documents on AI in the academic field were used as references, specifically the advantages it offers Social Workers in research and intervention.

Artificial Intelligence has managed to replicate human cognitive processes such as judgment, reasoning, memory, and decision-making. This advancement has created new opportunities for Social Workers, such as improved data management and optimized time management. However, it also presents ethical challenges related to confidentiality, user rights, and the potential weakening of the human connection. Reflecting on this topic allows Social Work students to adapt (from within their training) in a critical and responsible manner, taking advantage of AI without losing sight of the ethical commitment, empathy, and social justice that will characterize their professional practice.

Introducción

En la actualidad, el avance de las tecnologías digitales ha transformado diversos sectores de la sociedad. Entre ellas, la inteligencia artificial (IA) se ha convertido en una de las herramientas más influyentes con una rápida expansión e incorporación en los procesos de formación profesional. En el campo de las Ciencias Sociales, su presencia ha abierto nuevas posibilidades para la investigación y la intervención, motivo por el cual se afirma que "está en boca de todos".

En este contexto, resulta esencial analizar las percepciones de los estudiantes de los semestres superiores de la carrera de Trabajo Social de la UMSS respecto al uso de la IA, especialmente considerando que esta herramienta se encuentra actualmente "en sus manos".

En el contexto, específicamente en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), la carrera de Trabajo Social enfrenta el desafío de integrar estas tecnologías dentro de sus procesos pedagógicos y prácticos. Los estudiantes de los semestres superiores, que se encuentran en etapa de formación preprofesional, interactúan con estas herramientas digitales, enfrentando tanto oportunidades como obstáculos en su uso. Esta situación plantea la necesidad de analizar cómo están utilizando la IA en sus tareas designadas por los docentes, qué beneficios identifican, qué dificultades experimentan y qué preocupaciones éticas surgen en este proceso.

La práctica preprofesional en Trabajo Social permite a los estudiantes aplicar funciones propias de la profesión en contextos reales, dentro de instituciones. Esta etapa es importante en una disciplina centrada en el acompañamiento humano, el juicio ético y la atención a poblaciones vulnerables. Frente a ello, la pregunta de estudio que guía esta investigación es:

¿Qué percepción tienen los estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la UMSS sobre el uso de la inteligencia artificial en sus prácticas preprofesionales?

Con base en la pregunta de estudio, el propósito central de esta investigación consiste en analizar la percepción que tienen los estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la UMSS respecto al uso de la inteligencia artificial (IA) durante sus prácticas preprofesionales. Este análisis se enfoca en: las ventajas que los estudiantes reconocen al utilizar herramientas de IA en el desarrollo de sus tareas, las limitaciones que enfrentan al aplicarlas en contextos institucionales reales, y las implicaciones éticas que perciben en su uso profesional.

Los objetivos que han guiado a esta investigación son: analizar cómo los estudiantes emplean la inteligencia artificial durante la etapa de formación previa a las prácticas, particularmente en el cumplimiento de tareas académicas asignadas. En segundo lugar, se

busca conocer las percepciones específicas de los estudiantes de los semestres 7°, 8° y 9° en torno a la utilización de estas herramientas durante sus experiencias de práctica preprofesional.

Asimismo, se pretende identificar las ventajas que los estudiantes observan en la incorporación de la IA en entornos de intervención social, así como analizar las principales limitaciones que han enfrentado al aplicar esta tecnología en el ámbito práctico. Finalmente, se plantea identificar las implicaciones éticas que los propios estudiantes reconocen en relación con el uso de la inteligencia artificial en el ejercicio profesional, considerando los principios del Trabajo Social y la responsabilidad social que implica su formación.

De este modo, la presente investigación no solo busca visibilizar cómo los estudiantes de Trabajo Social de la UMSS interpretan y utilizan la inteligencia artificial, una herramienta que actualmente está en sus manos durante su etapa formativa, sino también aportar elementos que contribuyan al diseño de propuestas educativas más pertinentes. Asimismo, se espera que los hallazgos sirvan como referente para promover un uso reflexivo y ético de estas tecnologías, orientado al fortalecimiento del quehacer profesional y al compromiso con el bienestar social.

Proceso metodológico

El método para este artículo tiene un enfoque cuantitativo, se utilizó como técnica de recolección de datos e información, un cuestionario con preguntas de elección. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), un **cuestionario** es "un instrumento de recolección de datos compuesto por un conjunto de preguntas estructuradas, que se aplican a los sujetos de estudio con el propósito de obtener información sobre las variables que se investigan" (p. 243).

El cuestionario se aplicó a estudiantes de los semestres superiores 7°, 8° y 9° que estaban realizando sus prácticas preprofesionales. Las preguntas estuvieron diseñadas para comprender el tipo y la frecuencia de uso, así como las percepciones, ventajas, limitaciones y aspectos éticos relacionados con la utilización de la inteligencia artificial en las actividades desarrolladas durante las prácticas preprofesionales.

La finalidad de este estudio es comprender la relevancia del uso de la inteligencia artificial (IA) en la práctica preprofesional de estudiantes de Trabajo Social que intervienen en problemáticas sociales y trabajan directamente con poblaciones vulnerables. Dicha intervención se desarrolla en distintos niveles: individual (familiar), grupal y comunitario. Es esencial que el tipo de acción sea pertinente para cada problemática, por lo que resulta esencial analizar el uso moderado y adecuado de la IA, así como evaluar la ética de recurrir a estas herramientas digitales en la atención de problemas a nivel individual, grupal y comunitario.

Marco conceptual

Percepciones

La percepción, es la forma en que vemos y percibimos al mundo. A través de factores culturales, sociales y otros que hayan sido o sean parte de nuestro entorno, construimos nuestra percepción de la vida a partir de la realidad. Según la autora Serna (2021), señala que la percepción nos permite captar la realidad como "mundo", como realidad organizada, estructurada, plana de sentido y significación. Se trata de una serie de datos que son captados por el cuerpo en el que se proyecta un significado luego de un proceso cognitivo que también es parte de la propia percepción.

De acuerdo a esta autora, la percepción no solo es realizada por medio de factores que pertenecen al entorno del ser humano. Sino también depende de los sentidos, que conjuntamente al proceso cognitivo, interpretan y crean percepciones de la realidad.

Inteligencia artificial

La inteligencia artificial es una herramienta digital, que integra y puede ser utilizada por diferentes profesionales, para diferentes tareas, así como poder resolver dudas y conocimiento básico. Es una herramienta accesible, integral y beneficiosa para cualquier tipo de uso, pero con ciertas limitaciones y desventajas.

Según Bourcier (2003), la inteligencia artificial es una rama de la informática que intenta reproducir las funciones cognitivas humanas como el razonamiento, la memoria, el juicio o la decisión y, después, confiar una parte de esas facultades, que consideramos signos de inteligencia, a los ordenadores.

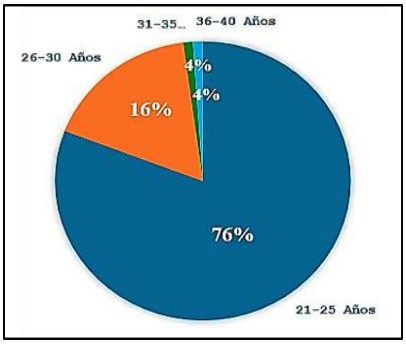
De acuerdo con Bourcier, la inteligencia artificial es una herramienta digital que ha logrado reproducir procesos mentales que solo lograban los humanos. Pero este avance que ha logrado la tecnología, de replicar las capacidades humanas, podría ser el inicio del remplazo de la tecnología sobre las capacidades humanas. Lo que parece un gran desarrollo y avance podría considerarse un problema para el futuro intelectual de las personas.

Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos sobre las percepciones de los estudiantes de Trabajo Social respecto al uso de la inteligencia artificial durante sus prácticas preprofesionales, destacando las ventajas, limitaciones y consideraciones éticas identificadas.

Figura 1

Estudiantes de práctica preprofesional según edad

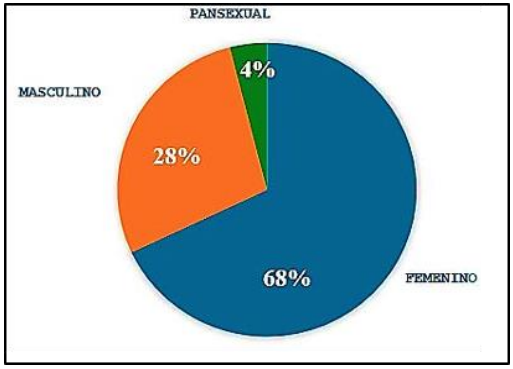


Nota: Elaboración propia en base a Google Formulario. Junio de 2025.

La mayoría de los estudiantes que realizan la práctica preprofesional se encuentran en el rango de edad de 21 a 25 años, representando el 76% del total. Esto indica que la mayoría accede a las prácticas durante la etapa correspondiente a la formación universitaria, lo cual es relevante para diseñar estrategias de acompañamiento y formación adecuadas a esta población joven, asegurando un apoyo integral que favorezca su aprendizaje, adaptación y crecimiento durante la práctica preprofesional. En menor medida, se encuentran estudiantes de 26 a 30 años (16%), mientras que los grupos de 31 a 35 y 36 a 40 años están representados por un solo estudiante cada uno (4%).

Figura 2

Estudiantes de práctica pre- profesional según Género



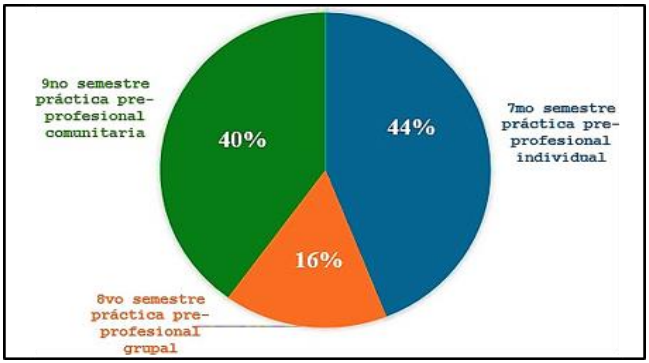
Nota: Elaboración propia en base a Google Formulario. junio de 2025.

La distribución de género entre los estudiantes que participan en la práctica preprofesional muestra una mayoría femenina, con 17 estudiantes que representan el 68% del total. En segundo lugar, se encuentra el género masculino, con 7 estudiantes (28%). Además, se registra la presencia de un estudiante que se identifica como pansexual (4%).

Este dato es importante porque la pansexualidad se define como la atracción erótica o afectiva hacia otras personas, independientemente de su sexo biológico, identidad de género u orientación sexual (Concepto de, 2025). Esto implica una atracción hacia personas sin importar su género o identidad. Además, este dato enfatiza que, más allá de los géneros tradicionales, existe otra identidad presente, lo que subraya la importancia de promover la inclusión y el respeto hacia todas las identidades y orientaciones en el ámbito académico del Trabajo Social.

Figura 3

Estudiantes en práctica preprofesional por semestre cursado



Nota: Elaboración propia en base a Google Formulario. junio de 2025.

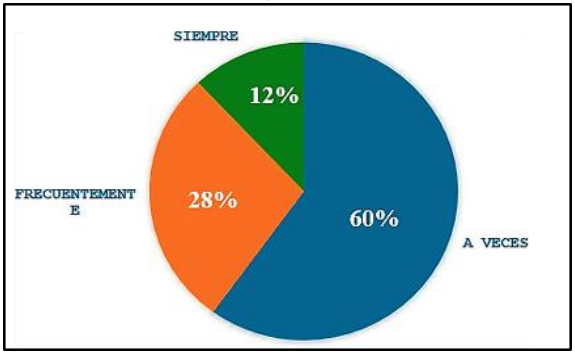
Del total de estudiantes encuestados que realizan su práctica preprofesional, el 44% corresponde al séptimo semestre. Estos datos evidencian que la mayor concentración de estudiantes en práctica se encuentra en esta etapa, en la que se desarrolla la práctica pre-profesional individual, generalmente en instituciones públicas y en contextos de intervención real en casos individuales o familiares.

El 16% de los estudiantes se encuentra cursando el octavo semestre, periodo en el que realizan la práctica preprofesional grupal, participando en procesos de diagnóstico y planificación en equipo, también en contextos reales. Finalmente, el noveno semestre agrupa al 40% de los estudiantes, quienes llevan a cabo la práctica preprofesional comunitaria. Esta

etapa culmina las prácticas, lo que implica trabajar con colectivos, organizaciones vecinales, instituciones locales o grupos sociales específicos.

Figura 4

Frecuencia del uso de la inteligencia artificial en el proceso formativo de estudiantes de Trabajo Social



Nota: Elaboración propia en base a Google Formulario. Junio de 2025

Los resultados evidencian que los estudiantes de Trabajo Social en etapa de práctica pre-profesional hacen uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) como apoyo en su formación académica, aunque la frecuencia de uso varía significativamente. El 60% de los estudiantes manifestó utilizar la IA "a veces", lo que indica un uso esporádico, probablemente asociado a tareas específicas como redacción, búsqueda de información o apoyo metodológico. Por su parte, el 28% señaló emplear estas herramientas "frecuentemente", reflejando una integración más constante de la IA en su proceso formativo. Finalmente, un 12% afirmó usar la IA de manera habitual y continua.

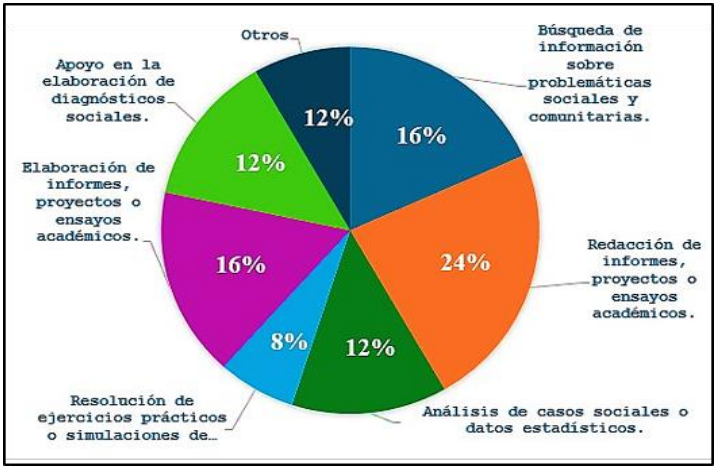
Estos datos demuestran que la inteligencia artificial ya forma parte de las dinámicas académicas y prácticas de los estudiantes. Según Fernández, et al. (2019), los formatos basados en inteligencia artificial prometen una mejora sustancial en la educación al ofrecer una personalización del aprendizaje adaptada a las necesidades individuales de cada estudiante, integrando diversas formas de interacción humana con tecnologías de la información (p. 537).

Esto quiere decir que la IA no solo contribuye a un aprendizaje más personalizado, sino que también posibilita la adaptación de contenidos y estrategias pedagógicas a las distintas necesidades, ritmos y estilos de los estudiantes. Esto favorece una mayor motivación y

participación en el proceso educativo. Sin embargo, el uso ocasional reportado por la mayoría de los estudiantes revela que aún existen obstáculos para su plena incorporación.

Figura 5

Utilización de herramientas de IA en el desarrollo de actividades formativas



Nota: Elaboración propia en base a Google Formulario. Junio de 2025.

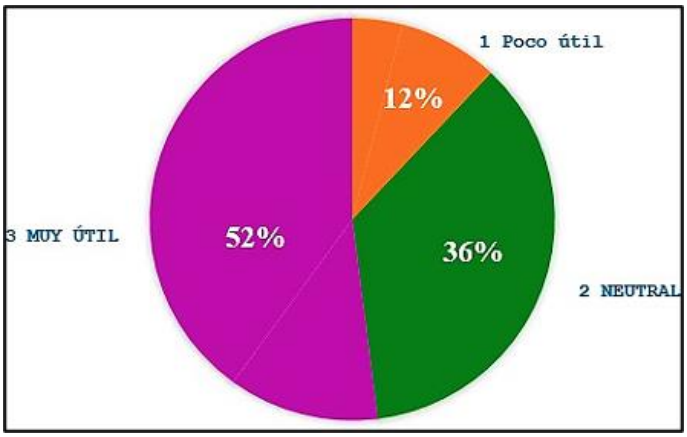
El 24% de los estudiantes de Trabajo Social emplean la IA para la redacción de informes, proyectos o ensayos académicos. Sin embargo, la alta frecuencia en este tipo de uso resulta preocupante, ya que podría reflejar limitaciones en la comprensión lectora y el pensamiento crítico. Morabito (2021) señala que "la IA puede ser una herramienta que complemente y potencie nuestro trabajo, mejorando la calidad de las intervenciones y permitiendo una gestión más eficiente de los recursos disponibles" Su uso excesivo en tareas que requieren análisis y reflexión profesional podría afectar el desarrollo de la autonomía y de competencias fundamentales en la formación del futuro Trabajador Social. Según ADIPA (2023) y el Colegio Oficial de Trabajo Social de Madrid (2023), el informe social es un documento técnico y confidencial que refleja la situación integral de la persona, familia o comunidad, y que sirve como base para la intervención profesional.

Es fundamental considerar a la IA como un recurso de apoyo al proceso de construcción del conocimiento y al desarrollo integral del perfil profesional sin reemplazar los procesos reflexivos, humanos y éticos que caracterizan al Trabajo Social, donde la elaboración de informes u otros documentos responde a situaciones concretas de intervención y posee un

carácter confidencial y éticamente comprometido. El 16% que la emplea tanto para buscar información sobre problemáticas sociales y comunitarias como para la elaboración de documentos académicos. Un 12% la aplica en el análisis de casos sociales o datos estadísticos, otro 12% en el apoyo a la elaboración de diagnósticos sociales, y un 8% en la resolución de ejercicios prácticos o simulaciones de intervención social. El 12% restante indicó otros usos diversos.

Figura 6

Valoración del uso de la inteligencia artificial en tareas formativas

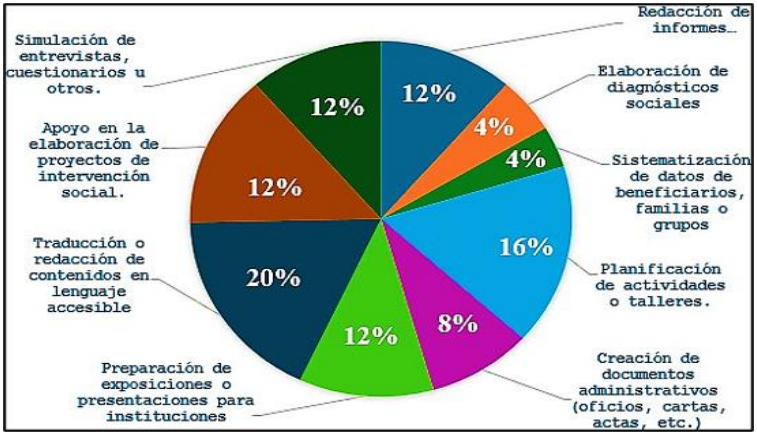


Nota: Elaboración propia en base a Google Formulario. Junio de 2025

La valoración del uso de la inteligencia artificial en tareas formativas por parte de los estudiantes revela una percepción positiva. El 52% de los estudiantes considera que la IA es muy útil en sus actividades académicas. Estos resultados indican que más de la mitad de los estudiantes reconoce el valor de la IA como una herramienta que aporta beneficios significativos en su proceso formativo, mientras que un 36% de los estudiantes mantiene una postura neutral al respecto, podría deberse a un uso limitado de la IA al desconocimiento de sus beneficios educativos o la poca experiencia que no permiten valorar claramente su utilidad. El 12% de los estudiantes percibe que la IA es poco útil, posiblemente porque consideran que las tareas del Trabajo Social involucran aspectos humanos, éticos y contextuales que la IA no logra abordar con precisión, ni sensibilidad.

Figura 7

Tareas realizadas con inteligencia artificial en prácticas preprofesionales



Nota: Elaboración propia en base a Google Formulario. Junio de 2025

Los datos muestran las diversas tareas que los estudiantes de Trabajo Social realizan con el apoyo de la IA durante sus prácticas preprofesionales. El 20% utiliza la IA para la traducción o redacción de contenidos en lenguaje accesible, esto evidencia que la IA se está incorporando en actividades que facilitan la comunicación, la organización y la planificación.

Trabajo Social se fundamenta en la comprensión profunda de las realidades sociales y humanas, donde el lenguaje juega un papel esencial como herramienta para la construcción de diagnósticos, informes y procesos participativos. Ortiz Salomón (2025) señala que, aunque la inteligencia artificial es potente en el análisis de datos, no posee la capacidad de empatizar ni de comprender el contexto emocional o cultural de las personas. Advierte que la dependencia excesiva de la IA podría hacer que los trabajadores sociales pierdan contacto con la dimensión humana y emocional de su trabajo.

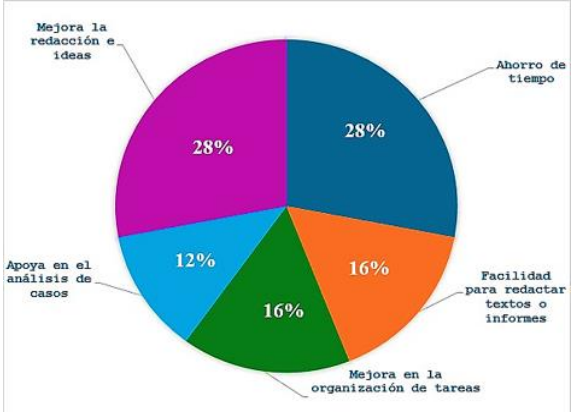
Seguida por un 16% de estudiantes que emplea la IA en la planificación de actividades o talleres. Se percibe que los estudiantes reconocen el valor de esta herramienta, cuando se necesita organizar tareas, optimizar el tiempo y mejorar la eficiencia en la ejecución de actividades planificadas.

Un 12% la utilizan en la redacción de informes sociales, preparación de exposiciones para instituciones, apoyo en la elaboración de proyectos de intervención social y simulación de entrevistas o cuestionarios. Ortiz Salomón (2025) señala que la IA puede ser muy útil para

realizar una evaluación constante del progreso de las intervenciones, utilizando datos en tiempo real a través de la recopilación de información como encuestas y otros. El uso de la IA como herramienta de apoyo para optimizar procesos escritos y analíticos, como se indica en la Figura 7. Otras tareas, como la creación de documentos administrativos, representan un 8%, mientras que la elaboración de diagnósticos sociales y la sistematización de datos de beneficiarios, familias o grupos alcanzan un 4% cada una.

Figura 8

Ventajas del uso de inteligencia artificial en prácticas preprofesionales



Nota: Elaboración propia en base a Google Formulario. junio de 2025.

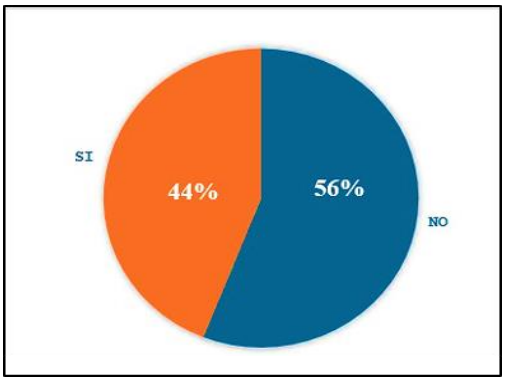
Las principales ventajas que los estudiantes de Trabajo Social identifican en el uso de la IA durante sus prácticas preprofesionales. Un 28% destaca el ahorro de tiempo y la mejora en la redacción e ideas como los beneficios más significativos. Estas percepciones coinciden con lo señalado por Ortiz Salomón (2025), quien destaca que la IA puede potenciar la eficiencia en el Trabajo Social al facilitar la gestión de información, optimizar procesos de redacción y apoyar el análisis de datos en tiempo real. Según esta autora, también señala las desventajas. Entre ellas destaca que la IA no posee la capacidad de empatizar ni de comprender el contexto emocional o cultural de las personas, lo cual es fundamental en esta profesión. Además, advierte que una dependencia excesiva de la IA puede hacer que los trabajadores sociales pierdan contacto con la dimensión humana y ética de su labor, afectando la calidad y sensibilidad de las intervenciones.

Además, un 16% de los estudiantes valora la facilidad que ofrece la IA para redactar textos e informes, así como para mejorar la organización de tareas, como se observa en la Figura 8. Sin embargo, su uso frecuente también puede implicar ciertas desventajas, tal como

se refleja en los datos del Cuadro 4. Un 12% señala el apoyo que la IA brinda en el análisis de casos sociales. Esto resulta preocupante que su uso se extienda a procesos que requieren un alto nivel de juicio profesional, reflexión ética y comprensión contextual. El análisis de casos es una tarea central del Trabajo Social, que demanda un abordaje crítico e integral de la realidad social; por tanto, delegarlo a la IA podría debilitar el desarrollo de estas competencias fundamentales en la formación profesional.

Figura 9

Dificultades del uso de la inteligencia artificial durante las prácticas preprofesionales



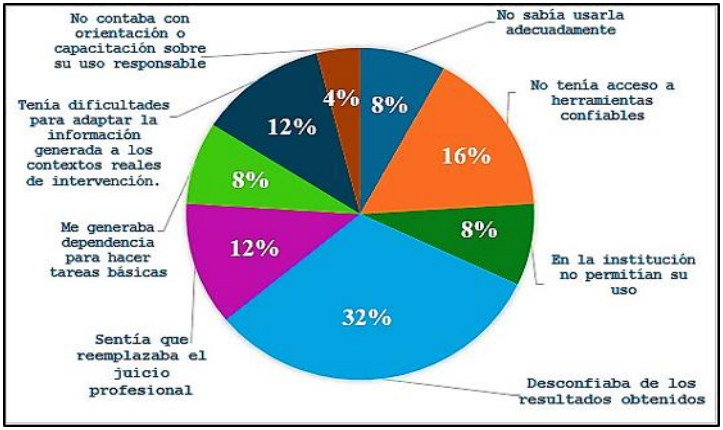
Nota: Elaboración propia en base a Google Formulario. Junio de 2025.

Los datos muestran que el 56% de los estudiantes en etapa de práctica preprofesional no reporta dificultades en el uso de herramientas de inteligencia artificial, mientras que un 44% sí ha enfrentado algún tipo de obstáculo en su aplicación. Este porcentaje significativo de estudiantes con dificultades puede estar relacionada con diversos factores, vinculados a la implementación de la IA en entornos formativos.

En este contexto, resulta fundamental mantener un enfoque humanista en la formación profesional, en el que la IA sea considerada como un apoyo que contribuya a fortalecer el ejercicio del Trabajo Social, sin sustituir las competencias sociales, éticas y críticas que son esenciales en esta disciplina.

Figura 10

Dificultades en el uso de la inteligencia artificial en la práctica pre- profesional



Nota: Elaboración propia en base a Google Formulario. junio de 2025

Los datos indican que el 32% de los estudiantes manifestó desconfianza en los resultados obtenidos mediante la IA. Esta percepción puede explicarse por la limitada capacidad de la IA para interpretar la realidad social de forma ética, contextualizada y empática, aspectos fundamentales en el Trabajo Social. Además, refleja la idea de que estas herramientas no sustituyen el criterio profesional ni el análisis humano-requeridos para una intervención eficaz.

En segundo lugar, un 16% de los estudiantes señaló como dificultad la falta de acceso a herramientas confiables de la IA. Esta percepción refleja que no todos cuentan con plataformas seguras, precisas o adecuadas para responder a las demandas académicas y prácticas del Trabajo Social. Por otro lado, un 12% de los estudiantes indicó que sentía que la IA reemplazaba su juicio profesional y manifestó dificultades para adaptar la información proporcionada, lo que evidencia una tensión entre el uso tecnológico y el ejercicio reflexivo y crítico propio del Trabajo Social.

Los datos reflejan que un 8% de los estudiantes reportó que el uso de la inteligencia artificial les generaba dependencia para realizar tareas básicas, lo cual podría afectar negativamente el desarrollo de su autonomía profesional. Esta preocupación está respaldada por Ortiz Salomón (2025), quien advierte que una dependencia excesiva de la IA puede conducir a una deshumanización del trabajo social, al delegar en la tecnología funciones que requieren juicio ético y sensibilidad humana. Asimismo, otro 8% de los estudiantes manifestó

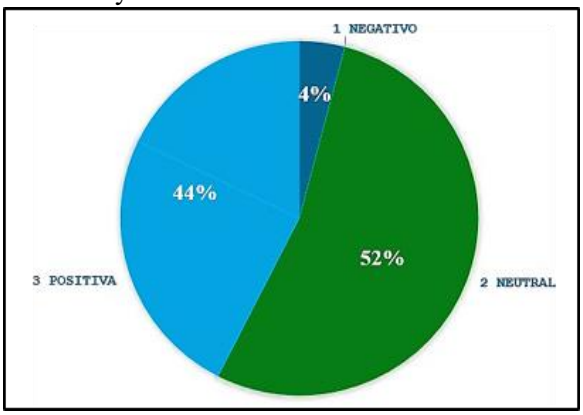
no saber utilizar adecuadamente estas herramientas, lo que evidencia una posible falta de formación adecuada, un aspecto crucial para un uso responsable y efectivo de la IA en la práctica profesional. Finalmente, un 4% de los estudiantes afirmó no haber recibido capacitación ni orientación sobre el uso responsable de estas herramientas, lo que resalta la necesidad de fortalecer la formación tecnológica dentro del proceso educativo.

Figura11

Experiencia de la aplicación de la inteligencia artificial en prácticas preprofesionales

Nota: Elaboración propia en base a Google Formulario. Junio de 2025.

La mayoría de los estudiantes de Trabajo Social en etapa de prácticas preprofesionales ha tenido una experiencia mayormente favorable o neutral con el uso de herramientas de

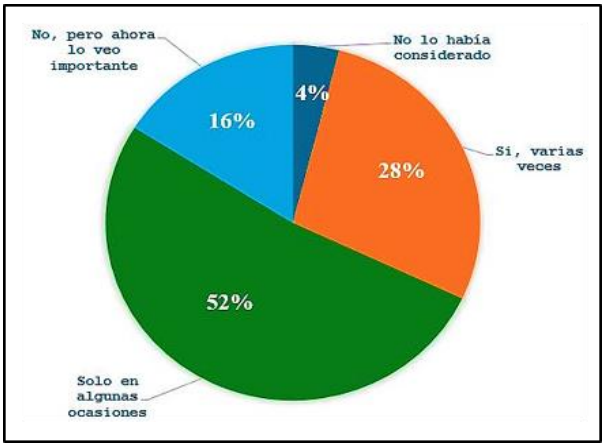


inteligencia artificial. Un 52% manifestó una percepción neutral, lo cual puede interpretarse como una etapa de adaptación y aprendizaje en la integración de estas tecnologías, donde los estudiantes aún están explorando su potencial y limitaciones en contextos reales de intervención, esto podría ser entre los estudiantes que están cursando la práctica preprofesional individual como indica el gráfico 3.

El 44% de los estudiantes tuvo una experiencia positiva con la IA, lo que indica que un número considerable reconoce su utilidad para mejorar procesos formativos relacionados con la organización, planificación y producción de contenidos en la práctica social. Solo un 4% tuvo una experiencia negativa, lo que indica que los casos de insatisfacción son minoritarios, aunque no deben ignorarse.

Figura12

Consideración de la ética en el uso de inteligencia artificial para las practicas preprofesionales



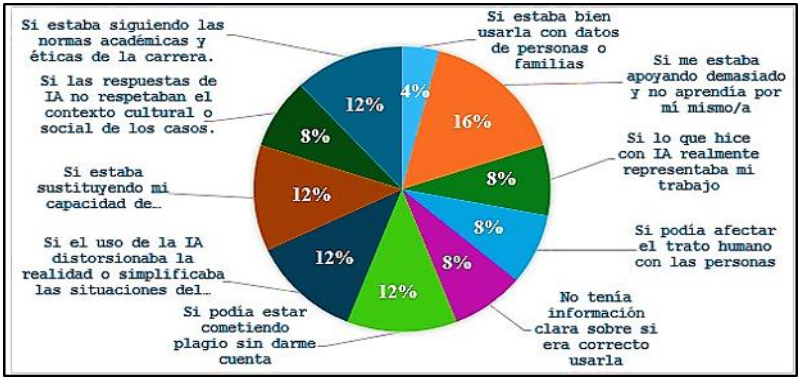
Nota: Elaboración propia en base a Google Formulario. Junio de 2025.

Los datos indican que la dimensión ética en el uso de la IA durante las prácticas pre-profesionales de los estudiantes de Trabajo Social aún no está completamente integrada en su reflexión crítica. Un 52% de los estudiantes manifestó haber considerado aspectos éticos solo en algunas ocasiones, lo que revela una aproximación parcial y poco sistemática hacia este tema fundamental. Por otro lado, un 28% afirmó haber reflexionado sobre la ética en varias oportunidades, evidenciando un grupo con mayor conciencia crítica respecto a las implicaciones éticas del uso de la IA en contextos de intervención social.

Es relevante destacar que un 16% de los estudiantes reconoció que, no había considerado previamente la dimensión ética, ahora percibe su importancia, lo que sugiere una apertura hacia una mirada más responsable y reflexiva en el manejo de estas tecnologías. Sin embargo, un 4% admitió no haber contemplado este aspecto, lo que subraya la necesidad urgente de incorporar de manera explícita la formación ética y digital en los procesos formativos, para garantizar un uso responsable y contextualizado de la IA en el Trabajo Social.

Figura 13

Dudas y preocupaciones en el uso de la inteligencia artificial en las practicas preprofesionales



Nota: Elaboración propia en base a Google Formulario. Junio de 2025.

Los datos revelan que los estudiantes de Trabajo Social en etapa de práctica pre-profesional expresan diversas inquietudes respecto al uso de la IA en sus actividades formativas. La preocupación más frecuente (16%) se relaciona con la sensación de depender excesivamente de la IA, lo que podría dificultar su propio proceso de aprendizaje y desarrollo profesional autónomo.

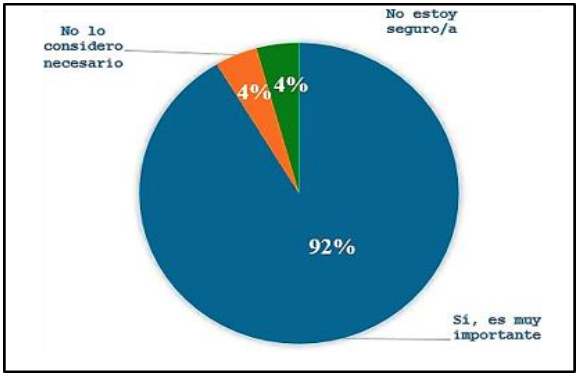
Alrededor del 12% de los estudiantes manifestó dudas sobre si el uso de la IA distorsionaba la realidad de los casos, sustituía su capacidad de análisis, violaba normas académicas y éticas, o implicaba plagio sin intención. Estas respuestas reflejan una tensión entre la utilidad técnica de la herramienta y los principios éticos fundamentales del Trabajo Social.

Un 8% señaló que las respuestas generadas por la IA podrían no respetar los contextos culturales o sociales de los usuarios, lo cual pone en evidencia la necesidad de una mirada crítica al aplicar tecnología en escenarios de intervención social. También un 8% expresó que no contaba con información clara sobre la legitimidad del uso de la IA, lo que indica una falta de orientación institucional en este ámbito.

Otras preocupaciones incluyen el temor a que la IA afecte el trato humano en la relación profesional (8%), la duda sobre si lo producido con IA representa realmente el trabajo propio (8%) y la inquietud sobre el uso de datos personales o familiares (4%), lo que remite a cuestiones de privacidad y confidencialidad.

Figura 14

La importancia de recibir orientación y formación sobre el uso de la IA durante las practicas preprofesionales y el futuro ejercicio profesional



Nota: Elaboración propia en base a Google Formulario. Junio de 2025.

La gran mayoría de los estudiantes (92%) considera que es muy importante recibir orientación y formación sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) tanto durante sus prácticas preprofesionales como en su futuro ejercicio profesional. Esta necesidad se refuerza al observar que, como muestra el gráfico 13, existen dudas y preocupaciones sobre el uso de la IA, tanto en la etapa formativa como en la práctica directa. Solo un pequeño porcentaje (4%) no considera necesario este tipo de formación, mientras que otro 4% expresa incertidumbre. Estos datos reflejan una demanda clara por parte del estudiantado de contar con una preparación adecuada que les permita integrar la IA de forma ética, crítica y efectiva en su desempeño profesional.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación evidencian que los estudiantes de Trabajo Social reconocen tanto las ventajas como las limitaciones del uso de la inteligencia artificial en sus prácticas preprofesionales. La IA está en boca de todos y, hoy en día, en manos de los estudiantes durante su formación profesional. Asimismo, se identifican preocupaciones éticas que demuestran una conciencia crítica sobre la necesidad de emplear estas tecnologías de manera responsable y reflexiva.

Estos hallazgos resaltan la importancia de fortalecer la formación ética y técnica relacionada con la inteligencia artificial, de modo que los futuros profesionales puedan

integrarla en su práctica sin perder de vista los valores fundamentales del Trabajo Social, como la empatía, la justicia social y el respeto por la dignidad humana.

Referencias bibliográficas

ADIPA. (2023). Informe social: ¿Qué debes saber para su elaboración? https://adipa.cl/noticias/informe-social-que-debes-saber-para-su-elaboracion/

Bouricer. (2003). Inteligencia Artificial.

http://www.ptolomeo.unam.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/132.248.52.100/219/A7.pdf.

Colegio Oficial de Trabajo Social de Madrid. (2023). El informe social. https://www.comtrabajosocial.com/wp-

content/uploads/2023/09/informe_social_COTSM2023_v3.pdf

Concepto.de. (2025). Pansexual - Qué es, sus características y qué promueve. https://concepto.de/pansexual/

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Morabito, V. (2021). La IA al servicio del Trabajo Social. https://es.linkedin.com/pulse/la-inteligencia-artificial-como-herramienta-en-el-sus-ortiz-salom%C3%B3n-mr08e

Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. A., & Garro-Aburto, L. L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. Propósitos y Representaciones,página.536-568. https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/274/552

Ortiz Salomón, C. (2025, 8 de enero). La inteligencia artificial como herramienta en el Trabajo Social: reflexión sobre sus ventajas y desventajas. LinkedIn. https://es.linkedin.com/pulse/la-inteligencia-artificial-como-herramienta-en-el-sus-ortiz-salom%C3%B3n- mr08e

Serna, D. K. (2021). Percepción.

https://dspace.uaeh.edu.mx/server/api/core/bitstreams/a99db081-7912-4c45-94e5-31cabf35f149/content.

Formación en competencias investigativas en estudiantes de la carrera de trabajo social (Universidad Mayor de San Simón-Cochabamba)

Carolina G Cruz Méndez.

Resumen

El objeto de la presente investigación comprende la formación de competencias investigativas en estudiantes de las asignaturas de intervención social de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia). El estudio se orientó a exponer las características de dicha formación, partiendo de la premisa de que la formación investigativa es clave para todo profesional del Trabajo Social, dado que esta se emplea en procesos de intervención para coadyuvar en la resolución de problemas y demandas de los sectores más vulnerables. La metodología tuvo un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) con un alcance descriptivo. Se recurrió a técnicas como la encuesta y la entrevista, aplicadas a estudiantes y docentes. El instrumento principal de recolección de datos fue un cuestionario en Google Forms; asimismo, se empleó una guía de preguntas para entrevistas grupales y se realizó una revisión documental de los planes globales de las asignaturas pertinentes. Los resultados revelan un nivel bajo en la adquisición de competencias investigativas. Esto se atribuye a falencias en la enseñanza de técnicas de investigación, a deficiencias en el manejo de materiales didácticos en el área metodológica y a una falta de interés suficiente por parte del estudiantado hacia la investigación.

Palabras clave: Curriculum, Metodología de enseñanza docente, Trabajo Social, Investigación, Competencias, Intervención social.

Abstract

The objective of this research is to assess the development of research skills in students enrolled in social intervention courses within the Social Work program at the Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia). The study aimed to describe the characteristics of this training, based on the premise that research skills are crucial for all Social Work professionals, given their application in intervention processes to help address the problems and needs of the most vulnerable sectors of society. The methodology employed a mixed-methods approach (quantitative and qualitative) with a descriptive scope. Techniques such as surveys and interviews were used, applied to both students and faculty. The primary data collection instrument was a questionnaire using Google Forms; additionally, a guide of questions for group interviews was used, and a review of the course syllabi for the relevant

subjects was conducted. The results reveal a low level of research skills acquisition. This is attributed to shortcomings in the teaching of research techniques, deficiencies in the handling of teaching materials in the methodological area, and a lack of sufficient interest on the part of the students towards research.

Introducción

Las competencias investigativas en los profesionales de las distintas disciplinas, como en Trabajo Social, contribuyen a la innovación y el desempeño profesional. Según estos alcances, significa también una contribución al desarrollo social. Actualmente, la sociedad requiere de profesionales que den respuesta a los problemas de una realidad compleja y dinámica, que adopten una actitud reflexiva y crítica con respecto a la realidad y que posean idoneidad técnico-profesional para investigar científicamente esa realidad y transformarla eficazmente. La indagación permanente, la capacidad de preguntarse sobre lo cotidiano, el poseer un pensamiento crítico, sistémico, abierto, reflexivo y creativo son habilidades importantes para hacer frente a los retos planteados por la sociedad actual, actitudes que se las puede promover desde la capacidad investigativa.

En la disciplina de Trabajo Social, la necesidad de contar con profesionales armados de una formación teórica, metodológica y práctica en investigación se hace cada vez más imperiosa. Los profesionales en este campo se encuentran lidiando a diario con procesos de intervención social, cuya acción, a decir de Barranco (2004) es "organizada y desarrollada por los trabajadores sociales con personas, grupos y comunidades y cuyos objetivos están orientados a superar los obstáculos que impiden avanzar en el desarrollo humano y en la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía".

La investigación social —tanto en el dominio de métodos y técnicas como en el desarrollo de una actitud crítica para generar saber— desempeña un rol central en la formación y el ejercicio profesional del Trabajo Social. Esta práctica opera como un **vínculo esencial** entre la teoría y los procesos de intervención, permitiendo que la reflexión sobre la propia praxis no solo retroalimente el quehacer institucional, sino que también fortalezca la producción de conocimiento disciplinar

Por tanto, en este artículo se analiza el desarrollo de las **competencias investigativas** en estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia), específicamente dentro del área de intervención social. A través de un enfoque descriptivo, la investigación examina los factores que subyacen al **bajo nivel de formación investigativa**, identificando como variables críticas las estrategias didácticas, el uso de recursos de enseñanza y el grado de interés mostrado por la comunidad académica (docentes y estudiantes). El propósito final es desvelar las limitaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje para proponer mejoras que integren la indagación científica como un eje transformador de la praxis profesional.

Marco contextual

Desde hace una década, la carrera de Trabajo Social pasó de ser un programa de licenciatura a una carrera como tal, debido a la demanda de formación que fue creciendo paulatinamente. La misión de la carrera contribuye a que los futuros trabajadores sociales desarrollen competencias de saber conocer, saber ser y saber hacer para coadyuvar en la solución frente a los problemas, necesidades o conflictos sociales de la comunidad.

Desde que comenzó a dar sus primeros pasos, la carrera de Trabajo Social, de la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba (Bolivia) se fue institucionalizando y conformando un plantel docente para las 50 materias semestralizadas que contempla el plan de estudios. La mayor parte de estos profesionales tienen bastante experiencia en la docencia universitaria.

El estamento estudiantil de la carrera tiene las siguientes modalidades de admisión: examen de ingreso; prueba de personalidad (departamento de psicología) y el taller de proyecto de vida (oficina educativa). Asimismo, las modalidades de titulación también son varias: tesis de grado, que es un producto de investigación teórico, práctico y metodológico, excelencia académica, el trabajo dirigido, la adscripción, el trabajo de grado, el proyecto de grado y diplomados. Sin embargo, en el caso de la modalidad de titulación de tesis, casi no existen estudiantes que opten por esta modalidad, por considerar que toma mucho tiempo y, como se verá más adelante, por determinados factores curriculares que condicionan la formación en competencias investigativas.

En el ámbito de las materias de Intervención Social, el proceso de enseñanza-aprendizaje espera que los estudiantes adquieran conocimientos, prácticas y manejo teórico-metodológico sobre lo que es la intervención social a nivel individual y familiar, con un sentido crítico-reflexivo y participativo (constructivo).

La composición social de estudiantes de la carrera mayoritariamente está integrada por mujeres, “aproximadamente por el 85%” (Exdirectora de Carrera, Comunicación personal, 10-02-22) Se trata de una población estudiantil cuya diferencia de género se puede explicar porque aún se considera la carrera de Trabajo Social de preferencia para el estudio por parte de las mujeres.

Durante el ejercicio de trabajo docente llevado a cabo se pudo observar y realizar un sondeo sobre algunas características sociales de los estudiantes de las asignaturas de Estudios Avanzados en Intervención Social. Se pudo ver que la mayor parte de los estudiantes son de condición socioeconómica media. Una mayoría de estudiantes provienen de familias de ingresos medios, cuyos padres son comerciantes o bien, trabajan en el magisterio, en el rubro

de la construcción o son profesionales. Obviamente, por debajo de esta categoría, existen estudiantes que son de bajos recursos económicos, siendo familias migrantes con cinco o más años de residencia en Cochabamba. Por encima de estos dos grupos se encuentran estudiantes de familias económicamente estables.

Metodología

El abordaje metodológico de la investigación parte de la premisa de que los niveles limitados en el desarrollo de **competencias investigativas** (variable dependiente) de los estudiantes que cursan asignaturas de intervención social están condicionados por tres factores críticos (variables independientes): deficiencias en la enseñanza de técnicas de investigación, limitaciones en el diseño y uso de materiales didácticos en el área metodológica y, finalmente, un marcado desinterés de los estudiantes hacia la actividad investigativa.

El estudio se define como **descriptivo-explicativo** con un enfoque **mixto**, otorgando una preeminencia al análisis cualitativo. Para la recolección de datos se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos:

- **Encuesta**: Aplicada mediante la herramienta digital Google Forms para el levantamiento de datos cuantitativos.
- **Entrevista semiestructurada y focalizada:** Administrada a través de una guía de preguntas orientadas a obtener información cualitativa profunda. El propósito de este instrumento fue explorar el nivel de conocimiento de los sujetos de estudio respecto a la elaboración de diseños de investigación, la formulación de objetivos y otros componentes técnicos esenciales del proceso investigativo.

La población de estudio estuvo integrada por estudiantes de las asignaturas de Estudios Avanzados en Intervención Social y Prácticas Preprofesionales de Intervención Social (en los niveles individual, grupal y comunitario). Aunque inicialmente se planificó la participación de siete docentes de dichas áreas, así como de investigación cualitativa y cuantitativa, la muestra final de docentes se redujo a tres debido a la disponibilidad y disposición de colaboración. Asimismo, el diseño metodológico original contemplaba incluir a estudiantes de investigación cuantitativa (segundo semestre) e investigación cualitativa (tercer semestre); no obstante, se optó por excluir su participación debido a que el ciclo académico se encontraba en su fase inicial de desarrollo.

En cuanto a la distribución académica de los estudiantes participantes, la mayor concentración se registró en el sexto semestre (60 %), seguido por el séptimo (27 %), noveno (8 %) y octavo semestre (5 %).

Respecto al perfil demográfico, la edad promedio de los participantes fue de 24 años, con un rango que oscila entre los 19 y 50 años. El 46 % de los encuestados se sitúa entre los 22 y 24 años, sector que corresponde mayoritariamente al sexto semestre. Esta tendencia sugiere un avance curricular sostenido y regular por parte de este grupo de estudiantes.

Finalmente, la participación docente estuvo conformada por tres profesionales (dos varones y una mujer) de las asignaturas de Investigación Cualitativa, Prácticum en Intervención Social Comunitaria y Prácticum en Intervención Social Grupal. En el análisis de su gestión docente, se identificaron enfoques curriculares tanto por objetivos como por competencias. En cuanto a su nivel de formación posgradual, dos cuentan con grado de maestría y uno posee un diplomado en educación superior.

El análisis de los datos fue predominantemente descriptivo, combinó lo cuantitativo y lo cualitativo, recurriendo a herramientas informáticas como ATLASti, para el caso del análisis de las variables cualitativas.

Definiciones fundamentales

Perspectiva crítica y por competencias del diseño curricular

El análisis de la formación de competencias investigativas en la carrera de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón se fundamenta en la teoría social crítica. Esta postura aborda el diseño curricular como un proceso transformador, distanciándose de las visiones educativas tradicionales

Según la postura social crítica la reflexión permite “acciones de transformación, a través de la integración entre teoría y práctica en un proceso dialéctico comprometido con las transformaciones sociales” (Chacón Corzo, 2007, p. 34). Yepes Ocampo también comparte este enfoque crítico al afirmar que el currículo procura “intervenir y generar transformaciones a partir de la praxis inteligentemente pensada y ejecutada en beneficio de la sociedad, utilizando para ello la ruptura de ataduras que de tradición producen sometimiento y dependencia” (Yepes Ocampo, 2005, p. 16).

Bajo la perspectiva teórica social crítica, el diseño curricular y sus elementos, adquiere una especial particularidad, ya que se fundamenta en las experiencias educativas. La teoría y la práctica ligadas a las experiencias educativas que los estudiantes, los docentes y otros actores sociales comparten, tendrían sentido crítico y reflexivo, a partir de cuyo proceso se dan acciones de transformación.

Un segundo elemento teórico que fundamentó la investigación proviene de la concepción del diseño curricular por competencias. Se consideró este aporte como no contradictorio al

enfoque crítico dado que constituye un elemento clave del objeto de la investigación. A decir de Tobón (2005), el enfoque del diseño curricular por competencias "*constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y sitúa a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en diversas actividades"*. Pero también, dicho enfoque enfatiza en el método y la técnica de enseñanza, de las actividades de aprendizaje, o en la misma didáctica en sí que es clave para comprender el cómo se enseña y cómo se aprende, "buscando potenciar el aprendizaje de cada uno de los miembros del aula" (M. Martínez, 2017, p. 24).

Acerca del método, la técnica y la didáctica

Nérici, al referirse a la cuestión del método y la técnica, sostiene que la metodología de enseñanza "no es nada más que el conjunto de procedimientos didácticos expresados por sus métodos y técnicas de enseñanza y tendientes a llevar a buen término la acción didáctica" (Nérici, 1969, p. 363). El autor, deja clara la diferencia que existe entre método y técnica, de la siguiente manera:

> El método es más amplio que la técnica. La técnica está más adscripta a las formas de presentación inmediata de la materia. La técnica de enseñanza tiene un significado que se refiere a la manera de utilizar los recursos didácticos para la efectivización del aprendizaje en el educando. En cambio, el método indica aspectos generales de acción no especifica; técnica conviene al modo de actuar, objetivamente, para alcanzar una meta (Nérici, 1969, p. 364).

Por tanto, para lograr alcanzar determinados objetivos, un método de enseñanza necesita echar mano de una serie de técnicas. Entonces, se puede afirmar que el método se efectiviza a través de las técnicas.

Por su parte, para Guity López (2006) el concepto de método, en el contexto de la educación que fomenta la formación investigativa en los estudiantes, adquiere una distinción cualitativamente diferente. Para este autor, el método en la enseñanza universitaria hace referencia a una estrategia que permite formar investigadores, siendo "un conjunto de acciones innovadoras y creativas que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad de formar competencias investigativas en sus estudiantes" (Guity López, 2006, p. 65).

La clasificación de los métodos de enseñanza no es única. Según Hernández e Infante (2016), los métodos de enseñanza-aprendizaje se clasifican según algunos factores, tales como: "la forma de razonamiento a lograr en los estudiantes, la organización de la materia, la relación del tema con la realidad, las actividades a realizar por el alumno, la sistematización

de los conocimientos, la aceptación de lo enseñado y la relación de la actividad profesor-alumno, entre otros" (Hernández & Infante, 2016, p. 218).

En el trabajo de Alcoba, con base a una revisión de fuentes consultadas, se identificaron 25 métodos de enseñanza-aprendizaje. De estos, los más citados fueron: Clase magistral; Estudio de casos; Simulación; Proyectos; Seminario; Juego de roles; Debate (mesa redonda o coloquio); Aprendizaje basado en problemas; Trabajo de grupo e Investigación (Alcoba, 2012, pp. 99-101).

Al analizar la didáctica desde una perspectiva crítica, esta debe entenderse como un proceso que transforma toda práctica de enseñanza. En este sentido, Mauri Estévez et al. (2019), retomando aportes de Silvestre (2000), Addine (2014) y Betto (2015), sostienen que el proceso de enseñanza-aprendizaje "es científicamente dialéctico y didáctico-crítico, encaminado a la transformación sistemática y desarrolladora de la personalidad de los estudiantes, sujeta a los componentes didácticos para la enseñanza y el aprendizaje del sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores éticos, morales y económicos, para ser capaces de transformarse y transformar su realidad en el contexto histórico social concreto" (p. 7). Esta perspectiva crítica de la didáctica se conceptualiza como un referente teórico contrapuesto a aquellas concepciones curriculares tradicionales.

Competencias investigativas

Por tratarse de un término polisémico, las competencias han sido definidas y descritas por diferentes autores. Para Campos y Chinchilla "Las competencias son un complejo de capacidades integradas en diversos grados, que la educación debe promover en las personas para que puedan desempeñarse como sujetos autónomos, conscientes, y responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social, personal y profesional" (Campos & Chinchilla, 2009, p. 12). Por su parte, para la Universidad de Deusto la competencia se refiere al "buen desempeño en contextos diversos y auténticos, basado en la interacción y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores" (Villa Sánchez & Villa Leicea, 2007, p. 18). En cambio, para Perrenoud, la competencia se entiende como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar con eficacia ante las demandas solicitadas en un determinado contexto (Perrenoud, 2006).

Desde una postura crítica, autores como Ospina y Lago se preguntan:

> ¿Debe la educación superior responder prioritariamente, con sus carreras o titulaciones, a las exigencias de los empleadores y del mercado en cantidad y calidad, enfocando en consecuencia la formación en la adquisición y desarrollo de aquellas competencias del

> hacer que aseguren alta productividad? ¿O, desde el "alma máter", defender el enfoque de formación y desarrollo de competencias en investigación para un nuevo conocimiento, en la cultura, la filosofía y el pensamiento crítico del profesional, que lo potencie para cuestionar los esquemas sociales en sus diferentes manifestaciones en orden al cambio que estos demandan? (Ospina & Lago, 2005).

En el Proyecto Tuning, se establece que las competencias genéricas son compartidas por las distintas formaciones universitarias. El desarrollo de competencias por los estudiantes durante su formación, "Implica la necesidad de desarrollar: el pensamiento lógico, la capacidad de investigar, el pensamiento estratégico, a la comunicación verbal, el dominio de otros idiomas, la creatividad, la empatía y la conducta ética" (Beneitone et al., 2007, p. 41). En este mismo documento, de las 27 competencias genéricas establecidas, la novena corresponde a la capacidad de investigar (Ibíd. p. 44), ubicada en el factor de proceso de aprendizaje (Ibíd. p. 67), de ahí su relevancia. Pero ¿qué aportes teóricos se han producido para comprender lo que son las competencias investigativas?

Las competencias investigativas se han ido configurando como una nueva categoría de necesaria consideración en la Educación Superior. Un estudio publicado en 2017 constata que las investigaciones sobre las competencias investigativas han sido objeto de estudio desde diferentes perspectivas (Román et al., 2017). Al respecto, algunos de los resultados logrados con el estudio, Román y otros autores, se cuestionan ¿Cuáles serían las estrategias más adecuadas para el desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes, a lo largo del currículo? Según Quintero y Ancizar (2001) el investigador debe:

> 1. Comprender el significado, la importancia y las implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica.
>
> 2. Observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos acerca de situaciones problemáticas de los ambientes de aprendizajes.
>
> 3. Proponer soluciones a los problemas detectados.
>
> 4. Argumentar sobre las relaciones que se establecen dentro de la cultura educativa y las alternativas dadas a los problemas investigados.
>
> 5. Perfeccionar las prácticas de la escritura que contribuyan a sistematizar los datos y la información para presentarlos a través de los informes de investigación. (Citado por Román et al., 2017)

Lo anterior muestra las competencias que todo estudiante universitario debe adquirir durante su formación académica, en función a las características que establezca el diseño

curricular. De esta manera, la competencia investigativa, definida como "la movilización de saberes (conocimientos, habilidades, valores y actitudes) para la solución de problemas del contexto, mediante la aplicación del proceso de investigación científica con enfoque cualitativo, cuantitativo o multimétodos, herramientas y medios con perspectiva interdisciplinaria" (Núñez-Rojas, 2019, p. 12), tendría mucho significado para la intervención social, la cual, a su vez, es una "actividad profesional consciente, organizada, planificada y dirigida a actuar sobre una realidad social para estudiarla, analizarla, modificarla y cambiarla en la consecución de una mejora positiva" (Losada, 2016, p. 13).

Técnicas de investigación

Las técnicas de investigación constituyen una parte fundamental de la metodología de investigación. Una investigación que prescinda de técnicas muy poco puede hacer para obtener resultados contundentes para el conocimiento de la realidad. Sobre este aspecto existe multiplicidad de estudios y escritos que se han elaborado, con la finalidad de explicar en qué consiste y cuáles son sus principales atributos y tipologías.

Uno de esos tantos trabajos que se mencionan está el de Esther Maya quien señala que "las técnicas de investigación comprenden un conjunto de procedimientos organizados sistemáticamente que orientan al investigador en la tarea de profundizar en el conocimiento y en el planteamiento de nuevas líneas de investigación" (Maya, 2014).

El concepto de técnicas que se maneja en el ámbito de la investigación científica hace referencia a los procedimientos y medios que hacen operativos los métodos (Ander-Egg, 1995, Citado por Pulido, 2015, p. 1143). Son, por tanto, elementos del método científico. Tanto el concepto de métodos y técnicas no deben ser confundidos porque, como se dijo anteriormente, el método es el camino general de conocimiento y la técnica es el procedimiento de actuación concreta que debe seguirse para recorrer las diferentes fases del método científico (Ibídem). La entrevista, la observación, o el uso de fuentes de información secundarias, etc. son algunas de las diferentes técnicas más utilizadas en la investigación social (González Río, 1997, Citado por Pulido, 2015, p. 1143).

Resultados

Los resultados de la investigación realizada sobre la formación en competencias investigativas de estudiantes que cursan asignaturas de intervención social, en la carrera de Trabajo Social, de la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba (Bolivia), dan cuenta de cinco categorías analíticas, cuyas variables comprenden los conocimientos que se tiene sobre las competencias investigativas para la intervención profesional, el manejo de técnicas para la enseñanza de la investigación, el manejo de recursos didácticos para la enseñanza de

la investigación, el interés que se tiene sobre la investigación y la percepción acerca de las competencias propiamente investigativas para la intervención profesional.

Competencias investigativas

En este primer acápite se exponen los resultados del análisis de las competencias investigativas, tomadas en cuenta en los diseños curriculares de las tres asignaturas que fueron estudiadas, así como el conocimiento que se tiene sobre la investigación en Trabajo Social y los hallazgos expuestos de las competencias propiamente investigativas para la intervención social.

De los escasos documentos de planificación curricular de las asignaturas en estudio a los que se pudo acceder de la carrera de Trabajo Social, se puede afirmar una notoria debilidad en la incorporación explícita de competencias investigativas orientadas a la intervención social. Aunque no se hizo una revisión exhaustiva de otros planes, de otras carreras de Trabajo Social del sistema universitario boliviano - por limitaciones en la accesibilidad-, es innegable la presencia de la investigación en el currículum de formación de esta disciplina. Sin embargo, es en la carrera de Trabajo Social de la Universidad San Francisco Xavier (Chuquisaca-Bolivia), donde se imparte, específicamente, la asignatura de metodología de la investigación en la intervención aplicada.

Por su parte, los resultados que se obtuvieron sobre el conocimiento que tienen los estudiantes acerca de la investigación en Trabajo Social mostraron a una gran mayoría (97 %) que afirman tener conocimiento sobre los elementos principales de una investigación: diseño, problema, objetivos, técnicas de investigación y fuentes bibliográficas. Sin embargo, mediante entrevista aplicada a un grupo de estudiantes, se pudo evidenciar las diferencias y limitaciones en los conocimientos, habilidades o destrezas que se lograron adquirir en investigación. "*Tenemos dificultades de definir lo que es la investigación, ya sea cuali o cuanti, solo hacemos copy page de lo que encontramos en internet"* (Entrevista grupal a estudiantes, 06-04-22). Otro testimonio señalaba lo siguiente: "(No aprendimos) *casi nada, talvez aprendimos a diferenciar lo que es la investigación cualitativa de la cuantitativa. Las clases son muy teóricas y complicadas, no son comprensibles*. Por ejemplo, *cuando el docente nos daba un trabajo grupal para buscar información sobre investigación cualitativa en internet y en internet no es lo mismo"*. (Entrevista grupal a estudiantes, 06-04-22)

Según la encuesta, se tiene que el 50 % de los estudiantes afirman conocer acerca del diseño de la investigación, pero negaron saber cómo se elabora. Algo similar ocurre con la información o conocimiento que se tiene acerca del problema de la investigación, ya que el 81 % de los estudiantes afirman tener conocimiento de qué trata. Sin embargo, se pudo apreciar algunas concepciones erróneas al respecto, como Así, por ejemplo, para una de las

estudiantes, el problema es conceptualizado como las "*necesidades que tiene una cierta sociedad civil, colectiva, etc."* (Encuesta aplicada a estudiantes, 26-03-2022). O, también, cuando se dice que el problema de investigación "*es una situación que le afecta ya sea a una persona, grupo o comunidad y para poder encontrar la raíz del problema tenemos que hacer una investigación adecuada para después resolverlo*" (Ibídem). En estos dos casos, el problema se relaciona con las necesidades y los problemas sociales concebidos desde un punto de vista de lo que es la intervención social; vale decir, el problema de investigación se asocia más a una definición de necesidad y problema social inherente al ámbito de la intervención social, que en el ámbito propiamente de la investigación.

Esta manera de comprender el sentido que tiene la investigación para los estudiantes de Trabajo Social, de algún modo, coincide con los hallazgos de Farías y otros cuando sostienen que los estudiantes tienen "una visión instrumentalista y empirista de la investigación social por lo cual la enseñanza (…) se torna para la gran mayoría de ellos más densa, más abstracta, más difícil, más aburrida" (Farías et al., 2016 p. 9).

Uno de los puntos centrales que se desprende de los objetivos de la investigación se refiere a la situación que presentan las competencias investigativas en los estudiantes, respecto a la intervención social. Según los resultados de los datos de encuesta aplicada a los docentes, principalmente de las asignaturas de práctica en intervención social comunitaria y grupal, los estudiantes llegan a sus materias sin evidencias concretas que demuestren conocimientos teórico-prácticos y metodológicos suficientes sobre investigación. Las razones de este hecho son atribuibles -según uno de los docentes- a que "no pueden desarrollar procesos de investigación de manera autónoma", a que "no es su prioridad" y "tienen dificultades de desarrollar dichos conocimientos en las prácticas que realizan" (Encuesta docente, 26-03-2022).

Cuando Yepes (2005) hacía referencia de que el currículo – bajo un enfoque critico- se orienta a una "ruptura de ataduras que de tradición producen sometimiento y dependencia", los resultados obtenidos muestran la existencia de una confusión conceptual entre el problema de investigación y la necesidad social. Es decir, mientras Yepes propone una "praxis inteligentemente pensada" para "romper ataduras", los resultados muestran que los estudiantes aún operan bajo **una visión instrumentalista y empírica**. Se trata de una tarea pendiente, ya que existe aún predominio de aprendizajes mecánicos y uso de fuentes externas (copy-paste), lo que daría lugar a perpetuar la dependencia intelectual frente a la praxis pensada. Solo mediante una formación que sustituya el sometimiento a la tradición expositiva por un pensamiento crítico y situado, el currículo podrá efectivamente ejecutar cambios en beneficio de los sectores sociales más vulnerables.

Las limitaciones en la formación investigativa de los estudiantes orientada a la intervención social son evidentes. Ante estas limitaciones de aprendizaje, los docentes identificaron las competencias necesarias a ser desarrolladas o reforzadas, con miras a su aplicación en procesos de intervención social. Los resultados obtenidos permiten apreciar diferencias sustanciales. Mientras uno de los docentes señala que los estudiantes deberían adquirir competencias gnoseológicas, ontológicas y epistemológicas de la investigación cualitativa, otros dos se inclinan por el conocimiento en la elaboración del diseño de investigación, de la recolección de la información (primaria y secundaria), el procesamiento y análisis de la información y la elaboración del informe final. A continuación, se presentan las implicancias que corroboran lo expuesto en los párrafos precedentes.

De las cinco competencias que todo estudiante debe adquirir como parte de su formación investigativa, según Román (citando a Quintero y Ancizar, 2001) cuatro son las que se pueden tomar en cuenta: a) la comprensión del significado e importancia de la investigación, b) la de observar, preguntar, registrar e interpretar contextos, c) la de proponer soluciones a los problemas detectados y d) la de mejorar las prácticas de escritura y sistematización. Con respecto a la primera competencia, los hallazgos revelan una brecha entre la teoría y la relevancia práctica. Si bien los estudiantes identifican el uso de recursos virtuales (57%) y tradicionales (pizarra, diapositivas), la percepción de clases "bastante teóricas" y "magistrales" sugiere que no se está logrando una comprensión profunda de la investigación como herramienta vital para la práctica pedagógica y social. Respecto de la segunda competencia a lograr, existen limitaciones de las clases virtuales. Los estudiantes señalan que el encendido de cámaras y micrófonos era una barrera para la interacción. El fenómeno de "hablar al vacío" que mencionan los docentes anula la capacidad de los estudiantes para "preguntar" y "debatir" sobre situaciones problemáticas. Sin embargo, existe también ciertas fortalezas identificadas ya que el uso de videos en asignaturas como Investigación Cualitativa facilitó la comprensión de técnicas de observación e interpretación. Como se mencionó en uno de los testimonios, el lenguaje audiovisual permitió una mejor aproximación a "cómo hacer la observación", lo cual es un paso previo al registro y análisis de contextos reales. Con relación a la tercera competencia (Proponer soluciones a los problemas detectados), el hallazgo clave es que los estudiantes demandan "vivencias o casos prácticos". Si la formación se limitaría a diapositivas literales (lectura de textos en pantalla), el estudiante no desarrollaría el pensamiento crítico necesario para diseñar soluciones creativas a problemas sociales complejos. La falta de trabajo en equipo impide el co-diseño de propuestas de intervención. Por último, con respecto a la cuarta competencia (mejorar prácticas de redacción y sistematización), Los resultados muestran que los recursos utilizados (mapas conceptuales, diapositivas, textos) se usan más para la transmisión de información que para la producción de la misma. Aquí se puede observar una cierta inconsistencia docente ya que el testimonio sobre docentes que "leen sus

propias diapositivas" impacta negativamente en el modelado de la escritura científica. Si el material de apoyo es "literal" y no hay una sistematización crítica de la información, el estudiante tiende a replicar ese modelo de copia en sus informes de investigación, dificultando el perfeccionamiento de la redacción académica y la presentación de datos.

Técnicas de enseñanza para la adquisición de competencias investigativas y sus falencias

Durante el trabajo académico, los docentes universitarios suelen recurrir a variadas técnicas de enseñanza-aprendizaje, es decir, procedimientos o maneras concretas de cómo hacer que los estudiantes adquieran con cierta facilidad o efectividad un conjunto de conocimientos teóricos, prácticos, empíricos y metodológicos.

Según los estudiantes, la mayor frecuencia de uso de técnicas de aprendizaje desarrolladas durante su formación académica, fueron: trabajo en equipos (39 %), estudios de caso (24 %) y clases magistrales (17 %) (Encuesta aplicada a estudiantes, 26-03-2022). Las otras técnicas de enseñanza-aprendizaje, como el debate y la clase invertida son de menor recurrencia en la práctica docente. En cambio, para los docentes consultados, las técnicas más recurrentes son: el estudio de caso, el debate y el trabajo en equipos. Por ejemplo, la docente de Prácticas de Intervención a nivel Comunitario opta por diversificar sus técnicas de enseñanza recurriendo al trabajo en equipos, a una clase invertida, al debate y al estudio de caso. En cambio, para el docente de Práctica de Intervención Grupal, las técnicas del trabajo en equipos y el debate son primordiales.

La recurrencia a estas técnicas de aprendizaje, no son ajenas a experiencias de otras investigaciones, donde el trabajo en equipo, al igual que la clase magistral, “puede abordarse de formas muy diversas y, generalmente, tiene poco en común con las metodologías tradicionales sobre la docencia” (Rodríguez & Díaz de Corcuera, 2020). Una de las características que se desprende del trabajo en equipo resulta ser el aprendizaje cooperativo, que consiste en un conjunto de estrategias didácticas que parte de la organización de la clase en pequeños grupos (3-5 miembros), donde el estudiante trabaja de forma coordinada para resolver tareas académicas y desarrollar su propio aprendizaje.

Sin embargo, al identificar las técnicas de enseñanza-aprendizaje que se aplican en las clases de estudio en la carrera de Trabajo Social, se ha podido también identificar una serie de falencias en su manejo. Si bien el 51 % de los estudiantes afirman no haber observado falencias docentes en el manejo de las técnicas de enseñanza-aprendizaje, el otro porcentaje (40 %), sí ha logrado identificarlas durante las actividades pedagógicas desarrolladas. Estas falencias se traducen en:

- Asignación de trabajos prácticos, sin explicación previa.

- Enseñanza monótona (exposiciones virtuales)
- Desactualización de la teoría en investigación
- Insuficiencia en la técnica del manejo de grupos o el debate entre grupos.
- Clases exageradamente expositivas
- Falta de interés de los estudiantes ("por aprender") y de los docentes ("por enseñar")
- Mucha teoría y nada de práctica de lo avanzado (Encuesta aplicada a estudiantes, 26-03-2022).

Durante las clases virtuales, cuya modalidad fue forzada por la pandemia, la situación pedagógica que involucra el manejo de las técnicas de aprendizaje tuvo su propia dinámica y grado de complejidad, como se puede apreciar en la siguiente afirmación por parte de una de las estudiantes: *"Las materias de investigación que llevé, si bien recuerdo algunos conceptos por la teoría que se avanzaba, en la elaboración (de trabajos prácticos) no nos explicaban con exactitud y era más complicado con las clases virtuales. Simplemente te mandaban una guía y en lo personal muchas veces tenía que acudir al Internet, pero en ese espacio se encontraba mucha información y era difícil saber si era correcto lo que uno estaba haciendo"*. (Entrevista grupal a estudiantes, 06-04-2022). Otras falencias identificadas tienen que ver con el manejo diferenciado de "metodologías" de enseñanza docente: "*En las materias de cuali (investigación cualitativa) y cuanti (investigación cuantitativa) no se llega a conocer en un cien por ciento, porque cada docente tiene diferentes metodologías y sigue siendo cada vez lo mismo. Los docentes solo te dan lo poco"* (Entrevista grupal a estudiantes, 06-04-2022). Evidentemente, no se puede esperar que los docentes adopten un solo patrón de dominio metodológico, así existan dos o tres grupos paralelos de estudiantes cursando una misma materia.

Desde la práctica docente, también se pudo identificar que los estudiantes presentaron falencias en una serie de aspectos, como la elaboración y ejecución del diagnóstico social, para realizar la intervención social a nivel individual y familiar: "*Confunden el estudio con el diagnóstico, que técnicamente no es lo mismo, porque el estudio es una fase previa para realizar el diagnóstico y este sirve para realizar un plan de intervención presentando algunas pistas de solución a los problemas identificados"* (Docente Prácticas de Intervención Social, Comunicación personal, 05-02-22). Se agrega señalando que la capacidad de análisis y comprensión, por parte de los estudiantes, para elaborar un diagnóstico social, es baja. Se recurre a trabajos en internet u otras fuentes y son presentados como productos elaborados por

los estudiantes. Pero, también existen limitaciones en el uso de las técnicas e instrumentos para realizar el diagnóstico, pese a que saben para qué sirve o cuál es su propósito. Sin embargo, consultados los docentes de las asignaturas de investigación cualitativa, y prácticas de intervención social grupal y comunitaria, mencionan que ellos no tienen ningún tipo de falencias o limitaciones didácticas para la enseñanza de la investigación con sus estudiantes.

Las falencias aquí presentadas son algo propios del proceso de enseñanza-aprendizaje, que puede depender de varios factores, que dificultan su rendimiento académico en general. Un estudio realizado en una universidad argentina sobre las dificultades que tienen los estudiantes en educación superior, en el aprendizaje de la metodología de la investigación, manifiesta que tales dificultades son de diversa índole, como ser: “Dificultades en las técnicas de recolección y análisis de la información empírica (…), dificultad para explicar en qué consiste la operacionalización de un factor” (Aiello, 2009 p.151).

Respecto a lo que Martínez (2017) sostiene que el enfoque de un diseño curricular es clave para comprender el cómo se enseña y cómo se aprende, “buscando potenciar el aprendizaje" de cada uno de los estudiantes en el aula, los resultados revelan que el uso de metodologías tradicionales y expositivas condiciona negativamente el "cómo se enseña". La falta de diversificación técnica y la persistencia de clases magistrales limitan el potencial de aprendizaje del estudiantado, evidenciando una brecha entre el diseño curricular y la práctica pedagógica en el aula. Al no lograrse una enseñanza interactiva, el currículo falla en su propósito de potenciar las capacidades individuales de los futuros trabajadores sociales.

De esta manera, los resultados muestran una serie de implicancias concretas de los hallazgos expuestos con respecto a las competencias de investigación esperadas en la formación de los estudiantes para afrontar procesos de intervención profesional a futuro. De ahí que, aunque existe una presencia significativa de técnicas como el trabajo en equipo y el estudio de caso, su aplicación no logra consolidar en los estudiantes una *comprensión profunda del significado e importancia de la investigación en Trabajo Social*. El predominio de clases magistrales, la desactualización teórica y la enseñanza centrada en la transmisión de contenidos limitan que los estudiantes asuman la investigación como un proceso fundamental para sustentar la intervención profesional, reduciéndola a un requisito académico más que a una herramienta crítica de transformación social.

En cuanto a la competencia para *elaborar diseños de investigación*, las falencias identificadas —como la asignación de trabajos sin explicación previa y la escasa orientación metodológica— inciden directamente en dificultades para formular problemas, objetivos y marcos teóricos y metodológicos coherentes. Esto se refleja en la confusión entre estudio y diagnóstico social, así como en la reproducción de información obtenida de internet sin un

adecuado proceso de análisis, lo que evidencia debilidades en la estructuración lógica y metodológica de investigaciones orientadas a la intervención.

Respecto a las *habilidades de observación, indagación, registro, interpretación y análisis de contextos*, los resultados evidencian que la limitada articulación entre teoría y práctica, junto con metodologías poco participativas, restringe el desarrollo de estas capacidades. La enseñanza monótona y expositiva, así como la insuficiencia en el manejo de técnicas como el debate o el trabajo grupal, dificultan que los estudiantes se involucren activamente en la comprensión de problemáticas sociales reales, afectando su capacidad de análisis crítico y contextualizado.

En relación con la competencia de proponer soluciones a problemáticas sociales, las debilidades en el diagnóstico social y en el uso de técnicas e instrumentos de investigación limitan la formulación de propuestas de intervención pertinentes. Al no consolidarse adecuadamente las fases previas del proceso investigativo, las respuestas planteadas tienden a ser superficiales o poco fundamentadas, lo que debilita el carácter propositivo y transformador del Trabajo Social.

Finalmente, en cuanto al *desarrollo de habilidades de escritura académica y sistematización*, los hallazgos evidencian que la falta de acompañamiento docente y de retroalimentación en la elaboración de trabajos afecta la capacidad de sistematizar información y presentar resultados de manera clara y coherente. La reproducción de contenidos sin análisis propio refleja limitaciones en la construcción de discursos académicos rigurosos, lo cual impacta negativamente en la elaboración de informes de investigación sólidos. En conjunto, estas falencias ponen de manifiesto una formación investigativa que no logra articular de manera efectiva el saber teórico, metodológico y práctico necesario para una intervención social fundamentada.

Recursos didácticos para la enseñanza de la investigación y sus falencias

Las implicancias en la formación de competencias investigativas que tiene el manejo de los recursos didácticos para la enseñanza de la investigación y sus falencias tienen casi las mismas características que las que se acaba de presentar en el anterior punto.

La encuesta aplicada a estudiantes de las asignaturas de intervención social señala que el trabajo docente recurrió con bastante frecuencia a los medios virtuales (57 %), en cuyo interior se puede nombrar los siguientes recursos: plataformas educativas, videoconferencias y foros de discusión. Esta situación es bastante evidente dado que, durante casi dos años y más, tuvo vigencia la virtualización de la educación, donde la gran mayoría de estudiantes pasaron por esta modalidad virtual.

Sin embargo, existen estudiantes que, cuando estuvieron con clases presenciales, antes de la pandemia, recuerdan la labor docente en aula, haber recurrido con mayor frecuencia a la pizarra (tradicional), la elaboración de mapas conceptuales y clases desarrolladas con apoyo en *data display* (proyección de diapositivas o de algunos videos): "*Normalmente han sido diapositivas. Alguno que otro docente nos hacía ver videos. Como son videos, era un tanto más entendible, incluso hasta el lenguaje es algo más entendible"* (Entrevista grupal a estudiantes, 06-04-2022). Otro testimonio de la entrevista grupal apoyaba en este sentido el tipo de recurso didáctico que se manejaba en la clase de la asignatura de investigación cualitativa, de manera virtual: *"Después pase cualitativa de manera virtual y nos pasaban algunos videos relacionados explicando cómo teníamos que hacer la observación, la interpretación. O sea, el uso de algunas técnicas (de investigación) mediante diapositivas o videos"* (Ibídem).

Desde la óptica de los estudiantes, uno de los primeros resultados de aplicación de estos recursos virtuales, limitaba mucho la participación. Señalan que, cuando las clases virtuales eran teóricas, "muchos compañeros, se callaban, apagaban sus cámaras, micrófonos, o se salían de la clase, diciendo que su internet se ha cortado. Por eso el docente decía 'prendan sus cámaras, quiero conocerlos, sus fotos no me dicen nada'. Entonces, era como si los docentes hablaran al vacío o a los espíritus" (Entrevista grupal a estudiantes, 06-04-22).

En el caso de los docentes, los medios virtuales fueron la recurrencia común para desarrollar sus clases; sin embargo, para el docente de investigación cualitativa, en clases presenciales, recurre en mayor grado al uso de la pizarra, como medio de apoyo. En cambio, para el docente de Prácticas de Intervención Grupal, los medios virtuales fueron acompañados por el uso de proyectora (*data display)*, para la elaboración de mapas conceptuales. Estos resultados coinciden en gran manera con un estudio realizado en la Universidad Mayor de San Andrés (La Paz), donde "el 44% de los estudiantes manifestaron que los docentes, en clases presenciales, utilizan el *Data Show* como medio didáctico; en tanto, el 20% dijeron que usa la pizarra" (Zapana Calderón, 2017 p. 44).

De similar manera que para el caso de las técnicas de enseñanza-aprendizaje, se han identificado una serie de falencias en el manejo de recursos didácticos.

Desde la percepción de los estudiantes existen múltiples factores que dificultaron el aprendizaje relacionado con los recursos didácticos virtuales. Al tratarse de clases virtuales, los más recurrentes fueron aquellos que los propios estudiantes experimentaron con la disponibilidad de acceso a internet y las dificultades de conexión a este servicio, dado que, en algunas zonas de Cochabamba, o del interior, la señal de internet es baja o inestable. Entre otras deficiencias sobresalientes, detectadas durante el proceso de aprendizaje de los

estudiantes, que se pudo identificar mediante la aplicación del cuestionario, se pueden nombrar los siguientes:

- Falta de acompañamiento explicativo a la asignación de textos de lectura [10]
- Limitaciones en el manejo de material didáctico diversificado (diapositivas) [11]
- Desactualización docente en la disposición de material de apoyo bibliográfico.
- Necesidad de aprender con ejemplos.

La apreciación estudiantil que se tiene respecto de los factores que condicionan las dificultades en el uso de material de apoyo para la enseñanza de la investigación, todavía alude a que las clases eran bastantes teóricas, carentes de ejemplificaciones, vivencias o casos prácticos. Es decir, el uso de material de apoyo estuvo muy condicionado a las clases de tipo magistral: "Mucha teoría, sobre todo eran clases magistrales. Solo la auxiliar explicaba a través de mapas conceptuales o mentales" (Encuesta aplicada a estudiantes, 26-03-2022). Otro punto de vista que se señala es que no se enfatiza en el manejo de herramientas didácticas que estén relacionadas con el aprendizaje significativo, para tener clases más participativas, donde los estudiantes puedan desarrollar sus actividades en equipo.

En síntesis, una primera implicancia que tuvo el manejo de los recursos didácticos en la formación de competencias investigativas se centra en que el uso predominante de recursos virtuales, si bien respondió a la coyuntura de virtualización educativa, no garantizó por sí mismo el desarrollo efectivo de competencias investigativas, particularmente por la limitada interacción y participación estudiantil. La persistencia de enfoques tradicionales, tanto en entornos virtuales como presenciales, refleja una dependencia de metodologías expositivas centradas en diapositivas y clases magistrales, lo que restringe el aprendizaje significativo. Asimismo, las dificultades de conectividad y el escaso acompañamiento pedagógico en el uso de materiales afectaron la comprensión de contenidos clave para la investigación. La falta de diversificación y actualización de recursos didácticos, junto con la ausencia de ejemplos prácticos, debilitó la articulación entre teoría y práctica. En consecuencia, estas limitaciones inciden negativamente en la adquisición de competencias orientadas a la intervención social,

[10] Testimonio: "Por ejemplo, en la materia de investigación cuantitativa, el docente nos daba los textos y nos decía lean de esta parte a esta parte y no nos explicaba el tema" (Entrevista grupal a estudiantes, 06-04-22).

[11]Testimonio: "Algunos docentes nos dicen que no leamos nuestras diapositivas, pero ellos mismo lo hacen" "Muchas veces las diapositivas de los docentes son literalmente" (Ibídem).

al no fomentar procesos activos, colaborativos y contextualizados de aprendizaje investigativo.

Una segunda implicancia, a la luz del enfoque de Mauri Estévez et al. (2019) que considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje "es científicamente dialéctico y didáctico-crítico, encaminado a la transformación sistemática y desarrolladora de la personalidad de los estudiantes", los hallazgos muestran que el proceso de enseñanza-aprendizaje se aleja de su carácter dialéctico y didáctico-crítico, en tanto la limitada interacción en entornos virtuales y el predominio de clases magistrales reducen las posibilidades de diálogo, reflexión y construcción colectiva del conocimiento. La escasa participación estudiantil y la falta de estrategias que promuevan el pensamiento crítico debilitan la transformación activa de la personalidad del estudiante, entendida como un proceso dinámico y reflexivo. Asimismo, las deficiencias en el uso y acompañamiento de recursos didácticos afectan la mediación pedagógica necesaria para un aprendizaje desarrollador. La ausencia de ejemplos prácticos y contextualizados restringe la articulación entre teoría y realidad social, elemento clave en una formación crítica. En consecuencia, estas condiciones limitan la consolidación de un proceso formativo integral, al no propiciar suficientemente la autonomía, la reflexión crítica y el compromiso transformador propios de la formación en Trabajo Social.

Interés por la investigación

En este apartado se analiza el grado de interés de los estudiantes de Intervención Social hacia la investigación, retomando la hipótesis planteada anteriormente. En dicha premisa, se estableció que las deficiencias en el manejo de las técnicas de enseñanza derivan, en gran medida, de un factor actitudinal: la falta de motivación intrínseca, tanto de los estudiantes por el aprendizaje como de los docentes por el proceso de enseñanza.

De acuerdo con los datos obtenidos, el 64 % de los estudiantes encuestados manifiesta un elevado interés por aprender a investigar, mientras que solo un 4 % muestra bajo interés y un 32 % un nivel medio. Este interés se evidencia en indicadores concretos como el deseo explícito de aprender a investigar, la participación en grupos de trabajo, la facilidad para aprobar materias de investigación y la conformidad con el plan curricular. Estos resultados son consistentes con otros estudios en Latinoamérica, como el de Castro-Rodríguez et al. (2020), donde el 68,4 % de estudiantes de ciencias de la salud mostró interés por la investigación sin diferencias por género, y el de Ángel Isaza et al. (2010), que indica que el 90 % de estudiantes de medicina en Colombia ha tenido interés en algún momento de su carrera. Si bien Trabajo Social comparte con las ciencias de la salud la relevancia de la investigación para la intervención profesional, su objeto de estudio es distinto; no obstante, el

elevado interés registrado resulta fundamental para formar profesionales capaces de abordar procesos de intervención social con base científica.

La información que se pudo rescatar de la entrevista grupal con los estudiantes contrasta con los resultados obtenidos mediante la encuesta. Si bien, según esta fuente de información, existe un elevado interés por la investigación, también existen criterios que manifiestan un bajo interés por parte de los estudiantes y los docentes. Según los estudiantes, la participación en clases es un factor que explica su interés por el aprendizaje investigativo. Como se aprecia en el siguiente testimonio: *"si el estudiante no quiere participar, la clase por más didáctica e interesante que sea no va a funcionar. De nada sirve que tengamos recursos (didácticos) si el estudiante no tiene interés"* (Entrevista grupal a estudiantes, 06-04-2022). En este caso, las limitaciones que puedan presentar los estudiantes que no participan en clases, afectaría su disposición para el aprendizaje investigativo. Esto significa que, aunque el docente utilice estrategias dinámicas e interesantes, estas no garantizan resultados si el estudiante no muestra disposición a participar, lo que pone en evidencia una concepción del aprendizaje como un proceso activo que requiere la implicación del sujeto. Asimismo, el testimonio sugiere que los recursos pedagógicos, por sí solos, no son suficientes para generar aprendizaje significativo, ya que su efectividad depende de la motivación e interés previo del estudiante.

Por otra parte, los estudiantes entrevistados identifican diversas limitaciones atribuibles a los docentes que dificultan tanto su participación como su interés en clase, especialmente en las asignaturas de investigación. Una de las principales limitaciones se relaciona con la metodología de enseñanza, la cual, según los estudiantes, no logra convertir las clases en experiencias significativas o atractivas. Al respecto, señalan que: *"También hace mucho la forma en la cual el docente hace sus clases. No hay una clase interesante, interactiva. La clase va a ser sola, no va haber ningún tipo de aprendizaje. El docente va a estar en la 'luna de valencia*[12] *y van a tener que investigar todos por sus propios medios"* (Entrevista grupal a estudiantes, 6-04-2022).

Asimismo, algunos estudiantes manifiestan que su interés por aprender a investigar disminuye debido a la falta de apoyo docente, el escaso interés por la enseñanza y la limitada motivación en el desarrollo de las clases. Los siguientes testimonios, recogidos en la entrevista grupal, permiten identificar estos aspectos como una tercera limitante:

[12] Se hace referencia a una percepción de ausencia pedagógica, en la que el profesor no guía ni acompaña activamente el proceso de aprendizaje. Como consecuencia, los estudiantes sienten que deben asumir de manera autónoma —y en ocasiones desorientada— la responsabilidad de investigar, lo que puede afectar negativamente su motivación y la calidad de su aprendizaje.

Cuando nosotros nos inscribimos a un curso para aprender a investigar, estamos preparados, con todo el material para aprender, pero cuando el docente no te apoya tu interés va abajo, se cae (…) A consecuencia de eso, si va a ser así, uno no quiere hacer nada de investigación.

Cuando se hacía preguntas al docente se molestaba y ahí uno perdía el entusiasmo.

En otro caso, nos ha pasado con una docente, cuando no han participado tres compañeras, lo ha concluido la clase de su materia. Entonces, los docentes también tienen que demostrar interés. Las falencias no solo eran del estudiante sino también del docente. (Entrevista grupal a estudiantes, 06-04-2022)

Desde la perspectiva docente, existe una apreciación particular disímil sobre el interés de los estudiantes por la investigación. Uno de los docentes señaló que el interés de los estudiantes por la investigación no es *"ni elevado, ni bajo interés"*. En cambio, otra afirmación señalaba que *"existe bajo interés",* por parte de los estudiantes hacia la investigación. En cambio, para el docente de la asignatura de investigación, los estudiantes *"lograron demostrar un elevado interés"* (Encuesta docente, 26-03-2022). En este último caso, la valoración positiva que los estudiantes demuestran interés por el aprendizaje en investigación se basa en la apreciación de que se sienten atraídos por su materia y las clases que imparte el docente, ya que el docente afirma que los estudiantes demuestran deseos de aprender más sobre investigación.

Si bien existe un interés claro por la formación investigativa, el grupo de estudiantes que manifiesta desinterés evidencia una falta de motivación y una escasa valoración de la investigación para su futura práctica profesional. Esta pérdida de entusiasmo se atribuye, en gran medida, a factores derivados de la pandemia, cuya transición a la modalidad virtual (2019-2020) no fue implementada adecuadamente en sus inicios. Asimismo, el impacto socioeconómico en el entorno familiar fue determinante, como lo ilustra el siguiente testimonio: *"No todos pusimos el mismo interés de aprender. De un 100%, un 30% se dedicó al estudio de la materia, el resto se dedicó más a trabajar, porque muchos de los familiares fallecieron. En resumen, a los que nos tocó pasar la materia en época de pandemia, las dos primeras olas fueron muy complicadas"* (Encuesta aplicada a estudiantes, 26-03-2022).

Percepciones acerca de las competencias investigativas en intervención social

Las personas, a diario, desarrollan maneras de percibir, de ver, de sentir y pensar la realidad de las cosas que le rodean o que se le presentan, tanto en forma física, como en forma inmaterial o inanimada. Por lo general, la percepción es una cuestión inherente a la capacidad

cognitiva de cualquier individuo que pone en juego su razonamiento, su capacidad visual, sensitiva y auditiva.

En la investigación, se considera el concepto de percepción como "el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización" (Vargas, 1994). A continuación, se presentan resultados sobre la percepción de la formación en competencias investigativas para la intervención social, por parte de los estudiantes que cursan las asignaturas de intervención social.

Percepciones acerca de la formación investigativa

Una cuestión previa que se indagó es saber si los estudiantes consideraban haber adquirido una aceptable formación investigativa, durante su formación de pregrado. Al respecto, el 56 % de los estudiantes no se encuentran seguros de adquirir aceptablemente una formación investigativa, ya que dicen que "tal vez" así sea. En cambio, un 29 % afirma tácitamente adquirir dicha formación. Por su parte el 15 % de los encuestados se encuentran seguros de no adquirir una aceptable formación investigativa. Durante la entrevista grupal a estudiantes se ha recogido el criterio unánime de que ellos no están adquiriendo las competencias necesarias de investigación que les permita desenvolverse sólidamente para procesos de intervención profesional, como se señala a continuación: *"En realidad, nos falta. Estamos a medias, explorando cosas nuevas, temas de investigación, por ejemplo, a manejar bibliografía para saber por dónde empezar (...) no se puede dejar de investigar porque la realidad es cambiante"* (Entrevista grupal a estudiantes, 06-04-2022). La percepción negativa de que los estudiantes tengan una adecuada formación en investigación también es compartida por los docentes consultados.

¿Cuáles son las razones por las que los estudiantes no adquieren una aceptable formación investigativa? Del segmento de estudiantes consultados que perciben no adquirir una aceptable formación investigativa, señalan, entre otras razones: al hecho de existir desinterés demostrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje por los propios estudiantes; a la mayor importancia que se asigna en clases (virtuales) a la teoría, antes que a la práctica en temas de investigación; y, a las falencias en el manejo metodológico y de material de apoyo que se utilizó en las clases virtuales. La percepción estudiantil que se tiene acerca de la falta de conexión entre teoría y práctica, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en Trabajo Social, es puesta de manifiesto por otros estudios precedentes, como se menciona a continuación: "…los conocimientos impartidos de manera teórica son muy generales los

mismos no tienen conectividad con la práctica. Se manifiesta que la carrera de Trabajo Social debe ser dinámica y no discursiva" (Enriquez, 2012 p. 44).

Desde la percepción docente, según la encuesta aplicada, se arguye que los estudiantes no adquieren competencias investigativas en la carrera por las siguientes razones:

- *La formación en la disciplina de profesionalización tiene una formación disfuncional a la investigación.*
- *El aprendizaje es mecánico y repetitivo, por tanto, no desarrollan ciertas capacidades necesarias para la investigación, como ser capacidad de análisis, interpretación y síntesis.*
- *No hay profundización de la misma, (los estudiantes) no demuestran interés* (Encuesta docente, 26-03-2022).

Utilidad de la investigación para la intervención social

Para los estudiantes de la carrera de Trabajo Social, particularmente, aprender a investigar para su aplicación en procesos de intervención profesional, tiene mucha utilidad. Permite que los y las trabajadoras sociales logren conocer con precisión las características sociales de las personas, familias y grupos con quienes interactúa en el campo laboral. Este conocimiento certero, por ejemplo, de las condiciones sociales del maltrato infantil en una familia de bajos ingresos, le permite elaborar diagnósticos y estrategias adecuadas para coadyuvar en la superación de los obstáculos que impiden mejorar las condiciones materiales, psicológicas, sociales y culturales de dicha familia y su entorno social, en el tema del maltrato infantil.

Por este motivo es que se incorporó esta variable buscando conocer, desde la perspectiva de los actores académicos de la carrera de Trabajo Social, cuán importante es esta necesidad de adquirir competencias de investigación orientada a la intervención social. Según los resultados obtenidos, el 63 % de los estudiantes reconoce que la investigación para la intervención social es de mucha utilidad, frente a un 33 % que manifiesta lo contrario.

De las respuestas de estudiantes obtenidas a favor de la importancia que tiene la investigación en el desempeño profesional del o de la trabajadora social, se menciona lo siguiente: *"La investigación aporta mucho a nuestra carrera. Ayuda en la intervención, a tener conocimiento amplio de la problemática, de la realidad, desde diferentes puntos de vista"* (Entrevista grupal a estudiantes, 06-04-2022). Una de estas utilidades prácticas del "saber investigar" sería su aplicación en el campo de la elaboración de informes y fichas sociales: *"Si le preguntan a cualquier estudiante cómo hacer un informe social o una ficha*

social, no va a saber cómo responder" (Ibídem). La importancia de considerar de mucha utilidad el aprendizaje para ser aplicada a la intervención social es también ratificada por parte de los docentes.

Los aportes teóricos proporcionados por algunos estudios realizados al respecto respaldan los resultados expuestos aquí. Como señala Barranco (2004): *"La investigación desde y sobre la intervención social permite la identificación y diagnóstico de necesidades de primera mano y también un acercamiento al origen de las mismas, algo fundamental para lograr remover los elementos estructurales que sostienen y perpetúan determinadas situaciones sociales. Por otro lado, la importancia de la investigación para la intervención social radica en otorgar sentidos y objetos que desarrollen la calidad integrada".*

Por último, se indagó también sobre cuáles serían las fortalezas y debilidades de la docencia en la enseñanza de competencias investigativas, tomando en cuenta el grado de utilidad que se asigna a la investigación con fines de su utilidad para la intervención social.

Según los docentes las fortalezas y debilidades son las siguientes:

Fortalezas:

- Articular la formación en investigación con la realidad social
- Proponer aprendizajes que sean necesarios en investigación
- Ejercer la docencia por más de 10 años, en la supervisión

Debilidades:

- Masificación de los grupos de materia
- No contar con mayor tiempo para reforzar en los estudiantes capacidades investigativas
- Insuficiente carga horaria para supervisar prácticas de investigación y refuerzo de habilidades investigativas

Las fortalezas que manifiestan no son suficientemente sustanciosas, salvo la que expresa uno de los dos docentes del área metodológica de investigación para quien, su labor pretende articular la formación investigativa con la realidad social. En cambio, las debilidades muestran claramente las limitaciones que los docentes tienen, no con sus propios desempeños y capacidades técnico-pedagógicos, sino con características propiamente de gestión administrativa curricular, como la disponibilidad de tiempo y el excesivo número de estudiantes en clase.

Desde la mirada estudiantil, se percibe más debilidades de la práctica docente que fortalezas. Esta percepción está bastante relacionada con las falencias y limitaciones mencionadas arriba. Primeramente, se afirma que entre los docentes que dan las asignaturas de investigación habría "contradicciones" y manejo diferenciado en la bibliografía: *"Hay bastante contradicción entre los docentes y eso a nosotros nos confunde (...). Uno puede decir una cosa y otro otra cosa. Existe contradicción con la bibliografía que ellos nos brindan y esa bibliografía no se refleja en la actualidad. Es una teoría antigua"* (Entrevista grupal a estudiantes, 06-04-2022). Luego, también, se observa la forma de explicación y de desenvolvimiento, cuyos factores, incluso, influirían en el interés del estudiante.

Conclusiones y recomendaciones

Una primera conclusión que se puede extraer de la investigación es la existencia de una profunda disonancia entre el reconocimiento teórico de los componentes de la investigación y la capacidad operativa de los estudiantes para aplicarlos en la intervención social. Aunque la mayoría declara conocer la estructura formal de una investigación, los hallazgos revelan debilidades críticas: una confusión conceptual persistente entre "problema de investigación" y "necesidad social", una dependencia del aprendizaje mecánico (como el "copy-paste") y una percepción de la asignatura como un campo abstracto y ajeno a la realidad práctica. Esta formación, predominantemente magistral y teórica, ha derivado en una visión instrumentalista que impide el desarrollo de una autonomía intelectual, limitando la investigación a un requisito curricular en lugar de consolidarla como una herramienta estratégica para la transformación social en el Trabajo Social.

En este sentido, se recomienda a la carrera de Trabajo Social realizar una reingeniería curricular y pedagógica que trascienda la enseñanza expositiva de la metodología, integrando la investigación de manera transversal y aplicada desde los primeros niveles. Es imperativo transitar hacia un modelo de "aprendizaje basado en problemas" y estudios de caso reales donde el estudiante se vea obligado a diferenciar la intervención de la investigación científica, reduciendo la carga teórica magistral en favor de talleres de redacción académica y prácticas de campo supervisadas. Asimismo, los docentes deben actuar como modelos de sistematización crítica, evitando el uso literal de diapositivas y fomentando entornos de debate interactivo que estimulen el pensamiento autónomo, asegurando que las competencias investigativas se conviertan en el eje articulador de una praxis profesional reflexiva y situada.

Una segunda conclusión permite apreciar que las técnicas de enseñanza revelan una contradicción pedagógica: aunque se reporta el uso de metodologías activas como el trabajo en equipo y el estudio de caso, su implementación es deficiente y convive con un fuerte predominio de clases magistrales y exposiciones monótonas. Esta situación se traduce en una

"vacuidad metodológica", donde la asignación de tareas sin guía previa y la falta de retroalimentación docente obligan al estudiante a recurrir de forma autónoma e indiscriminada a fuentes de internet. Como resultado, las técnicas no logran su objetivo de desarrollar competencias, derivando en falencias graves como la incapacidad de diferenciar entre el estudio y el diagnóstico social, una desactualización teórica y una pérdida de interés mutuo entre docentes y estudiantes que perpetúa una enseñanza mecánica y superficial.

A este respecto se recomienda la implementación de un programa de capacitación docente en didáctica de la investigación que priorice el dominio de la "clase invertida" y el debate dirigido, asegurando que el trabajo en equipo sea verdaderamente cooperativo y no una simple división de tareas. Es fundamental que los docentes sustituyan la lectura de diapositivas por el modelado de procesos, brindando explicaciones claras y guías metodológicas precisas antes de cada actividad práctica. Asimismo, se debe estandarizar un marco conceptual básico entre las cátedras de investigación cuantitativa y cualitativa para evitar la confusión del alumnado, y establecer mecanismos de supervisión que garanticen que el estudio de caso se vincule directamente con la realidad social, transformando la técnica de un requisito administrativo en una experiencia de aprendizaje auténtica y situada.

La siguiente conclusión a la que se arriba da cuenta de los recursos didácticos utilizados para la enseñanza de la investigación y sus falencias. El uso de recursos didácticos en la formación investigativa muestra una transición tecnológica que no ha sido acompañada por una evolución pedagógica, manteniendo un esquema de enseñanza pasivo y unidireccional. Si bien la virtualidad introdujo plataformas y videoconferencias, estos medios se han utilizado principalmente para replicar la clase magistral tradicional, donde el uso excesivo de diapositivas literales —a menudo leídas por el propio docente— y la falta de acompañamiento en las lecturas asignadas han generado un fenómeno de "clases al vacío". Esta carencia de recursos dinámicos, como videos explicativos y ejemplos prácticos, junto con la brecha de conectividad, ha impedido que la mediación pedagógica sea dialéctica o crítica, reduciendo la investigación a una transferencia de información teórica que no logra traducirse en habilidades aplicables a la intervención social profesional.

Se recomienda diversificar y actualizar el inventario de recursos didácticos mediante la creación de un repositorio de materiales multimodales (estudios de caso en video, simuladores de datos, infografías interactivas) que sustituyan el predominio de las diapositivas. Es fundamental que los docentes asuman un rol de mediadores activos, proporcionando guías de lectura crítica y sesiones de retroalimentación en lugar de solo asignar textos de forma aislada. Para superar las barreras de la virtualidad y el desinterés, se deben integrar herramientas que promuevan el aprendizaje significativo y colaborativo, asegurando que cada recurso utilizado

esté directamente vinculado a ejemplos prácticos y vivenciales que conecten la teoría investigativa con prácticas de intervención social, individual, grupal y comunitaria.

Una última conclusión y recomendación está referida al *interés por parte de los estudiantes "por aprender" a investigar*. Existe una marcada ambivalencia entre el interés declarado y el interés fáctico por la investigación. Mientras que las encuestas reflejan una actitud positiva mayoritaria (64%), la realidad cualitativa revela una "crisis de entusiasmo" compartida: los estudiantes demuestran una participación pasiva influenciada por factores externos (como el impacto socioeconómico de la postpandemia), mientras que los docentes, en algunos casos, proyectan una ausencia pedagógica o reactividad ante las dudas, lo que erosiona la motivación intrínseca del alumnado. El interés no es una variable estática, sino un proceso dialéctico; si la metodología no es atractiva y el acompañamiento docente es percibido como inexistente ("estar en la luna de Valencia"), el deseo inicial de aprender se transforma en frustración y desapego, reduciendo la investigación a un trámite académico carente de sentido profesional.

Al respecto, es recomendable implementar un plan de fortalecimiento de la cultura investigativa que trabaje sobre el componente emocional y relacional del aula, más allá de lo puramente técnico. Para los docentes, es imperativo desarrollar estrategias de "docencia inspiradora" y apoyo pedagógico cercano, donde la consulta sea incentivada y no penalizada, rompiendo con la actitud de finalización punitiva de las clases ante la baja participación. Para los estudiantes, se sugiere integrar la investigación con sus preocupaciones laborales y sociales actuales, demostrando la utilidad práctica e inmediata con relación a la intervención social. Asimismo, la carrera debe ofrecer espacios de contención y flexibilidad, transformando el aula en un entorno seguro e interactivo donde la participación sea el resultado de un compromiso mutuo y no de una imposición curricular.

Referencias bibliográficas

Aiello, M. (2009). Dificultades en el aprendizaje de la metodología de la investigación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación,* 2, 141-155. https://elibro.net/es/lc/learningbyhelping/titulos/172512%0Ahttp://petroquimex.com/PDF/SepOct17/Desarrolla-IMP-Metodologia.pdf

Alcoba, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en ducación superior. *Contextos Educativos,* 15, 93-105.

Ángel Isaza, A. M., Botero Suárez, H. F., González, D. C., Ospina, L. P., Velasco, M. M., y Ocampo, M. F. (2010). Interés de los estudiantes de medicina por la investigación. CIMEL Ciencia e Investigación Médica Estudiantil Latinoamericana, 15(1), 9–13.

Barranco Expósito, M. del C. (2004). La intervención en trabajo social desde la calidad integrada. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social,* 12, 79. https://doi.org/10.14198/altern2004.12.5

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final-Proyecto Tuning- América Latina. 2004-2007. *En Bilbao: Universidad Deusto*.

Campos, J., & Chinchilla, A. (2009). Reflexiones acerca de los desafíos en la formación de competencias para la investigación en Educación Superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-20. http://www.redalyc.org/pdf/447/44713058023.pdf

Castro-Rodríguez, Y., Valenzuela-Torres, O., Saucedo-García, A., Laura-Lopez, N., y Apaza-Choque, C. (2020). Interés por la investigación de los estudiantes de una facultad de odontología en Lima. Revista Cubana de Estomatología, 57.

Chacón Corzo, María Auxiliadora (2007). La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantía de la carrera de educación básica integral (Capítulo II. Bases teóricas). Universitat Rovira I Virgili.

Enriquez, E. L. (2012*). El enfoque curricular de la carrera de Trabajo Social y su correspondencia con el perfil de egreso*.

Farías, M. L., Veiga, S., & Elverdin, F. (2016). *La enseñanza de investigación en Trabajo Social. Tensiones y desafíos.*

Guity López, S. P. (2006). Aplicación de estrategias didácticas para la formación de competencias investigativas en niñas y niños de primer grado de educación básica en el Centro de Investigación e Innovación Educativas. En *Paper Knowledge. Toward a Media History of Documents.*

Hernández, R. C., & Infante, M. E. (2016). El método de enseñanza-aprendizaje de trabajo independiente en la clase encuentro: Recomendaciones didácticas. *Revista de Pedagogia*, 37(101), 215-231.

Martínez, M. (2017). Componentes curriculares de la planeación para el logro de competencias desde el trabajo aulico curricular. *Educando para educar,* 17(32), 21-28. http://beceneslp.edu.mx/ojs/index.php/EPE/article/view/6/5

Mauri Estevez, J. V., Pereda Cuesta, I. F., Garriga Gómez, M., & Guerras Llanes, M. (2019). Enfoque crítico del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba. *Revista MENDIVE*, 17(1), 4-19.

Maya, E. (2014). Métodos y técnicas de investigación. En Universidad Nacional Autónoma de México (Número 9). https://doi.org/10.36576/summa.28138

Nérici, I. G. (1969). *Hacia una didáctica general dinámica.*

Núñez-Rojas, N. (2019). Enseñanza de la competencia investigativa: percepciones y evidencias de los estudiantes universitarios Teaching of research competence: perceptions and evidence of university students Contenido. Issn, 40(2001), 41.

Ospina Duque, R., & Lago Carazo, D. (2005). Las competencias nuevo paradigma en la educación superior para el siglo XXI. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 1(1), 63-73.

Perrenoud, Philippe (2006). La universidad: entre transmisión de saberes y desarrollo de competencias. *Pedagogía y saberes* Nº 24, 67-77.

Pulido, M. (2015). Ceremonial y protocolo: métodos y técnicas de investigación científica.

Rodríguez, A., & Díaz de Corcuera, I. (2020). Estrategias y técnicas docentes para aplicar en clases magistrales y trabajo en equipo con grupos grandes de alumnos universitarios Alejandro. *Escuela Universitaria de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Universitatea (UPV/EHU)*, 23-38.

Román, R., De la Rosa, H., & Zeballos, J. (2017). Competencias investigativas en la Educación Superior. *Revista Publicando*, 4(10), 395-405. https://core.ac.uk/download/pdf/236644238.pdf

Tobón, S. (2004). Formación Basada en Competencias. En *Ecoe ediciones.* Universidad Nacional de Entre Ríos. (1992). *Currículum y Trabajo Social*. 1-21.

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 51(57), 27. https://doi.org/10.21898/dia.v51i57.332

Villa Sánchez, A., & Villa Leicea, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40, 15-48.

Yepes Ocampo, J. C. (2005). El currículo universitario desde la perspectiva crítica. *Revista Latinoamericana de estudios educativos (Colombia)*, 1, 11-20.

Zapana Calderón, H. (2017). Medios Didácticos Virtuales Para Un Aprendizaje Significativo - Holístico. *Nuestro Tiempo*, 696, 39-49. https://n9.cl/rpca7

Documentación de la carrera de Trabajo Social

Plan global: Introducción a la investigación social. Gestión I/2022. Docente: Lic. Daniel Vasquez Torrez. Cochabamba. Universidad Mayor de San Simón. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Carrera de Trabajo Social.

Plan global. Intervención Social Individualizada y Familiar. 2018.

Plan global. Prácticum de Intervención Social Individualizada. 2018

Plan global. Prácticum de Intervención Social Grupal, 2018

Plan global (Modalidad virtual). Métodos y técnicas de investigación cualitativa. 2020.

Prácticas de revictimización a mujeres que denuncian violencia familiar

Ana Alicia Velasco Dorado1[13]

Resumen

El presente artículo es resultado de una investigación sobre las prácticas de revictimización que enfrentan las mujeres que denuncian violencia familiar, ejercidas por funcionarios involucrados en los procesos de administración de justicia penal en el municipio de Quillacollo, Departamento de Cochabamba. Estas mujeres atraviesan una doble victimización, lo que plantea la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las prácticas de revictimización que sufren las mujeres que denuncian violencia familiar? En este sentido, por la naturaleza y características del problema de investigación, se optó por un enfoque cualitativo que permitió estudiar la realidad en su contexto natural. Mediante la observación participante y la entrevista en profundidad, se logró recolectar información sobre las experiencias de las mujeres, marcadas por el dolor, sufrimiento, angustia, frustración y aislamiento, lo cual difícilmente no puede captarse con otros métodos Como resultado, se evidenció que aproximadamente el 90% de las instituciones públicas vinculadas a la administración de justicia penal ejercen prácticas de revictimización contra las mujeres, provocándoles un daño y sufrimiento aún mayores que el generado por el delito inicial.

Palabras Clave: Violencia familiar, prácticas de revictimización; justicia penal y patriarcalismo.

Abstract

This article presents the results of an investigation into the revictimization practices faced by women who report domestic violence, perpetrated by officials involved in the

[13] Ana Alicia Velasco Dorado es Magíster en Calidad de la Educación Superior, especialista en Innovación Pedagógica en Docencia Universitaria y licenciada en Trabajo Social por la UMSA. Cuenta con diplomados en Planificación Curricular, Prevención Prenatal de Discapacidad, Tutoría de Tesis y Rehabilitación Comunitaria. Posee una amplia trayectoria profesional en los sectores público y privado en áreas de discapacidad, régimen penitenciario, SLIM, defensorías, adopción, adulto mayor y desarrollo municipal. Actualmente se desempeña como Docente de Práctica en la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS)
Docente investigadora de la carrera de Trabajo Social de la UMSS
Instituto: Docente Carrera de Trabajo Social
Correo: avelascodorado@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0004-6803-0086

criminal justice system in the municipality of Quillacollo, Cochabamba Department. These women experience double victimization, which raises the following question: What are the revictimization practices suffered by women who report domestic violence? Given the nature and characteristics of the research problem, a qualitative approach was chosen, allowing for the study of reality within its natural context. Through participant observation and in-depth interviews, information was gathered about the women's experiences, marked by pain, suffering, anguish, frustration, and isolation—experiences that are difficult to capture using other methods. The results showed that approximately 90% of public institutions linked to the administration of criminal justice engage in revictimization practices against women, causing them even greater harm and suffering than that generated by the initial crime.

Introducción

Organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) de las Naciones Unidas han impulsado diversas acciones que dieron lugar a convenciones orientadas a la erradicación de la violencia. En este marco, la violencia familiar se entiende como una situación de tensión caracterizada por la lucha de poder o el afán de dominio, en la que una persona busca someter a otra en beneficio de sus propios intereses.

En Bolivia, en la coyuntura actual, se cuenta con la Ley Nº 348, que garantiza protección jurídica tanto a hombres como a mujeres frente a la violencia. Según el informe del fiscal general del Estado (19/08/2024), con base en los datos registrados en el sistema *Justicia Libre* del Ministerio Público, a nivel nacional se denunciaron 30.699 casos de violencia familiar. La mayor incidencia de estos casos se concentra en el eje central del país: Santa Cruz, La Paz y Cochabamba. Estudios realizados en este último departamento revelan que, de cada 10 mujeres, 8 son víctimas de violencia familiar; sin embargo, solo el 20% presenta una denuncia ante el sistema judicial y únicamente el 1% logra concluir el proceso por este delito.

La problemática de la violencia familiar ha visibilizado el horror al que son sometidas muchas mujeres por parte de su pareja o esposo. Ante esta situación, la víctima, como último recurso, acude a las instituciones públicas para denunciar a su agresor; sin embargo, en este proceso vuelve a ser vulnerada por funcionarios y operadores de la justicia penal. Este fenómeno, identificado en la presente investigación como *prácticas de revictimización contra la mujer que denuncia violencia familiar*, constituye el eje central del estudio, cuyo objetivo es describir dichas prácticas en el marco del sistema de justicia penal.

La violencia familiar constituye una realidad que interpela no solo a las instituciones del Estado, sino también a la sociedad en su conjunto, al evidenciar las múltiples formas de vulneración que atraviesan las mujeres. De allí la necesidad de investigaciones que, desde las particularidades de cada contexto, permitan una comprensión más profunda de estas realidades. El diálogo entre la literatura especializada y el conocimiento empírico del problema ha posibilitado identificar un entramado de creencias, actitudes, deseos, expresiones y lenguajes no verbales que configuran las prácticas de revictimización ejercidas contra las mujeres que denuncian violencia familiar.

Soporte Teórico

En el presente apartado nos referimos a los aportes de algunos autores que abordan las prácticas de revictimización en mujeres que denuncian violencia familiar. Según Flores (2020), la violencia intrafamiliar constituye “una de las formas de la violencia interpersonal

que afecta seriamente a la sociedad (…) por su influencia nefasta en la vida económica, social, política y moral de los sistemas familiares" (p. 186). Este autor se refiere a la violencia intrafamiliar en términos generales; sin embargo, en el marco del presente estudio se establece una diferenciación entre *violencia intrafamiliar y violencia familiar*. A partir de la práctica profesional[14] y en correspondencia con el objeto de investigación, se enfatiza la violencia familiar ejercida por la pareja o expareja.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2003), este tipo de violencia está impregnado de odio y rabia, lo que refleja la gravedad de sus consecuencias. En esta línea, la violencia familiar puede ser entendida como un estado de tensión y lucha por el dominio, en el que una persona busca someter a otra en beneficio de sus propios intereses.

La intervención institucional suele olvidar que la violencia familiar contra la mujer es el resultado de un daño ejercido de manera sistemática y prolongada por el agresor, en muchos casos durante años, hasta que la víctima queda atrapada en una relación tóxica[15] sin plena consciencia de ello. En este contexto, la mujer soporta maltratos con la esperanza de que su agresor cambiará, lo que la conduce, progresivamente, a una enajenación de sí misma. Como consecuencia, se encuentra desvalorizada, humillada, con una autoestima deteriorada, entre otras afectaciones. Esta situación puede considerarse como la primera forma de agresión que enfrenta la mujer.

En estas circunstancias, la mujer llega ante el sistema judicial en busca de justicia, donde nuevamente es sometida a episodios de violencia por sujetos institucionales técnicos y jurídicos que la revictimizan; como fenómeno que repercute en la administración de la justicia penal, situación que conlleva efectos devastadores para la integridad de la mujer. Escenario, que, según la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz (2010), denomina a la revictimizacion, como el "conjunto de hechos o el hecho de que un individuo sea víctima de violencia temporal en dos o más momentos de la vida, ambas experiencias son separadas en el tiempo y realizadas por dos o más perpetradores diferentes" (pg.1).

[14] Como resultado de encuentros, debates, foros interinstitucionales de los SLIMs y el mismo ejercicio profesional, ha posibilitado diferenciar que: violencia intrafamiliar es ejercida en miembros en la familia con parentesco consanguíneo o de adopción ascendente o descendente, en cambio violencia familiar referida al esposo, pajera, o expareja.

[15] Según el psicoterapeuta Vicente Herrera (2016), enfatiza tres momentos en el ciclo de violencia, primer momento "**Tensión**" donde se da el cúmulo de elementos que carga el coraje de tensión en uno de los miembros de la pareja, el segundo momento es el "**estallido de la violencia"**, donde ya no puede contener la tensión y se manifiesta en gritos, humillaciones y golpes, hechos encaminados

Asimismo, Arias (2017), en su condición de abogado penalista, realiza una sistematización del *viacrucis* que atraviesa la víctima al momento de interponer una denuncia y durante todo el proceso judicial que debe enfrentar. El autor señala que los traumas físicos y psicológicos resultan devastadores tanto para la víctima como para su familia, y enfatiza que las secuelas se extienden a lo largo de toda la vida. Estas se manifiestan en cicatrices internas y externas que nunca llegan a sanar completamente, permaneciendo como recordatorios constantes que generan un profundo dolor en la mujer y en su entorno familiar.

Sin duda, la violencia familiar y la revictimización constituyen dos formas de vulneración que enfrentan las mujeres al denunciar a sus agresores. Ambos fenómenos comparten un común denominador: el patriarcado, entendido como un problema sociocultural e histórico, propio de sociedades colonizadas, que ha impuesto supuestas inferioridades ideológicas sobre las mujeres. En esta línea, Montero y Nieto (2002), citados por la Coordinadora de la Mujer (sin año), definen el patriarcado como "una estructura social jerárquica, basada en un conjunto de ideas, prejuicios, símbolos, costumbres e incluso leyes, respecto a las mujeres, por la que el género masculino domina y oprime al femenino".

Según la Coordinadora de la Mujer, las instituciones sociales que reproducen el patriarcado son, en primer lugar, la familia, espacio en el que los hijos aprenden hábitos, pensamientos, valores y formas de relacionarse que luego asumirán frente a la vida; y, en segundo lugar, la escuela, ámbito en el que se refuerzan costumbres y valores patriarcales (p.15). De esta manera, la sociedad boliviana se desarrolla mayormente bajo una concepción patriarcal, por lo que las instituciones públicas no están exentas de reproducir estas estructuras de poder y desigualdad.

Metodología

Es cierto que la mayoría de las mujeres que presentan denuncias por violencia familiar, a lo largo del proceso, se ven obligadas a abandonar los procedimientos penales debido a diversas circunstancias. Esta situación refleja no solo las dificultades que enfrentan las víctimas frente a sus agresores, sino también las limitaciones y deficiencias de las instituciones encargadas de administrar justicia. El fenómeno del abandono de los procesos constituye, a su vez, un tema relevante para futuras investigaciones, pues evidencia las barreras estructurales y sociales que impiden que las mujeres accedan plenamente a la justicia.

En tal sentido, la presente investigación adopto el enfoque cualitativo fenomenológico, dado que se focalizó en las características de los sujetos de intervención, quienes poseen la capacidad de pensar, reflexionar y comprender las realidades en las que viven. La recolección de datos fue mediante la observación participante, las entrevistas en profundidad, así como la

revisión bibliográfica y documental[16]. Para cada técnica se utilizó la guía correspondiente, lo que permitió recuperar las prácticas de revictimización tal como ocurren en la realidad, a las que se enfrentan las mujeres que acuden a la institucionalidad en busca de protección jurídica.

Como señala Hernández (2010), en los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no resulta determinante, ya que el objetivo no es obtener resultados generalizables. Por ello, la investigación optó por un muestreo no probabilístico[17] e intencional, es decir, se hizo la selección deliberada de tres casos por sus características específicas y relevancia para el estudio. Los casos corresponden a mujeres que se encuentran enfrentando procesos penales por el delito de violencia familiar. Los criterios técnicos de selección se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1

Criterios de selección de caso

Mujeres denunciantes	**PROCESO PENAL EN VIOLENCIA FAMILIAR**					
	Denuncia formal	**Imputación formal**	**Resolución de Sobreseimiento**	**Acusación Formal**	**Juicio Oral**	**Sentencia Ejecutoriada**
Carmen	X	X	X	-	-	-
Valentina	X	X	X	X	X	X
Sofía	X	X	-	-	-	-

Nota: Elaboración propia con base a las técnicas aplicadas 2020

Se priorizó el caso particular de Valentina, quien ha transitado por todas las etapas de un proceso penal, desde la presentación de la denuncia hasta la sentencia ejecutoriada. Se destaca que este caso resultó ser inédito, ya que concluyó con sentencia ejecutoriada en primera instancia; excepto, de los procesos abreviados, en los que el agresor se declara culpable.

[16] La revisión documental se fundamentó en el expediente del proceso penal que consta de tres cuerpos, donde se encuentran todos los actuados procesales.

[17] Según Hernández (2014, Pág.176) "la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador.

Resultados

Los resultados de este estudio se presentan en forma secuencial del procedimiento judicial. Las tablas consignan: Tabla 2, es la primera etapa del proceso penal, que consiste en la investigación y acumulación de pruebas, clasificados en (instancias, accionar institucional y revictimización, rol institucional y testimonio de la víctima). La tabla 3, es la segunda etapa del proceso penal, que consiste en de juzgamiento y sentencia en primera instancia, clasificados en (actuación jurídica, revictimización, rol institucional y testimonio de la víctima) de violencia familiar.

Tabla 2

Etapa preparatoria e investigación

INSTANCIA	ACCIONAR INSTITUCIONAL Y REVICTIMIZACIÓN	ROL INSTITUCIONAL	TESTIMONIO DE LA VÍCTIMA
SLIM	Múltiples Entrevistas sobre el relato de la violencia familiar	De acuerdo con el procedimiento, cada profesional del equipo multidisciplinario debería recabar información pertinente de la víctima; sin embargo, estas acciones eran, en su mayoría, realizadas por sus auxiliares.	"…cada vez tenía que contar a los profesionales y sus auxiliares, mi historia de la violencia familiar y cada vez salía con mis ojos hinchados de tanto llorar recordando la violencia de mi esposo".
	Remisión de Informes social y psicológico con serias contradicciones	Los informes profesionales presentados a la Fiscalía son pruebas documentales como producto de una valoración minuciosa profesional.	"Los Informes de trabajo social y psicología, en vez de ayudarme me han perjudicado, porque había información contradictoria, y de eso se agarró mi agresor para desmerecer esos informes y pidió informes periciales al IDIF y profesionales particulares para que me evalúen, y evalúen los informes del SLIM".

FELCV	Entrevistas informativas relatos de la violencia familiar	La policía, investigadora asignada al caso, debía realizar varias entrevistas a la víctima para cumplir con los requerimientos de la autoridad Fiscal.	"A la policía cada vez que me citaba, tenía que contar mi historia de la violencia, de donde salía cada vez con mis ojos hinchados de tanto llorar recordando las agresiones de mi esposo, también tenía que llevar a mis testigos para que declaren"
	Remisión de informe conclusivo a destiempo	La policía asignada al caso debería emitir Informes parciales de sus actuaciones realizadas; asimismo, debía presentar un informe conclusivo en los plazos de tiempo establecidos.	"No sé qué pensar, antes de la fecha límite, fui donde la investigadora para recordarle sobre la presentación del informe conclusivo y me dijo mañana presentaré, pero no había hecho, y la fiscal aprovechó eso para sacar su determinación de sobreseimiento, sin el informe conclusivo de la investigadora"
IDIF	Diversas programaciones de entrevistas incumplidas por la profesional	El IDIF como instancia técnica de investigación, debería realizar valoraciones periciales	"… la Lic. Me ha programado más de diez veces para que me haga la valoración, iba cada vez en vano, porque siempre me decían que no está, que se encuentra de viaje o está en juicio oral". "Se hizo pasar dos fechas de entrega de informe pericial".
	Presentación de Nota Informe lacerante para la víctima.	El Instituto de Investigación Forense, es una instancia técnica de investigación que evalúa y remite informes periciales.	"Finalmente le notificaron con una conminatoria para que entregue el informe, y a la rápida me preguntó algunas cosas y me despachó, y remitió una nota informe y no un informe pericial, además, fuera del plazo establecido".

INFORMES PARTICU-LARES	Médico Forense hace valoración de un Informe Social.	La autoridad fiscal permitió someter los informes profesionales del SLIM (de una instancia pública) para ser valorados por profesionales particulares contratados por él agresor	"Los informes periciales de los profesionales particulares, los han destrozado los informes de la psicóloga y la trabajadora social del SLIM y también me destrozaron a mí, que todo lo que he mencionado es mentira y que solo es venganza y muchas otras cosas negativas más".
	Informe de psicólogo particular lacerante para la víctima.		
FISCAL DEMATERIA	Imputación Formal	Es el señalamiento provisional al agresor, como sospechoso de haber cometido un delito sin necesidad de que exista prueba.	"La fiscal mencionó en la resolución de imputación formal, que existen suficientes indicios que el agresor sea autor del ilícito de violencia familiar".
	Resolución de Sobreseimiento	Conocido los antecedentes del caso, la Fiscal debe proceder bajo dos alternativas: la Acusación Formal o el Sobreseimiento en contra o favor del agresor	"La fiscal en base a la nota informe del IDIF y pienso que en los informes particulares se ha basado para que le haya sobreseído a mi agresor, porque dijo: no existe suficientes elementos de pruebas para fundar una acusación en contra del denunciado".
FISCAL DE DISTRITO	Impugnación a Sobreseimiento	Es un instrumento jurídico que busca una revisión total o parcial de la Resolución de Sobreseimiento por la autoridad de jerarquía superior que es el Fiscal de Distrito.	"Hemos presentados dos impugnaciones en contra de la Resolución de Sobreseimiento de la Fiscal: uno con mi abogado particular y otro por el abogado del SLIM".

DEFENSOR DEL PUEBLO Y OTRAS	Denuncia a la Fiscal	En uso de sus atribuciones la víctima denunció a la autoridad fiscal, ante instancias pertinentes	"He entrado en crisis, porque temía por mi vida, mi agresor declarado inocente por la fiscal, ahora si me iba a matar, por eso la denuncié a la Fiscal a varias instituciones, llegue donde las Mujeres de Fuego". "Intervino el defensor del pueblo, inclusive llegó mi caso donde el fiscal general de Sucre".
FISCAL DE DISTRITO	Resolución Jerárquica de Revocatoria a Sobreseimiento de la Fiscal	El Fiscal de Distrito departamental, hace la Revisión de la Resolución de Sobreseimiento de la Fiscal de materia, determinando el Rechazo de dicha Resolución	"Cuando me notifiqué con la Resolución de Revocatoria a la Resolución de sobreseimiento de la fiscal, he sentido que he vuelto a la vida, porque le ordenó a la Fiscal que en un plazo de diez días haga la Acusación Formal en contra de mi agresor".
FISCAL DEMATERIA	Presenta Acusación formal contra el agresor	Es una Resolución Fiscal donde Acusa Formalmente al sujeto, por estar involucrado su conducta a un tipo penal y vulneración de la norma, solicitando la radicatoria de la acusación ante el juzgado de sentencia	"…lo irónico, es que la fiscal que lo declaró inocente a mi agresor, la misma fiscal, ha tenido que fundamentar su acusación formal para que el caso pase a juicio oral".
	Por las denuncias se cambió a la Fiscal	Después de la presentación de la Acusación Formar, por determinación superior, se procedió al cambio de fiscal de materia para el referido caso.	"La cambiaron a la Fiscal, yo creo, porque no solo en mi caso ha sobreseído al agresor, fueron muchos otros casos, por esa razón muchas mujeres han abandonado sus procesos"

***Nota**:* Elaboración propia a partir de la aplicación de las técnicas.

Tabla 3

Etapa Juzgamiento y Sentencia

ACTO JURÍDICO	REVICTIMIZACIÓN	ROL INSTITUCIONAL	TESTIMONIO DE LA VÍCTIMA
APERTURA DE JUICIO ORAL	Desarrollo del juicio oral que duró más de un año.	Concluida la etapa de investigación y la acusación provisional, el Juicio Oral se constituye en un periodo decisivo, mediante el debate judicial, exposición de prueba ante el Juez de Sentencia	*"(...) al Juicio Oral llegué asustada y agotada, tenía ganas de dejarlo todo y abandonar el proceso, pero mis compañeras del grupo de autoayuda eran quienes me alentaban y me decían has llegado hasta aquí, por nosotras tienes que seguir y lograr justicia".*
AUDIENCIA PÚBLICA	Suspensiones constantes de las audiencias públicas	La audiencia pública es un espacio donde se desarrolla el debate y la presentación de pruebas de manera oral ante el juez, en presencia de las partes involucradas y la presencia del público	*"Las primeras audiencias se postergaban, como unas cuatro veces y mis testigos ya tenían problemas para disponer de tiempo. Cuando se instaló la audiencia, cada vez se declaraba en cuarto intermedio para otra fecha".*
PRUEBAS TESTIFICALES	Inasistencia de testigos de cargo	La prueba testifical es la declaración de un testigo, que es una persona que brinda información ante el Juez sobre los hechos que se encuentra en controversia.	*"(...) la primera en presentar declaración ante el juez fui yo, en toda la audiencia el juez solo recibió mi declaración, he salido destrozada por que además de revivir toda la violencia, el juez me hacía preguntas muy duras cómo ¿usted quiere que le mande a la cárcel a su esposo? y otras cosas más (...) a mis testigos también el juez les increpó, fue horrible lo que presencie (...) de 10 testigos solo se presentaron 3".*

PRUEBAS DOCUMENTALES	El 90% de pruebas documentales fueron anuladas	Refiere a documento o material que contenga información relevante para probar o refutar un hecho, presentado con anterioridad ante el Juez, pruebas que son puestas en consideración de las partes para aprobar o refutar.	*"(...) sentía que todo se desmoronaba porque de las 20 pruebas documentales que había presentado, solo 2 fueron aprobados para su consideración del Juez".*
SENTENCIA	El juez dictó sentencia condenatoria en contra el agresor	Una sentencia judicial es la determinación final de un Juez de Sentencia penal, quien decide si una persona es culpable o inocente de un delito.	"Se instaló la audiencia pública para la lectura de su determinación del juez que era la Sentencia sobre el caso. A esta audiencia se hicieron presentes el defensor del pueblo, las mujeres de fuego y público en general, y se dio lectura a la Sentencia, condenando a mi agresor con una pena privativa de libertad de 2 años".
NOTIFICACIÓN	Notificación con la sentencia tarda un año	La notificación con la sentencia penal a las partes litigantes es de vitales importancias, para garantizar el ejercicio de los derechos de ambas partes.	"(…) con la sentencia determinada por el Juez no había cuando nos notifique a las partes, (…) constantemente tenía que ir averiguar. El juez tardó un año para notificarnos con la Sentencia"
SENTENCIA EJECUTORIADA	La sentencia penal ejecutoriada, en primera instancia contra el agresor, se constituye en un caso sui generis en Quillacollo	Una sentencia ejecutoriada es una decisión judicial que ha adquirido la firmeza de cosa juzgada y es definitiva.	"Hasta que terminó el calvario que he vivido durante cinco años de proceso judicial y me siento totalmente destrozada".

***Nota**:* Elaboración propia a partir de la aplicación de las técnicas.

Como se puede apreciar en las tablas 2 y 3. Por un lado, la tabla 2 presenta información sobre: *la etapa de investigación y acumulación de pruebas,* bajo la atribución y Dirección de la Autoridad Fiscal, donde se evidencia que el accionar de los operadores de justicia, ejercen prácticas de revictimización. Hecho que se ha convertido en un viacrucis para la víctima.

Valentina, no solo tuvo que enfrentar múltiples interrogatorios para relatar nuevamente los hechos traumáticos vividos con su agresor, sino que parte de estos relatos fueron recepcionados por los auxiliares (estudiantes) de los profesionales, lo que provocó la elaboración de informes con serias contradicciones. Esta situación fue aprovechada por el agresor para poner en duda la validez de los informes elaborados por las profesionales del SLIM.

Asimismo, la presentación de informes fuera de plazo por parte de la investigadora de la FELCV, la nota informe del IDIF y los informes periciales particulares, es decir, todas las actuaciones de los profesionales que intervinieron en la etapa preparatoria parecían estar dirigidas a que la autoridad fiscal emitiera su determinación de sobreseimiento. Lo extraño, es que la Fiscal, un par de días antes, le dijo a la víctima: *"no se preocupe hay suficientes elementos para acusar a su agresor, aunque usted llegue a un arreglo con él, el Ministerio Público de oficio continuará con el proceso"*. Postura contraria a su Resolución de Sobreseimiento.

Por otro lado, la tabla 3 ofrece datos sobre la etapa de juzgamiento y sentencia, que pone en evidencia las prácticas de revictimización que ha sumido a Valentina en un estado de crisis. En ella, la presencia en juicio oral de representaciones de la Defensoría del Pueblo y del Colectivo de Mujeres de Fuego fue crucial. De lo contrario, es altamente probable que la resolución judicial hubiera favorecido al agresor.

Haciendo un análisis de estos datos, vemos que Valentina vivió la falta de empatía por parte de los operadores de justicia, el abuso de autoridad y la presión sistemática para doblegar su voluntad y lograr que abandonara el proceso, además de la retardación de la justicia. No es casual que el juez demoró hasta un año en notificar oficialmente la sentencia, poniendo en riesgo la caducidad de la demanda por los plazos procesales.

El juez emitió una sentencia mínima de dos años de privación de libertad como sanción para el agresor. La pregunta es: ¿Contribuirá esta sanción a la erradicación de la violencia familiar en Bolivia, considerando que el victimador se acogió al beneficio del Perdón Judicial?

Al respecto, cabe destacar la reflexión de Beristain[18] (2000): "Aunque el daño se pueda reparar en cierta medida, el acto no puede borrarse". Este escenario no es plenamente

[18] BERISTAIN Los victimadores de ayer no han desaparecido con el pasar de los años. Siguen siendo victimarios si no reparan su crimen. El tiempo de la victimación se detiene si no se actúa. La muerte física del victimario no borra ni la falta ni la deuda (…) El problema clave del victimador reside en que ha sido un acto voluntario lo que ha causado, y, aunque el daño se pueda reparar en cierta medida, el acto no puede borrarse (…) un derecho con ética intenta reaccionar útilmente, no castigando al victimario sino exigiéndoles a él y la sociedad la reparación de las víctimas, (pg. 108)

asimilado por la mayoría de los funcionarios judiciales, lo que permite que sus acciones resulten devastadoras para la mujer en situación de violencia, quien debe enfrentar consecuencias a corto, mediano y largo plazo. La situación se agrava aún más debido a la ausencia de centros o instituciones de apoyo terapéutico para las víctimas de este tipo de violencia.

Estas acciones demuestran claramente episodios de violación de derechos y maltratos perpetrados por agentes institucionales, lo que los convierte en responsables de la revictimización. En consecuencia, las instituciones encargadas de la administración de justicia penal funcionan, en muchos casos, como verdaderas máquinas de revictimización hacia las mujeres que denuncian violencia familiar, salvo algunas excepciones.

Después de cinco años de peregrinaje, la conclusión del proceso con una sentencia en primera instancia convierte este caso en "extraordinario, si no único" en el municipio de Quillacollo, dado que la mayoría de los procesos se encuentran sobreseídos, extinguidos, abandonados o, en algunos casos, en apelación. Según la fiscal que concluyó el caso: *"este fue el único caso que llegó hasta sentencia ejecutoriada"*.

Las tablas prueban claramente el procedimiento legal burocrático e inhumano al que fue sometida Valentina, en su intento de lograr protección jurídica, hecho que constituye una forma de doble victimización y que genera una serie de efectos, los cuales podrían constituir un tema de otras investigaciones en el campo del Trabajo Social.

Conclusiones

Durante siglos, las mujeres han sufrido violencia en el ámbito familiar; sin embargo, en las últimas décadas se ha promulgado un conjunto de normativas, tanto a nivel internacional como nacional, que han contribuido a visibilizar el horror al que son sometidas por su pareja o esposo. La violencia familiar constituye un problema de salud pública a nivel mundial y puede entenderse como un estado de tensión caracterizado por la lucha de dominio y sometimiento de la mujer por parte del hombre (salvo excepciones) en beneficio de los propósitos individuales de quien ejerce el control.

En estas circunstancias, la mujer acude a la institucionalidad pública en busca de protección jurídica; sin embargo, se enfrenta a un sistema judicial que la revictimiza a través de sus propios operadores de justicia. La revictimización, entendida como una doble victimización que produce consecuencias aún más negativas para la mujer que la padece, constituye en sí misma un tema relevante de investigación. Los hallazgos de este estudio evidencian que, en las instituciones involucradas en el proceso penal, se ejercieron prácticas

de revictimización a través de los profesionales y autoridades, ya sea mediante acciones, omisiones, actitudes o determinaciones.

En esta línea, la investigación ha permitido comprender que la violencia familiar y las prácticas de revictimización constituyen problemáticas estructurales con raíces culturales transmitidas de generación en generación desde el seno familiar. Dichos patrones son reforzados tanto por la educación formal como por el entorno social boliviano, donde persiste una concepción patriarcal y machista.

Cabe puntualizar que la mujer que denuncia violencia familiar no solo enfrenta legalmente a su agresor, sino que también debe afrontar a un sistema judicial mayormente parcializado a favor de este. La institucionalidad no ha logrado dimensionar que la víctima ya había soportado diez años de violencia familiar, a los que se sumaron cinco años de revictimización, configurando así una violencia continua de quince años que resistió Valentina. Asimismo, es importante destacar que con la sentencia ejecutoriada se puso fin a la revictimización sufrida por ella, pues de no haberse dictado, el proceso habría podido prolongarse al menos cuatro años más: dos años en la etapa de apelación ante la Corte de Justicia Departamental y otros dos ante el Tribunal Constitucional de Sucre, en el mejor de los casos.

En consecuencia, no resulta casual el alto índice de abandono de los procesos penales por violencia familiar. Según el reporte del fiscal general, en la gestión 2024 se registraron más de 30 mil denuncias por este tipo de violencia; sin embargo, no se informa cuántos de estos casos concluyeron con sentencias ejecutoriadas contra los agresores.

Recomendaciones

Las instituciones educativas desempeñan un rol fundamental en la formación de personas capaces de responder a los desafíos de la sociedad actual. Este objetivo exige, a su vez, una transformación en la función de los educadores, pues el aula no debe concebirse únicamente como un espacio de transmisión de conocimientos, sino también como un espacio de reflexión crítica. El aprendizaje constituye el medio a través del cual el ser humano transforma pensamientos, emociones y conductas, con el propósito de contribuir a la construcción de una sociedad más justa.

En este sentido, tanto la educación escolarizada como la educación superior deberían promover una formación con enfoque despatriarcal, orientada a la prevención y atención de la violencia familiar. Si bien las instituciones vinculadas a esta problemática han ampliado sus servicios de atención, desde instancias operativas hasta espacios de toma de decisiones, los índices de violencia familiar y feminicidios continúan aumentando de manera alarmante en

los niveles local, departamental y nacional. Esta situación coloca a Bolivia en el segundo lugar de mayor incidencia de violencia en América Latina. Ante este panorama, se hacen necesarias y urgentes reformas estructurales en la administración de justicia del país.

Referencias bibliográficas

Arias Pizarro Boris Gustavo (2017) *La Revictimización y sus secuelas*, El Diario Opinión

Comisión Intereclesial de Justicia y Paz (2010) *Los efectos psicosociales de la revictimizacion,* Equipo Piscosocial, Antioquia.

Coordinadora de la Mujer; (S/Año) *Despatriarcalización, Descolonización, Género y Derechos de las Mujeres*, Cartilla Nº 3, La Paz – Bolivia.

Flores, J. (2020) *Aportes teóricos a la violencia intrafamiliar*, Escuela Profesional de Psicología, Universidad de San Martin de Porres, Perú.

Hernández R., Fernández C. Baptista M., (2010) *Metodología de la investigación*, quinta edición, México.

Hernández R., Fernández C. Baptista M., (2014) *Metodología de la investigación*, sexta edición, México.

Herrera V. (2018) Supera el DIVORCIO ¡YA! (claves para salir adelante tras la ruptura de pareja), México.

Katayama R. (2014) *Introducción a la investigación cualitativa*, fundamentos, métodos, estrategias y técnicas, Universidad Garcilaso de la Vega, Lima – Perú.

Ley Integral para Garantizar a las mujeres una vida libre de violencia, Ley N° 348, La paz – Bolivia, 2013.

Messuti, A. (2012) Nueve variaciones de Antonio Beristain, investigadora, Universidad de Salamanca.

Ministerio Publico de Bolivia (2024) *Informe fiscal general*, en mesa nacional interinstitucional y Congreso Internacional para abordar este flagelo.

Monje, C. (2011) *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*, guía didáctica, universidad surcolombiana.

Organización Panamericana de la Salud; (2003) Violencia familiar: una caja de Pandora que se está abriendo.

Paniagua M. (2017) *Neurodidáctica*, Editorial ITN, La Paz Bolivia.

Paz, F. (2015) Derecho de las familias, Violencia Familiar, Primera Edición, La Paz – Bolivia.

Sanjuán L. (2019) *La observación participante*, Universitat Oberta de Catalunya

Siglas

M.F. Médico Forense

SLIM Servicio Legal Integral Municipal

FELCV Fuerza Especial de lucha contra la Violencia

IDIF Instituto de Investigación Forense.

I.P. Informes Periciales

M.P. Ministerio Público - Fiscal de Materia

J.S.P. Juzgado de Sentencia en lo Penal.

T.D. Testigos de Descargo

D.P. Defensor del Pueblo.

M.F. Mujeres de Fuego-Control Social

De la visita domiciliaria a la investigación ecosocial: una resignificación desde el enfoque de derechos

Rosario Gonzales Torrico[19]

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar críticamente el término "visita domiciliaria" en el Trabajo Social y proponer el denominativo "investigación ecosocial desde un enfoque de derechos" como una alternativa teórico-metodológica acorde a los principios contemporáneos de la profesión. La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, bajo el paradigma socio-crítico, y se desarrolla a partir de una revisión bibliográfica crítica de autores relevantes en Trabajo Social, teoría crítica, enfoque ecosocial y derechos humanos. Los resultados evidencian que el término tradicional mantiene una carga asistencialista, vertical y reduccionista, lo cual limita la comprensión integral de las realidades sociales. En contraste, la propuesta de investigación ecosocial desde un enfoque de derechos permite una comprensión sistémica, participativa y ética, orientada a la transformación social. Se concluye que es necesario avanzar hacia una resignificación conceptual que fortalezca la praxis del Trabajo Social desde una perspectiva crítica, integral y comprometida con la justicia social.

Palabras clave: Trabajo Social, visita domiciliaria, enfoque ecosocial, derechos humanos, intervención social.

Abstract

This article critically analyzes the term "home visit" in Social Work and proposes "ecosocial research from a rights-based approach" as a theoretical and methodological

[19] Rosario Gonzales Torrico, docente e investigadora en el área de Trabajo Social, con experiencia en educación inclusiva e intervención profesional, a través de enfoques críticos de derechos humanos. Desarrolla proyectos académicos orientados a la transformación social y la producción de conocimiento situado desde perspectivas ecosociales, descoloniales y de justicia social.
Magíster en Calidad Educativa de la Educación Superior
Magíster en Educación Superior
Especialista en Innovación Pedagógica en la Docencia Universitaria – Universidad Mayor de San Simón.
Diplomado en Investigación para la Educación Superior e Interculturalidad – Universidad Mayor de San Simón.
Institución: Docente Carrera de Trabajo Social
Correo: Gonzalest.rosario2@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-1703-8059

alternative aligned with contemporary professional principles. The study adopts a qualitative approach within a socio-critical paradigm and is based on a critical literature review of key contributions in Social Work, critical theory, ecosocial perspectives, and human rights. The findings show that the traditional term reflects an assistentialist, hierarchical, and reductionist perspective that limits a comprehensive understanding of social realities. In contrast, the proposed concept promotes a systemic, participatory, and ethical approach oriented toward social transformation. It integrates social, environmental, and rights-based dimensions, strengthening a more critical and context-sensitive professional practice. The study concludes that resignifying this concept is essential to align Social Work with current theoretical and ethical frameworks.

Introducción

La práctica de la "visita domiciliaria" en el Trabajo Social ha sido históricamente una herramienta central en los procesos de intervención social. No obstante, su origen vinculado a modelos filantrópicos y asistencialistas del siglo XIX ha dejado una carga conceptual asociada al control social, la verticalidad en la relación profesional - usuario y la individualización de los problemas sociales (Iamamoto, 2008). En este sentido, aunque su uso continúa vigente, resulta conceptualmente insuficiente para dar cuenta de la complejidad, integralidad y sentido transformador que demanda el ejercicio profesional en el contexto contemporáneo.

En la actualidad, caracterizada por profundas desigualdades estructurales y dinámicas sociales complejas, el Trabajo Social exige enfoques críticos, participativos y comprometidos con la dignidad humana, la justicia social y los derechos humanos. En este marco, emerge la necesidad epistemológica, ética y política[20] de resignificar prácticas tradicionales que ya no responden plenamente a los desafíos actuales de la profesión.

Desde el enfoque ecológico[21] del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987), el sujeto es comprendido en interacción con múltiples sistemas interdependientes —microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema, que configuran su realidad. Esta perspectiva es ampliada por propuestas ecosociales del Trabajo Social (De Robertis, 2011), que enfatizan una intervención situada, sensible al territorio, a los vínculos y a los determinantes estructurales que atraviesan la vida cotidiana. De este modo, se supera una mirada reduccionista centrada exclusivamente en el espacio del domicilio, para reconocer la complejidad de los contextos en los que se desarrollan las personas.

En este horizonte, la noción de investigación adquiere un papel central al fortalecer el carácter riguroso, crítico y reflexivo del quehacer profesional. Investigar implica no solo

[20] Una **posición ético-política** es una postura consciente y reflexiva que articula valores éticos (como la justicia, la dignidad, la equidad y la libertad) con una toma de posición política frente a las relaciones de poder, las desigualdades sociales y las estructuras de dominación. Implica no solo un marco moral individual, sino también un compromiso activo con la transformación social, en favor de los sectores históricamente excluidos o vulnerados. Desde esta perspectiva, toda práctica profesional o académica (como en el Trabajo Social o la educación) está atravesada por una dimensión política y, por tanto, exige posicionamientos críticos que no sean neutrales ni funcionales a las injusticias. (Freire, 1997)

[21] **El enfoque ecológico** es una perspectiva comprensiva que considera al ser humano como parte de un entramado de sistemas interrelacionados. Analiza cómo los diferentes niveles del entorno —familiares, sociales, culturales y estructurales— influyen en el desarrollo y la calidad de vida, y promueve intervenciones que respondan a esta complejidad desde una mirada contextual e integradora. (Bronfenbrenner, 1987)

observar y registrar, sino también interpretar, dialogar y co-construir conocimiento junto a los sujetos sociales, reconociéndolos como actores activos en la producción de significados y en la transformación de su realidad. Esta perspectiva rompe con enfoques unidireccionales y promueve procesos participativos basados en el reconocimiento mutuo.

Asimismo, la incorporación del enfoque de derechos humanos[22] como eje transversal sitúa la intervención profesional en una dimensión ética, donde las personas dejan de ser objeto de atención para asumirse como titulares de derechos, agentes de cambio y portadoras de dignidad (ONU, 1948; López, 2016). Esto implica orientar la acción profesional hacia la equidad, el respeto a la diversidad, la participación y la justicia social.

En este contexto, surge la propuesta de resignificar el término "visita domiciliaria" por "investigación ecosocial desde un enfoque de derechos", como una alternativa conceptual y metodológica que refleja una práctica más integral, contextualizada y transformadora. Este nuevo denominativo no solo trasciende el espacio físico del domicilio, sino que abre la posibilidad de comprender e intervenir en la complejidad de los entornos sociales, culturales e institucionales en los que se desenvuelven las personas.

De esta manera, la investigación ecosocial con enfoque de derechos no constituye únicamente un cambio terminológico, sino una reconfiguración profunda del sentido de la práctica profesional, orientada hacia una intervención crítica, ética y comprometida con la transformación social. Se configura así, como una herramienta conceptual y metodológica pertinente para un Trabajo Social contemporáneo, centrado en la dignidad humana, los derechos y la justicia social.

En ese sentido se plantea la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta de investigación:

¿En qué medida el término visita domiciliaria resulta conceptualmente insuficiente para el Trabajo Social contemporáneo y de qué manera la *investigación ecosocial desde un enfoque de derechos* se constituye en una alternativa teórico-metodológica pertinente?

Objetivo general

[22] **El enfoque de derechos** humanos es una perspectiva que reconoce a todas las personas como sujetos titulares de derechos universales, indivisibles e interdependientes. Este enfoque promueve la igualdad, la no discriminación, la participación activa y la responsabilidad estatal para garantizar el respeto y la protección de la dignidad humana en todas las acciones sociales, políticas y educativas. (ONU, 2012)

Analizar críticamente la pertinencia del término visita domiciliaria en el Trabajo Social contemporáneo y fundamentar la investigación ecosocial desde un enfoque de derechos como una alternativa teórico-metodológica.

Metodología

La presente investigación se enmarca en el paradigma socio-crítico, el cual orienta el análisis hacia la comprensión y transformación de la realidad social desde una perspectiva reflexiva y emancipadora. Se adopta un enfoque cualitativo y un diseño de tipo teórico-reflexivo, centrado en el análisis crítico de categorías conceptuales vinculadas al Trabajo Social.

El estudio se desarrolla a partir de una revisión bibliográfica crítica, orientada a examinar el término *visita domiciliaria* y su vigencia en el ejercicio profesional contemporáneo, así como a fundamentar su resignificación desde una perspectiva ecosocial y de derechos humanos. Esta revisión no se limita a la recopilación de información, sino que implica un proceso interpretativo que permite problematizar los supuestos teóricos, éticos y epistemológicos que sustentan dicha práctica.

El procedimiento metodológico incluyó la selección, sistematización y análisis crítico-interpretativo de fuentes académicas relevantes en los campos del Trabajo Social, la teoría crítica, el enfoque ecosocial y los derechos humanos. A partir de este proceso, se identificaron las principales limitaciones conceptuales, éticas y epistemológicas del término tradicional, así como los fundamentos teóricos que sustentan la propuesta de investigación ecosocial desde un enfoque de derechos como alternativa pertinente.

Resultados

Evolución histórica del concepto de visita domiciliaria

El término *visita domiciliaria* tiene su origen en las prácticas del Trabajo Social clásico, estrechamente vinculadas al movimiento filantrópico de finales del siglo XIX en Europa y Estados Unidos. En este periodo, organizaciones como la Charity Organization Society impulsaron intervenciones centradas en la observación directa de las condiciones de vida de las poblaciones empobrecidas, a través de la figura de las visitadoras sociales[23]. Estas prácticas no solo estaban orientadas a brindar ayuda, sino también a regular comportamientos,

[23] La visitadora social era una herramienta de control social, que servía más a la normalización de la pobreza que a su transformación estructural, Marilda Iamamoto y De Robertis analizan esta etapa como parte del Trabajo Social funcional al orden capitalista, donde el Trabajador social buscaba "disciplinar" a los pobres.

promoviendo valores morales asociados a la disciplina, el orden y la vida “decente”, de acuerdo con los parámetros de la clase dominante (Lorenz, 2006).

Desde una perspectiva crítica, se ha señalado que estas primeras formas de intervención respondían a una lógica de control social funcional al desarrollo del capitalismo. En este marco, la pobreza era comprendida como un problema individual más que como una expresión de desigualdades estructurales. En consecuencia, la visita domiciliaria operaba como un dispositivo de vigilancia y normalización de la vida cotidiana de los sectores populares, reforzando relaciones de poder asimétricas entre el profesional y el sujeto de intervención (Iamamoto, 2008).

Con el proceso de institucionalización del Trabajo Social a lo largo del siglo XX, la visita domiciliaria se consolidó como una técnica fundamental dentro del quehacer profesional, integrándose a diversos campos de intervención como la salud, la educación, la justicia y la protección social. En este nuevo escenario, su uso se amplió hacia funciones de investigación social, diagnóstico, planificación y evaluación, incorporando herramientas más sistemáticas para la comprensión de las problemáticas sociales (Richmond, 1917).

No obstante, pese a estos avances, diversos análisis han evidenciado la persistencia de una lógica asistencialista y unilateral en su aplicación. Si bien el Trabajo Social avanzó hacia una mayor sistematización metodológica, se mantuvo en muchos casos una mirada centrada en el individuo y su entorno inmediato, sin problematizar de manera suficiente las estructuras sociales que producen y reproducen la desigualdad. Esta tensión entre avance metodológico y limitación teórica fue posteriormente cuestionada por corrientes críticas de la profesión.

En América Latina, el movimiento de reconceptualización del Trabajo Social, desarrollado entre las décadas de 1960 y 1970, marcó un punto de inflexión significativo. Este proceso impulsó una crítica profunda a las prácticas tradicionales, incluyendo la visita domiciliaria, al considerarlas funcionales a modelos de intervención conservadores, despolitizados y desvinculados de las realidades estructurales. Desde esta perspectiva, se propuso reorientar la profesión hacia un enfoque crítico, comprometido con la transformación social, la lectura estructural de la realidad y el cuestionamiento de las relaciones de poder (Iamamoto, 2008; Netto, 1997).

En el marco de los enfoques contemporáneos, particularmente desde el Trabajo Social ecosocial y las perspectivas basadas en derechos humanos, se ha profundizado el cuestionamiento a la vigencia del término visita domiciliaria. Su carácter restringido al espacio físico del domicilio y su carga histórica asociada a prácticas de control limitan su capacidad para representar la complejidad de los contextos actuales. En este sentido, se plantea la necesidad de incorporar dimensiones como la justicia social, la sostenibilidad, el

reconocimiento de los territorios y la participación activa de los sujetos en los procesos de intervención (Dominelli, 2012).

En consecuencia, la evolución histórica del concepto evidencia una tensión constante entre continuidad y transformación. Si bien la visita domiciliaria ha constituido una herramienta central en la práctica del Trabajo Social, su permanencia sin una resignificación crítica ha contribuido, en muchos casos, a la reproducción de enfoques asistencialistas, fragmentados y poco contextualizados. Esta situación plantea la necesidad de revisar no solo su uso, sino también su denominación, en coherencia con los principios éticos, epistemológicos y políticos que orientan el Trabajo Social contemporáneo.

Limitaciones éticas del término visita domiciliaria

Desde una perspectiva ética, el término visita domiciliaria encierra una serie de implicaciones problemáticas que remiten tanto a su origen histórico como a las formas en que se ha configurado la relación entre el profesional y el sujeto de intervención. Lejos de constituirse en una categoría neutra, esta denominación expresa una lógica de intervención tradicionalmente atravesada por relaciones de poder, control social y prácticas asistencialistas.

En sus inicios, la visita domiciliaria estuvo vinculada a modelos filantrópicos que concebían la intervención social como un mecanismo de regulación moral de los sectores empobrecidos. Tal como señala Iamamoto (2004), estas prácticas no solo buscaban atender necesidades, sino también disciplinar conductas, promoviendo valores funcionales al orden social dominante. En este sentido, la visita domiciliaria operaba como un dispositivo de control, en el que el profesional ingresaba al espacio íntimo del hogar para observar, evaluar y, en muchos casos, juzgar las formas de vida de las personas.

Esta herencia histórica tiene implicaciones éticas profundas en la práctica contemporánea. Aunque el Trabajo Social ha transitado hacia enfoques más críticos y emancipadores, el uso del término visita domiciliaria continúa evocando una relación jerárquica y asimétrica, en la que el profesional ocupa una posición de autoridad frente a un sujeto concebido, implícita o explícitamente, como objeto de intervención. En esta línea, Dominelli (2012) advierte que este tipo de relaciones puede reproducir dinámicas opresivas, al negar la agencia de las personas y reforzar estructuras de dominación que el propio Trabajo Social está llamado a cuestionar.

Desde esta perspectiva, uno de los principales problemas éticos radica en la limitación de la autonomía de los sujetos. La lógica implícita en la “visita” sugiere una acción unilateral, donde el profesional decide cuándo, cómo y con qué propósito intervenir, sin garantizar necesariamente procesos de consentimiento informado, participación activa o construcción

conjunta de decisiones. Esta situación entra en tensión con los principios éticos del Trabajo Social contemporáneo, que promueven el respeto a la autodeterminación, la dignidad humana y la participación efectiva de las personas en los procesos que afectan sus vidas (Reichert, 2011).

Asimismo, la visita domiciliaria plantea desafíos relevantes en relación con el derecho a la privacidad. El ingreso al espacio doméstico, sin un enfoque ético claramente definido, puede constituirse en una forma de intromisión que vulnera la intimidad de las personas. Como sostiene Banks (2012), la práctica profesional debe garantizar que toda intervención respete los límites personales, culturales y simbólicos, evitando cualquier forma de invasión o imposición que genere incomodidad o desconfianza.

Otro aspecto significativo es la reproducción de prácticas paternalistas. El término visita domiciliaria está cargado de una connotación que sugiere una ayuda unilateral, donde el profesional "asiste" a un sujeto considerado carente o incapaz de resolver sus propios problemas. Esta visión no solo simplifica la complejidad de las realidades sociales, sino que también desvaloriza los saberes, capacidades y estrategias de vida de las personas y comunidades. En este sentido, Freire (1970) plantea que toda práctica que no reconozca al otro como sujeto activo en la construcción de su realidad tiende a reproducir lógicas de opresión, en lugar de promover procesos emancipadores.

Desde una mirada latinoamericana y decolonial, estas limitaciones éticas adquieren una dimensión aún más profunda. En contextos como el boliviano, caracterizados por la diversidad cultural y la presencia de pueblos indígenas con formas propias de organización y comprensión del mundo, la visita domiciliaria puede convertirse en una práctica que desconoce saberes locales e impone lógicas externas de interpretación y acción. En este sentido, Albó (2002) destaca la importancia de reconocer las cosmovisiones y prácticas comunitarias, evitando intervenciones que reproduzcan formas de colonialidad del saber y del poder.

En esta misma línea, De Sousa Santos (2010) propone avanzar hacia una *ecología de saberes,* donde el conocimiento profesional dialogue en condiciones de horizontalidad con los saberes populares, comunitarios y ancestrales. Sin embargo, la lógica tradicional de la visita domiciliaria, centrada en la observación y evaluación unilateral, dificulta este diálogo, al posicionar al profesional como el único portador legítimo de conocimiento.

Por otro lado, la persistencia de este término contribuye a la naturalización de prácticas institucionales que priorizan el control sobre el acompañamiento. En ámbitos como la protección social, la justicia o la salud, la visita domiciliaria suele asociarse a procesos de verificación, fiscalización o seguimiento, reforzando una imagen del Trabajo Social como

agente de control más que como facilitador de procesos de cambio. Esta situación no solo afecta la relación con los sujetos, sino que también tensiona la identidad profesional, alejándola de sus principios éticos fundamentales.

En contraposición, el Trabajo Social contemporáneo propone una ética relacional, dialógica y emancipadora, basada en el reconocimiento del otro como sujeto de derechos, en la construcción de vínculos horizontales y en la corresponsabilidad en los procesos de intervención. Desde esta perspectiva, resulta necesario cuestionar críticamente no solo las prácticas, sino también los términos que las nombran, en tanto estos configuran formas de pensar, sentir y actuar profesionalmente.

De esta manera, la resignificación del término visita domiciliaria hacia investigación ecosocial desde un enfoque de derechos no constituye únicamente un cambio terminológico, sino una transformación ética profunda. Implica transitar de una lógica de intervención centrada en el control y la observación, hacia una práctica basada en el diálogo, la participación, el respeto a la dignidad humana y el reconocimiento de los sujetos como protagonistas de sus propios procesos.

Limitaciones epistemológicas

Desde una perspectiva epistemológica, el término visita domiciliaria expresa una forma particular de construcción del conocimiento en el Trabajo Social, caracterizada históricamente por una visión reduccionista, fragmentada y, en muchos casos, de corte positivista de la realidad social. Lejos de constituirse en un concepto neutro, esta denominación refleja un modo de conocer centrado en la observación directa del sujeto en su entorno inmediato, privilegiando la recopilación de datos empíricos por encima de la comprensión integral, relacional e histórica de los procesos sociales.

En sus orígenes, la visita domiciliaria se configuró como una técnica orientada a recolectar información sobre las condiciones de vida de las personas, con el propósito de clasificar, diagnosticar y tomar decisiones desde una lógica predominantemente técnica. Tal como plantea Richmond (1917), el Trabajo Social moderno se estructuró inicialmente sobre bases metodológicas que buscaban sistematizar la intervención a través del diagnóstico social. No obstante, si bien esta perspectiva representó un avance en la profesionalización, también consolidó una forma de conocimiento centrada en el profesional como principal productor de verdad.

Desde este enfoque, el sujeto de intervención es concebido como objeto de estudio, cuya realidad puede ser observada, medida y analizada desde una posición externa. Esta lógica epistemológica ha sido ampliamente cuestionada por corrientes críticas del Trabajo Social, las

cuales sostienen que la realidad social no puede ser comprendida únicamente a partir de la observación empírica, sino que requiere una interpretación situada, contextual y relacional (Netto, 1997; Iamamoto, 2008).

En esta línea, Freire (1970) critica las formas de conocimiento verticales y "bancarias", en las que el saber se deposita en los sujetos sin reconocer su capacidad de reflexión y producción de conocimiento. Aplicado al Trabajo Social, esto implica que prácticas como la visita domiciliaria, cuando se desarrollan desde una lógica unilateral, limitan la posibilidad de construir conocimiento de manera dialógica, participativa y emancipadora.

Asimismo, el término visita domiciliaria restringe el análisis a un espacio físico específico: el domicilio. Esta delimitación espacial reduce la comprensión de la realidad social, invisibilizando las múltiples dimensiones que configuran la vida de las personas. Desde el enfoque ecológico del desarrollo humano, Bronfenbrenner (1987) plantea que los individuos están inmersos en sistemas interrelacionados: micro, meso, exo y macrosistemas, que influyen en su desarrollo y bienestar. En este marco, centrar la intervención únicamente en el hogar implica desconocer la complejidad de las interacciones sociales, institucionales, culturales y estructurales.

Por otro lado, desde la teoría crítica del Trabajo Social, se ha señalado que las prácticas tradicionales han tendido a despolitizar la intervención al centrarse en problemáticas individuales sin problematizar las estructuras sociales que las generan. En este sentido, la visita domiciliaria, al focalizarse en el ámbito doméstico, puede contribuir a invisibilizar factores como la desigualdad económica, la exclusión social, las políticas públicas y las relaciones de poder que atraviesan la vida de los sujetos (Netto, 1997).

Esta limitación epistemológica se vincula también con la ausencia de una perspectiva decolonial en la construcción del conocimiento. El término visita domiciliaria responde a una lógica occidental moderna que privilegia ciertos modos de conocer sobre otros, deslegitimando saberes comunitarios, indígenas y populares. En este contexto, De Sousa Santos (2010) propone la construcción de una ecología de saberes, que reconozca la diversidad epistemológica y promueva el diálogo horizontal entre distintos tipos de conocimiento. Sin embargo, la lógica tradicional de la visita domiciliaria dificulta este proceso, al situar al profesional como único intérprete legítimo de la realidad.

Asimismo, desde el enfoque ecosocial, se plantea que la realidad social no puede ser comprendida sin considerar la interrelación entre factores sociales y ambientales. Dominelli (2012) destaca la importancia de integrar la dimensión ecológica en el análisis social, especialmente en un contexto global marcado por crisis socioambientales y desigualdades

estructurales. No obstante, el término visita domiciliaria no incorpora esta dimensión, limitando el alcance del análisis y de la intervención profesional.

En consecuencia, el uso de este término refleja una epistemología parcial que fragmenta la realidad, reduce la complejidad de los procesos sociales y reproduce una lógica vertical en la producción del conocimiento. Esta forma de conocer no solo limita la comprensión de las problemáticas sociales, sino que también restringe la posibilidad de generar intervenciones verdaderamente transformadoras.

Frente a estas limitaciones, se hace necesario avanzar hacia enfoques epistemológicos críticos, integrales y participativos. La propuesta de investigación ecosocial desde un enfoque de derechos se inscribe en esta perspectiva, al concebir el conocimiento como un proceso colectivo, situado y contextualizado, que reconoce a los sujetos como co-constructores de saber. Este enfoque permite superar la lógica reduccionista de la visita domiciliaria, integrando dimensiones sociales, culturales, políticas y ambientales, y promoviendo una comprensión más compleja e integral de la realidad social.

Análisis comparativo de enfoques

El análisis comparativo entre el enfoque tradicional de visita domiciliaria y la propuesta de investigación ecosocial desde un enfoque de derechos permite evidenciar no solo diferencias operativas o metodológicas, sino transformaciones profundas en la forma de concebir la intervención social, la producción de conocimiento y la relación profesional con los sujetos.

Mientras que la visita domiciliaria responde a una lógica históricamente vinculada al asistencialismo, el control social y la observación del entorno inmediato, la investigación ecosocial propone una mirada integral que articula dimensiones sociales, culturales, políticas y ambientales, reconociendo la complejidad de los contextos contemporáneos (Dominelli, 2012; De Sousa Santos, 2010).

En este sentido, el cambio terminológico no es meramente nominal, sino que implica una reconfiguración ética, epistemológica y política del Trabajo Social. La transición hacia un enfoque ecosocial y de derechos supone desplazar el énfasis desde una intervención centrada en el diagnóstico individual hacia procesos participativos de construcción de conocimiento, donde los sujetos son reconocidos como agentes activos y titulares de derechos (Freire, 1970).

Asimismo, este enfoque incorpora la necesidad de comprender las problemáticas sociales en relación con estructuras más amplias de desigualdad, exclusión y crisis socioambiental, superando visiones fragmentadas de la realidad (Netto, 1997). De esta manera, el contraste entre ambos enfoques permite identificar tensiones clave en la práctica

profesional contemporánea, particularmente en lo que respecta a la relación entre poder, conocimiento e intervención.

La persistencia del término visita domiciliaria refleja, en muchos casos, la continuidad de prácticas tradicionales que no logran responder a los desafíos actuales del Trabajo Social. Por el contrario, la propuesta de investigación ecosocial desde un enfoque de derechos abre la posibilidad de construir una praxis más coherente con los principios de dignidad humana, justicia social, participación activa e integralidad.

Tabla 1

Comparación estructurada de ambos enfoques

Aspecto	Visita domiciliaria	Investigación ecosocial y de derechos
Enfoque	Asistencialista, centrado en el control	Crítico, participativo e integral
Metodología	Observación y evaluación del hogar	Análisis sistémico multidimensional
Relación profesional	Jerárquica y paternalista	Horizontal, dialógica y colaborativa
Concepción del sujeto	Objeto de intervención	Sujeto de derechos y agente activo
Alcance	Centrado en el espacio doméstico	Contextual, territorial y multidimensional
Derechos humanos	Incorporación limitada	Eje central de la intervención
Impacto	Resultados parciales	Transformación estructural y sostenible

Nota: *Elaboración propia con base en Iamamoto* (2008), *Freire* (1997, 2005), *Gudynas (2011), Torrico Terán (2012), Banks* (2009), *UNRISD* (2010) *y otros.*

Discusión

Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten evidenciar que el término visita domiciliaria, lejos de constituirse en una categoría neutra o meramente técnica, se encuentra

cargado de implicaciones históricas, éticas y epistemológicas que condicionan la práctica profesional del Trabajo Social. Su permanencia en el lenguaje disciplinar no solo refleja una inercia conceptual, sino también la persistencia de enfoques tradicionales que reproducen relaciones de poder, visiones reduccionistas de la realidad y prácticas asistencialistas.

El análisis histórico desarrollado evidencia que la visita domiciliaria tiene sus raíces en modelos filantrópicos orientados al control social, lo cual coincide con los planteamientos de Iamamoto (2008), quien sostiene que el Trabajo Social, en sus orígenes, se configuró como un instrumento funcional al orden social dominante. Esta herencia no ha sido completamente superada, ya que, como se evidenció en los resultados, aún persisten prácticas que privilegian la observación unilateral y la toma de decisiones centradas en el profesional, limitando la construcción de procesos participativos.

Desde el punto de vista ético, la discusión permite identificar una tensión estructural entre la lógica tradicional de la visita domiciliaria y los principios contemporáneos del Trabajo Social. Tal como plantean Dominelli (2002) y Reichert (2011), la práctica profesional debe sustentarse en el respeto a la dignidad humana, la autodeterminación y la participación activa de los sujetos. Sin embargo, el análisis realizado muestra que el término en cuestión continúa asociado a relaciones jerárquicas y paternalistas, lo que dificulta la construcción de vínculos horizontales y el reconocimiento de los sujetos como protagonistas de sus propios procesos.

En el plano epistemológico, los hallazgos permiten problematizar las formas de producción de conocimiento en el marco de la intervención social. La visita domiciliaria, al centrarse en el espacio físico del hogar y en la observación directa, tiende a fragmentar la realidad social, desarticulándola de sus contextos estructurales. En este sentido, los aportes de Bronfenbrenner (1987), junto con los desarrollos de la teoría crítica del Trabajo Social, resultan fundamentales para comprender la necesidad de enfoques más integrales que reconozcan la interdependencia de los sistemas sociales, culturales, económicos y ambientales (Netto, 1997).

Asimismo, desde una perspectiva latinoamericana y decolonial, la discusión permite cuestionar la pretendida universalidad del término visita domiciliaria. Como plantea De Sousa Santos (2010), las formas hegemónicas de conocimiento han tendido a invisibilizar saberes locales, comunitarios e indígenas, reproduciendo una mono cultura del saber. En este marco, la práctica tradicional puede constituirse en un mecanismo de imposición epistemológica, al no reconocer la diversidad de formas de comprender y habitar la realidad social.

Frente a estas limitaciones, la propuesta de investigación ecosocial desde un enfoque de derechos emerge como una alternativa teórico-metodológica capaz de superar las tensiones identificadas. Este enfoque no solo amplía el campo de análisis al incorporar dimensiones

sociales, ecológicas y políticas, sino que también redefine la relación profesional, promoviendo procesos dialógicos, participativos y orientados a la transformación social.

En este sentido, la investigación ecosocial se alinea con los planteamientos de Freire (1997), quien concibe el conocimiento como un proceso de construcción colectiva basado en el diálogo y la reflexión crítica. Asimismo, integra el enfoque de derechos humanos, posicionando a los sujetos como titulares de derechos y agentes de cambio, lo cual fortalece el compromiso ético-político del Trabajo Social contemporáneo.

No obstante, la discusión también permite reconocer que la resignificación propuesta no está exenta de tensiones y limitaciones en su implementación. Si bien a nivel teórico existe un consenso creciente sobre la necesidad de avanzar hacia enfoques críticos e integrales, en la práctica estos cambios no siempre se traducen en transformaciones concretas dentro de los espacios académicos e institucionales.

En este marco, es importante considerar que el Trabajo Social enfrenta actualmente procesos de desvalorización en el ámbito profesional, los cuales no son ajenos a las formas históricas en que se ha conceptualizado y ejercido la intervención. La persistencia del término visita domiciliaria contribuye a reforzar una imagen social asociada al asistencialismo, al control y a prácticas tradicionales, que no reflejan la complejidad ni el carácter transformador del Trabajo Social contemporáneo. A pesar de los esfuerzos por resignificar esta práctica, el término continúa arraigado en imaginarios colectivos que reproducen una visión limitada del rol profesional.

Por esta razón, la resignificación propuesta no implica únicamente un desafío conceptual o metodológico, sino también un proceso de reconfiguración simbólica del Trabajo Social frente a la sociedad. Esto supone disputar sentidos, cuestionar lenguajes heredados y posicionar nuevas formas de nombrar y comprender la intervención, en coherencia con los principios de dignidad humana, derechos y justicia social.

Finalmente, este proceso no está exento de resistencias, tanto a nivel institucional como dentro del propio campo profesional, especialmente en contextos donde predominan enfoques tradicionales o donde las condiciones laborales limitan la innovación en la práctica. En este sentido, avanzar hacia una transformación real requiere no solo de cambios discursivos, sino también de condiciones estructurales que posibiliten la implementación de enfoques críticos en la práctica cotidiana del Trabajo Social.

Conclusiones

El análisis desarrollado en el presente artículo permite afirmar que el término visita domiciliaria resulta insuficiente para representar la complejidad del Trabajo Social

contemporáneo, tanto por su carga histórica como por sus implicaciones éticas y epistemológicas. Su origen, vinculado a prácticas filantrópicas y de control social, ha dejado una huella persistente en la forma de concebir la intervención, reproduciendo, en muchos casos, relaciones jerárquicas, enfoques asistencialistas y visiones reduccionistas de la realidad social.

Asimismo, se evidencia que la permanencia de este término no constituye únicamente una cuestión técnica o terminológica, sino que tiene efectos concretos en la configuración de la identidad profesional y en la percepción social del Trabajo Social. La asociación del término con prácticas tradicionales ha contribuido a la construcción de una imagen profesional desvalorizada, limitada al asistencialismo y alejada de su potencial crítico, transformador y comprometido con la justicia social.

En este contexto, la propuesta de investigación ecosocial desde un enfoque de derechos se configura como una alternativa teórico-metodológica pertinente, al integrar dimensiones sociales, culturales, políticas y ambientales, y al posicionar a los sujetos como titulares de derechos y agentes activos en los procesos de intervención. Este enfoque permite avanzar hacia una práctica más ética, participativa e integral, en coherencia con los desafíos contemporáneos del Trabajo Social.

No obstante, la resignificación propuesta implica desafíos significativos, especialmente en contextos donde persisten estructuras académicas e institucionales tradicionales, así como condiciones laborales que limitan la innovación en la práctica profesional. En este sentido, el cambio no puede entenderse únicamente como una sustitución terminológica, sino como un proceso más amplio de transformación de las bases éticas, epistemológicas y políticas de la disciplina.

En consecuencia, se concluye que resignificar el término visita domiciliaria constituye una acción profundamente política y estratégica, en tanto incide en la manera en que la profesión se piensa a sí misma y se posiciona frente a la sociedad. Avanzar hacia denominaciones más coherentes con los principios de dignidad humana, derechos y justicia social no solo fortalece la praxis profesional, sino que también contribuye a la revalorización del Trabajo Social como una disciplina crítica, comprometida y orientada a la transformación social.

Referencias bibliográficas

Banks, S. (2012*). Ethics and values* insocial *work* (4th ed.). Palgrave Macmillan.

Boaventura de Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Trilce.

De Robertis, C. (2011). *Metodología de la intervención en Trabajo Social*. Lumen.

Freire, P. (1970*). Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.

Iamamoto, M. V. (2004). *Servicio Social en la contemporaneidad*: *Trabajo y formación profesional*. Cortez Editora.

Mary Richmond, M. (1917). *Social diagnosis*. Russell Sage Foundation.

Netto, J. P. (1997). *Transformaciones societarias y Servicio Social: Notas para una reflexión crítica*. Cortez Editora.

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Reichert, E. (2011). *Social work and human rights: A foundation for policy and practice* (2nd ed.). Columbia University Press.



FACULTAD
HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN







SAIH