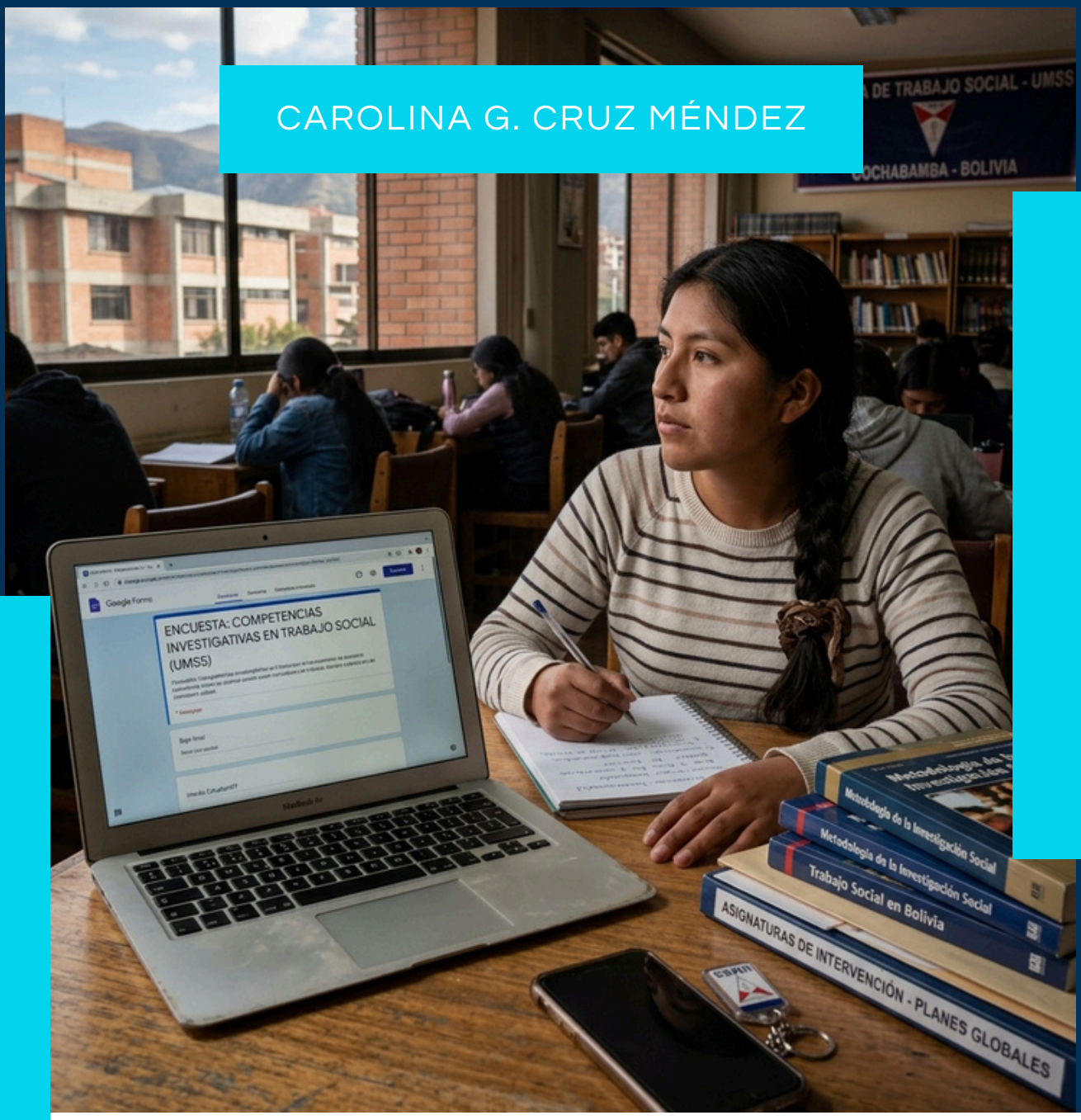
Revista de la Carrera de Trabajo Social

Avances y Perspectivas III

FORMACIÓN EN COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL (UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN-COCHABAMBA)

CAROLINA G. CRUZ MÉNDEZ



UMSS
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
Ciencia y Conocimiento desde 1832
FHCE
FACULTAD HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Juan Araos Úzqueda
FHCE
TRABAJO SOCIAL

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

[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).

inciden negativamente en la adquisición de competencias orientadas a la intervención social, 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.