Universidad Mayor de San Simón
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Instituto de Investigaciones "Juan Araos Úzqueda"

Subversiones

REVISTA DE INVESTIGACIÓN

TRABAJO SOCIAL, PROBLEMÁTICAS SOCIALES Y DESAFÍOS DISCIPLINARES

Abigail Persida Marcani Franco
Jhenny Estefani Aguilar Linneo
Gilda Susana Jauregui Arispe
María Esther Delgadillo Bazoalto
Rosario Gonzales Torrico
Ana Susana Arancibia Olguín
Sandra Verónica Carretero Valdez

Coordinación:
Saul Marcelo Chinche Calizaya
Evangelio Muñoz Cardozo
Año 9 - Nº 12
2026
ISSN: 2307-0374

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

Subversiones
Revista de Investigación
N.º 12

Trabajo Social, Problemáticas Sociales
y Desafíos Disciplinares

Abigail Persida Marcani Franco
Jhenny Estefani Aguilar Linneo
Gilda Susana Jauregui Arispe
María Esther Delgadillo Bazoalto
Rosario Gonzales Torrico
Ana Susana Arancibia Olguín
Sandra Verónica Carretero Valdez

Coordinadores:
Saul Marcelo Chinche Calizaya
Evangelio Muñoz Cardozo

Subversiones, Revista de Investigación

Año 9, N.º 12, 2026

© Instituto de investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Plaza Sucre, Campus Central; Teléfono 4543013

Correo electrónico: iifhce@hum.umss.edu.bo

Decano: José Gunnar Zapata Zurita, Ph.D.

Directora Académica: Lic. Paola T. Valdez Rojas

Coordinadores

Saul Marcelo Chinche Calizaya Ph.D.

Mgr. Evangelio Muñoz Cardozo

Comité editorial:

Pedro Plaza, David Aranibar, Rosario Luizaga, Sandra Carretero

Comité revisor:

Laura Trujillo, David Araníbar, Marina Arratia, Eliana Cossio, Sandra Carretero, Jose Aguilar, Antonio Mayorga

Diagramación

Bryam Zuna Mamani

Diseño de la tapa

José Aguilar Aranibar

Primera edición, 2026

Depósito Legal: 2-3—104-09P.O

ISSN: 2307-0374

Esta publicación cuenta con el auspicio de la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para Desarrollo (Asdi) y la Dirección de Investigación Científica y Tecnológica (DICyT) de la Universidad Mayor de San Simón, en el Marco del Programa de Cooperación Asdi-UMSS – Programa horizontal de fomento a la investigación – Subprograma de apoyo a las publicaciones científicas.

"PROHIBIDA SU VENTA – DISTRIBUCIÓN GRATUITA"



La titularidad de los derechos patrimoniales de esta obra pertenece a la **Universidad Mayor de San Simón.** Su uso se rige bajo una licencia Creative Commons Internacional. Ver términos de la licencia (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.es)

CONTENIDO

PRESENTACIÓN 5

PRÓLOGO 7

PRIMERA SECCIÓN

ARTÍCULOS

"Los Hijos de puta": Investigación sobre embarazo no deseado en el Trabajo sexual en tres municipios de Cochabamba
Abigail Persida Marcani Franco, Jhenny Estefani Aguilar Linneo, Gilda Susana Jauregui Arispe 17

Narrativas digitales y visibilización de la violencia institucional: análisis del discurso en redes sociales desde una perspectiva de género
Gilda Susana Jauregui Arispe 35

Las relaciones socioemocionales en la interacción entre docente y estudiante preprofesional: incidencia en el rendimiento académico y el desarrollo de competencias emocionales
María Esther Delgadillo Bazoalto 51

SEGUNDA SECCIÓN

ENSAYOS

Sistematización de experiencias sobre educación inclusiva en la Universidad Mayor de San Simón
Rosario Gonzales Torrico 77

El metaverso y sus implicancias, un desafío para la enseñanza del Trabajo Social
Ana Susana Arancibia Olguín 93

El Objeto de Estudio de Trabajo Social: Una construcción teórica
desde la investigación
Sandra Verónica Carretero Valdez 107

PRESENTACIÓN

Con gran satisfacción, es un honor presentar este número especial de la Revista Subversiones N° 12, que recoge parte de los trabajos presentados en el 1er. Encuentro Nacional de Investigadores en Trabajo Social, organizado por la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón. Esta edición constituye un importante esfuerzo por recuperar, sistematizar y poner a disposición de la comunidad académica algunas de las reflexiones y producciones que fueron parte de este significativo encuentro.

El Encuentro Nacional, desarrollado del 1 al 3 de octubre de 2025, fue el resultado de más de seis meses de trabajo y preparación, que involucró aspectos logísticos, académicos, administrativos y científicos. Fue un desafío asumido con compromiso por la Carrera de Trabajo Social – UMSS, convencida de que era necesario generar un espacio nacional para encontrarnos, compartir experiencias y, especialmente, dialogar sobre lo que estamos investigando y produciendo desde el Trabajo Social.

El evento contó con 27 ponencias de profesionales e investigadores nacionales e internacionales, además de la participación de invitados especiales y destacados profesionales de Chile y México, así como representantes de diferentes universidades y organizaciones académicas y profesionales del país. A ello se sumó la presencia de más de 330 participantes, entre docentes, profesionales en ejercicio y estudiantes de distintos lugares de Bolivia, además de autoridades universitarias y facultativas que acompañaron esta iniciativa.

Para la Carrera de Trabajo Social, este encuentro constituye un hito histórico en el ámbito de la investigación disciplinar. Más allá de la magnitud del evento, su verdadero significado está en haber abierto un espacio para mirar lo que hacemos, reconocer avances, compartir experiencias, identificar desafíos y preguntarnos hacia dónde debe avanzar la investigación en Trabajo Social. Los trabajos reunidos en esta revista muestran esa diversidad de preocupaciones: las problemáticas sociales contemporáneas, las poblaciones en situación de vulnerabilidad, la educación, la inclusión, las nuevas tecnologías, la práctica profesional y la reflexión sobre el conocimiento y el propio objeto de estudio del Trabajo Social.

Como Carrera, esperamos que esta publicación aporte para fortalecer y posicionar la investigación en Trabajo Social, reconociendo que nuestra profesión no solamente interviene en la realidad social, sino que también tiene la responsabilidad y la capacidad de producir conocimiento, sobre los problemas, transformaciones y sobre nuestra propia praxis profesional. En este sentido, la revista recoge una

preocupación central: avanzar en la construcción de conocimiento disciplinar y fortalecer el lugar del Trabajo Social dentro de las Ciencias Sociales.

Nada de esto habría sido posible sin el compromiso de quienes hicieron realidad este encuentro. Expresamos nuestro profundo agradecimiento a docentes y estudiantes de la Carrera de Trabajo Social, por su participación, trabajo y apoyo en las diferentes etapas de la organización; a las autoridades universitarias y facultativas, por acompañar y respaldar esta iniciativa; y, especialmente, a cada una de las personas que aceptaron compartir sus investigaciones, experiencias y reflexiones.

A todas y todos, muchas gracias por hacer posible este primer encuentro y por contribuir a construir un camino que esperamos tenga continuidad. Como Carrera de Trabajo Social, asumimos este desafío con la convicción de que investigar, debatir, publicar y compartir conocimiento también es una forma de fortalecer nuestra profesión y de contribuir a la comprensión y transformación de la realidad social.

Sandra Verónica Carretero Valdez
Directora de la Carrera de Trabajo Social
Universidad Mayor de San Simón

PRÓLOGO

El Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), se complace en presentar el número especial de la Revista Subversiones Nº 12, que reúne los artículos y ensayos presentados en el Primer Encuentro Nacional de Investigadores en Trabajo Social celebrada del 01 al 03 de octubre en la UMSS.

Así, esta importante actividad académica queda sistematizada en estas páginas, evidenciando no solo un hito para esta disciplina en Bolivia, sino también la confirmación de una función y vocación inquebrantable: la de comprender, intervenir y transformar las realidades sociales; reuniendo aportes reveladores para la reflexión teórica, la praxis disciplinar y el objeto de estudio; con especial énfasis en el estudio de poblaciones vulnerables, la sistematización de experiencias y prácticas interdisciplinares, al igual que las nuevas tecnologías que interpelan el quehacer profesional en tanto configuran nuevos roles y escenarios concretos para su aplicación e incorporación efectiva.

La disciplina del Trabajo Social emerge con inusitada expectativa en el campo de las Ciencias Sociales, dada la dinámica de las sociedades modernas, los escenarios y contextos del mundo globalizado y sus múltiples connotaciones que han impulsado notablemente su desarrollo protagónico actual. No obstante, resulta inevitable referirnos a la precisión y solidez teórico-conceptual con la que irrumpe en el escenario del mundo académico, permitiendo apreciar nítidamente lasitudes históricas que interpelan abordar con firmeza los horizontes de la reflexión epistemológica desde la disciplina y el quehacer especifico profesional.

Históricamente, se encuentra impregnada por una fuerte heterogeneidad que, a modo de péndulo, la ha situado en torno a dos orientaciones: por un lado, la investigación y, por el otro, la acción como tal. En el primer caso, representa punto de partida de la labor del trabajador social, recurrir a los indicios, a las pruebas que caracterizan el escenario de la realidad social desde donde se extraen las pruebas, así como la interpretación de los factores en un contexto social y cultural delimitado en tiempo y espacio histórico; para luego, en el segundo caso, plantearse posibles opciones y/o alternativas de respuestas a los problemas detectados, la movilización de recursos, así como la aplicación de medios y estrategias de intervención.

Ello evidencia una especial cualidad del quehacer profesional del trabajador social ligado a la "praxis" desde la cual debe contemplarse la riqueza de la generación y producción de conocimiento específico sobre la propia profesión; sin dejar de lado, la vigilancia epistemológica permanente tan necesaria en toda producción de conocimiento válido. Cabe indicar prontamente que toda intencionalidad de construcción de la identidad disciplinar, no puede dejar de lado el horizonte epistemológico que la caracteriza, la misma que opera en torno al hecho de "saber lo que hacen y cómo lo hacen", en momentos donde el Trabajo Social al igual que las otras disciplinas de las Ciencias Sociales, se hallan inexorablemente expuestas a superar la disyuntiva entre lo anhelado y lo permisible; o lo que es lo mismo; entre lo deseable y lo posible que probablemente contribuiría a clarificar de mejor modo, la consolidación del propio quehacer disciplinar.

De ahí que la disciplina, con base en conocimientos propios y competencias reconocidas socialmente; guiados por una filosofía de trabajo, ética profesional y la investigación como imperativo de primer orden, muestra especial preocupación por desarrollar esfuerzos de racionalizar su acción, asumiendo como norma conductual la rigurosidad epistemológica consagrada a la búsqueda incesante del bienestar individual y colectivo (personas, grupos y comunidades); afrontar con firmeza, desafíos que van desde la desigualdad y la pobreza hasta las nuevas configuraciones familiares, comunitarias y los impactos de la tecnología en la vida cotidiana a través de la indagación sistemática para desvelar las causas profundas de los problemas sociales, evaluar la efectividad de las intervenciones y, lo más importante, construir estrategias innovadoras que generen un impacto positivo en la sociedad. Esta rigurosidad epistemológica demandada –que a modo de vigilante-, permite a la profesión, adquirir capacidades suficientes para transcender con firmeza, la esfera de la aplicación práctica como objeto último de su quehacer profesional a través de la producción teórica específica condicionada a la continua y permanente reflexión crítica; la necesaria lectura y relectura de aquello producido, la evaluación de las aportaciones y experiencias metodológicas; para luego, realizar la sistematización de los estudios desarrollados a lo largo de su trayectoria histórica.

Por consiguiente, este número de la Revista Subversiones constituye una clara manifestación que la difusión del conocimiento se convierte en el motor que impulsa el progreso de la profesión del Trabajo Social en Bolivia. Cada artículo y ensayo son un testimonio del esfuerzo intelectual y del compromiso de los investigadores en esta disciplina, quienes han dedicado tiempo y talento a explorar nuevas perspectivas, validar estrategias metodológicas y su contribución efectiva a la densificación teórica intelectual del Trabajo Social que, por un lado, tiende a avanzar en medio de una suerte de reciprocidades que bajo ninguna circunstancia excluye tanto a la discusión como a la polémica y, por otro, reconoce que la construcción del corpus

teórico disciplinar, no está ajena a esta dinámica de transcurrir caminos históricos de construcción y reconstrucción del horizonte teórico, suficiente y necesario en el propósito de alcanzar afirmación y legitimidad.

A criterio nuestro, esto ha sido posible principalmente por el progresivo abandono de posicionamientos clásicos por miradas críticas e integrales que dan cuenta de una profesión que adquiere sentido y relevancia en la acción social concreta e histórica; la confrontación de ideologías, las agotadoras discusiones y reflexiones celebradas en congresos y seminarios de distinta índole, ampliamente favorecidos por la predisposición a la revisión de algunas apreciaciones teóricas consideradas hasta no hace mucho sólidas, estables e irrefutables.

Lo interesante de este análisis, conduce, por un lado, a la decisión de avanzar en la solidificación del propio fundamento teórico, expresado en aquellos esfuerzos desplegados por llenar aquellos casilleros o flancos despoblados, los encuentros y desencuentros intelectuales internos y externos; cuyas resoluciones se logran finalmente en tanto sea posible responder efectivamente a los requerimientos del quehacer cotidiano del trabajo social.

La revista en esta ocasión, contiene dos secciones. La primera presenta artículos científicos y la segunda contiene ensayos académicos.

En la primera sección, las autoras Abigail Persida Marcani Franco, Jhenny Estefani Aguilar Linneo y Gilda Susana Jauregui Arispe exponen su trabajo titulado "Los Hijos de puta: Investigación sobre embarazo no deseado en el Trabajo sexual en tres municipios de Cochabamba"; donde analizan el embarazo no deseado en mujeres trabajadoras sexuales (MTS) en tres municipios de Cochabamba (Cercado, Colcapirhua y Quillacollo), desde una perspectiva feminista, interseccional y de justicia reproductiva. La investigación reconoce la agencia de las mujeres en contextos de alta vulnerabilidad, buscando visibilizar las tensiones entre el ejercicio del trabajo sexual, el acceso a derechos sexuales y reproductivos y las políticas públicas vigentes. Así, partiendo de un enfoque mixto, recopila testimonios y datos empíricos que evidencian cómo la precariedad económica, la informalidad laboral, la violencia institucional y el estigma social configuran un escenario estructural que limita la autonomía reproductiva de las Mujeres Trabajadoras Sexuales (MTS). Los hallazgos muestran un condicionado uso de métodos anticonceptivos, una alta recurrencia a la anticoncepción de emergencia y prácticas abortivas clandestinas que ponen en riesgo la salud y la vida de las mujeres al igual que nacimientos de embarazos no deseados. Los testimonios revelan estrategias de resistencia y redes de apoyo, pero también dolor, ocultamiento, frustración y desprotección. El estudio concluye que el embarazo no deseado en el trabajo sexual debe ser abordado desde la academia, la

salud y políticas públicas, junto a la necesidad urgente de reconocer el fenómeno y garantizar condiciones dignas para el ejercicio de la autonomía reproductiva.

El segundo artículo titulado "Narrativas digitales y visibilización de la violencia institucional: análisis del discurso en redes sociales desde una perspectiva de género" de la autora Gilda Susana Jauregui Arispe, quien analiza las narrativas digitales sobre violencia institucional de género en redes sociales, con el propósito de examinar cómo plataformas como Facebook y TikTok operan a modo de espacios alternativos de denuncia y crítica a la respuesta estatal en Cochabamba. Mediante una metodología mixta que combina etnografía digital y análisis crítico del discurso, revela una predominancia de emociones, percepciones y desconfianza hacia instituciones policiales y judiciales, junto con patrones discursivos de hipervisibilización selectiva de víctimas urbanas y espectacularización del dolor. La autora considera que las redes sociales reflejan una crisis de legitimidad institucional y funcionan como mecanismos de denuncia paralela, aunque reproducen estereotipos y desigualdades en la representación de la violencia. En paralelo, evidencia una crisis de legitimidad institucional en tanto la ciudadanía manifiesta escepticismo y frustración ante la aparente incapacidad de los operadores de justicia para aplicar de manera efectiva la Ley 348, principal marco normativo para la erradicación de la violencia contra las mujeres en el país. Ello queda efectivizado en las narrativas ciudadanas articuladas a través de publicaciones, comentarios y memes, que evidencian la ineficacia estatal, además de contribuir a la construcción de memorias colectivas y la generación de redes de apoyo. Por último, la autora enfatiza en el valor de las redes sociales como espacios de construcción simbólica, denuncia performativa y articulación comunitaria frente a la violencia de género, cuya dimensión exige que las instituciones reconozcan su alcance y sean empleadas como mecanismos para generar conciencia y sensibilización colectiva contra la violencia simbólica, ciudadanía digital y género

El tercer artículo presentado por María Esther Delgadillo Bazoalto titulado "Las relaciones socioemocionales en la interacción entre docente y estudiante preprofesional: incidencia en el rendimiento académico y el desarrollo de competencias emocionales" analiza por un lado, la importancia de las relaciones socioemocionales entre docentes y estudiantes por ser un componente esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje al interior de la formación universitaria y, por otro, adquiere especial trascendencia por ser mediadores de transmisión de conocimientos que inciden notablemente en el desarrollo de competencias, el rendimiento académico y la construcción de la identidad profesional del estudiantado. El artículo examina cómo estas interacciones inciden en el rendimiento académico y el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón. Mediante una metodología de enfoque mixto demuestra cómo las prácticas positivas permiten crear entornos de aprendizaje y

clima de aula propicios basados en la comunicación y el diálogo horizontal tan esenciales para la construcción de aprendizajes significativos; la comprensión de una realidad socioeducativa ideal para el despliegue de sus capacidades y competencias disciplinares; además de mejorar y fortalecer la seguridad personal y el manejo emocional. Por último, afirma que los resultados obtenidos permiten sustentar que la interacción pedagógica se encuentra mediada por estructuras institucionales y formas de autoridad académica que influyen en la experiencia formativa del estudiantado por un lado y, por otro, reconoce que la percepción de acompañamiento docente y orientación técnica evidencia que las relaciones educativas pueden consolidarse como espacios de construcción de confianza y legitimidad pedagógica, favoreciendo la integración institucional.

La segunda sección presenta los siguientes ensayos académicos:

Rosario Gonzales Torrico a través de su trabajo titulado "Sistematización de experiencias sobre educación inclusiva en la Universidad Mayor de San Simón", describe su experiencia en la implementación de la educación inclusiva en la Universidad Mayor de San Simón a través del Centro Universitario de Atención a la Discapacidad (CUADIS), en el decenio 2015 y 2024. Desde el punto de vista metodológico, el desarrollo del ensayo queda sustentado en la reconstrucción crítica de la experiencia vivida, partiendo de una interrogante matriz que articula todo el proceso reflexivo de la problemática abordada. Resalta el esfuerzo por evidenciar barreras presentes en el entorno universitario, las estrategias y acciones ejecutadas e implementadas con el fin de garantizar la participación plena y equitativa de los estudiantes con discapacidad en todas las dimensiones de la vida académica y social universitaria. La autora detalla los impactos significativos generados a través del CUADIS, los cuales estuvieron dirigidos a una mayor visibilidad de la población estudiantil con discapacidad, el fortalecimiento de su acceso, permanencia; empoderamiento individual y colectivo en la educación superior; además de una notable transformación institucional hacia una cultura de inclusión en la UMSS. La experiencia descrita permite posicionar la educación inclusiva como política institucional universitaria y su efectiva articulación con programas y proyectos de sensibilización dirigidos al personal docente y administrativo, ajustes comunicacionales y arquitectónicos pertinentes; los cuales fortalecen y consolidan los pilares fundamentales para promover la equidad y la justicia educativa en el contexto universitario.

Ana Susana Arancibia Olguín, en su trabajo "El metaverso y sus implicancias, un desafío para la enseñanza del Trabajo Social" analiza los nuevos desafíos que hoy presenta el metaverso a la enseñanza del Trabajo Social y sus implicancias para la profesión en el mundo actual. Este espacio virtual conduce a repensar nuevos

procesos de aprendizaje inmersivos flexibles, donde los estudiantes puedan aprender y poner en práctica aspectos teóricos, habilidades blandas y la ética, como elementos fundantes en el trayecto de la vida profesional; así como dilucidar las posibilidades reales de una educación 3.0 para Trabajo Social. El metaverso como espacio virtual tridimensional persistente generado por ordenadores y compartido por múltiples usuarios en tiempo real, posee sus propias reglas, economía, cultura y accesible a través de dispositivos digitales; donde los usuarios interactúan de manera inmersiva a través de la realidad virtual y la realidad aumentada. La autora reconoce las grandes bondades y oportunidades del metaverso aplicados a la formación de profesionales en Trabajo Social; pero también obliga a estar alertados de posibles riesgos y peligros que podrían distorsionar su acceso y efectiva aplicación en el campo disciplinar, los cuales deben ser continuamente vigilados asegurando su empleo en apego a principios éticos que rigen al ejercicio de la profesión.

Sandra Verónica Carretero Valdez, en su ensayo titulado "El Objeto de Estudio de Trabajo Social: Una construcción teórica desde la investigación" realiza una exhaustiva revisión bibliográfica para abordar desde tierra firme, uno de los debates más persistentes y vitales de esta joven disciplina de las Ciencias Sociales, la cual se sitúa en el objeto de estudio; planteando abiertamente que bajo ninguna circunstancia no es algo dado, sino - dada su naturaleza- es una genuina construcción intelectual conjunta. La autora aborda la temática desde una percepción cognitiva que permite no solo describir las definiciones, sino también comprender cómo esta construcción teórica es la que, en última instancia, determina y posiciona todo proceso de intervención. Para ello, con especial detenimiento, recopila, selecciona y sistematiza las discusiones claves para ofrecer una visión de conjunto, recurriendo a voces fundacionales y críticas de la profesión desde los clásicos como Mary Richmond y H. H. Perlman, hasta los pensadores contemporáneos como Natalio Kisnerman, Boris Lima, Teresa Zamanillo, Nidia Alwin y Susana García Salord. Más allá de la diversidad de enfoques y contextos, su horizonte de referencia está centrado en identificar la esencia que une a estos autores en la necesidad de lograr una precisión profesionalizante y disciplinar. La metodología empleada fue la revisión bibliográfica. Carretero asume que el actuar del Trabajo Social se orienta a la práctica y la intervención en la realidad social. De ahí extrae su objeto de intervención que, luego de una abstracción y construcción intelectual como su objeto de estudio, permite delinear estrategias a ser desarrolladas con el propósito de modificar escenarios que obstaculizan un desarrollo integral pleno como sujetos sociales. La autora reconoce que la imprecisión del objeto de estudio se visibiliza con mayor fuerza cuando existe una marcada distancia entre lo que se desarrolla desde la academia y lo que acontece en el mundo laboral donde se ejerce la práctica profesional; cuya vinculación en muchos casos, dista mucho de ese encuadre integral propositivo. Por último, enfatiza en precisar que el objeto de Trabajo Social es una

construcción en constante diálogo histórico; por tanto, no ha sido una línea recta, sino un diálogo inquebrantable y, a menudo, contradictorio, entre generaciones de autores. Desde la preocupación temprana por el "caso individual desajustado" hasta el compromiso con el "hombre oprimido" de la reconceptualización, la disciplina ha demostrado una evolución moral y política; cuya riqueza histórica nos revela que el objeto es una construcción viva, siempre mediada por el contexto social y los valores éticos que abraza.

Por último, los trabajos presentados en este número, contribuyen a repensar los horizontes del Trabajo Social, la necesidad de profundizar en el debate epistemológico tan indispensable para promover escenarios de análisis y reflexiones críticas sobre la praxis profesional; la apertura democrática de miradas interdisciplinares y transdisciplinares guiados por el ideal de construcción permanente de "comunidades científicas" comprometidas en afianzar el umbral de la densificación teórica intelectual; la extensión de puentes de dialogicidad con las otras producciones teóricas del campo social, sin descartar en ningún momento las luchas intelectuales que impulsan precisamente la producción del conocimiento social; los mismos que no dejan de convocarnos una y otra vez, a reflexiones y análisis continuos sin concesiones.

Marcelo Chinche Calizaya Ph.D.
Mgr. Evangelio Muñoz Cardozo
Coordinadores

PRIMERA SECCIÓN

ARTÍCULOS

“Los Hijos de Puta”: Investigación Sobre Embarazo no Deseado en el Trabajo Sexual en Tres Municipios de Cochabamba

“The Sons of Bitches”: A Study on Unwanted Pregnancy in Sex Work Across Three Municipalities of Cochabamba

Abigail Persida Marcani Franco[1]
Jhenny Estefani Aguilar Linneo[2]
Gilda Susana Jauregui Arispe[3]

Resumen

Este artículo analiza el embarazo no deseado en mujeres trabajadoras sexuales (MTS) en tres municipios de Cochabamba, Bolivia, desde una perspectiva feminista, interseccional y de justicia reproductiva. A partir de un enfoque mixto, pero fundamentalmente, cualitativo crítico, se recogen testimonios y datos empíricos que evidencian cómo la precariedad económica, la informalidad laboral, la violencia institucional y el estigma social configuran un escenario estructural que limita la autonomía reproductiva de las Mujeres Trabajadoras Sexuales (MTS). El marco teórico se sustenta en autoras como Guzmán, Federici, Davis, Curiel, Segato y Gago, cuyas contribuciones permiten interpretar el cuerpo como territorio político y el aborto como una práctica atravesada por desigualdades.

Los hallazgos muestran un uso condicionado de métodos anticonceptivos, una alta recurrencia a la anticoncepción de emergencia y prácticas abortivas clandestinas que ponen en riesgo la salud y la vida de las mujeres, pero también nacimientos de embarazos no deseados. Los testimonios revelan estrategias de resistencia y redes de apoyo, pero también dolor, ocultamiento y desprotección. El estudio concluye que el embarazo no deseado en el trabajo sexual debe ser abordado desde la academia, la salud pública y las políticas públicas, reconociendo la necesidad urgente de reconocer el fenómeno y garantizar condiciones dignas para el ejercicio de la autonomía reproductiva.

Palabras Clave: Embarazo no deseado, trabajo sexual, justicia reproductiva, feminismo interseccional, autonomía corporal, aborto clandestino, exclusión estructural

---

1 Tesista de Carrera de Trabajo Social de la UMSS
2 Tesista de Carrera de Trabajo Social de la UMSS
3 Socióloga y Trabajadora social – Consultora Programática de Warmi para la RED TRASEX

Abstract

This article analyzes unwanted pregnancy among women sex workers (WSWs) in three municipalities of Cochabamba, Bolivia, from a feminist, intersectional, and reproductive justice perspective. Drawing on a critical qualitative approach, it gathers testimonies and empirical data that reveal how economic precarity, labor informality, institutional violence, and social stigma create a structural scenario that limits the reproductive autonomy of WSWs. The theoretical framework is grounded in the contributions of authors such as Guzmán, Federici, Davis, Curiel, Segato, and Gago, whose work allows for an interpretation of the body as a political territory and abortion as a practice shaped by inequalities.

The findings show a constrained use of contraceptive methods, a high reliance on emergency contraception, and clandestine abortion practices that jeopardize women's health and lives. The testimonies reveal strategies of resistance and support networks, but also pain, concealment, and a lack of protection. The study concludes that unwanted pregnancy in the context of sex work must be addressed by academia, public health policies, and broader public policy, recognizing the urgent need to decriminalize abortion and ensure dignified conditions for the exercise of reproductive autonomy.

Keywords: Unwanted pregnancy, sex work, reproductive justice, intersectional feminism, bodily autonomy, clandestine abortion, structural exclusion

Introducción

El presente artículo aborda el fenómeno del embarazo no deseado en mujeres trabajadoras sexuales (MTS) en tres municipios del departamento de Cochabamba, Bolivia: Cercado, Colcapirhua y Quillacollo. La investigación se enmarca en un enfoque feminista interseccional que reconoce la agencia de las mujeres en contextos de alta vulnerabilidad, y busca visibilizar las tensiones entre el ejercicio del trabajo sexual, el acceso a derechos sexuales y reproductivos, y las políticas públicas vigentes.

El estudio parte de una pregunta central: ¿cuáles son las condiciones sociales, institucionales y personales que inciden en la ocurrencia de embarazos no deseados entre mujeres trabajadoras sexuales, y cómo estas influyen en sus decisiones reproductivas? A partir de esta interrogante se plantea como objetivo general: demostrar la necesidad de políticas públicas orientadas a la despenalización del aborto en casos relacionados al trabajo sexual, sustentado en evidencia empírica cualitativa y cuantitativa.

La relevancia del estudio radica en que el trabajo sexual, aunque presente en todo el país, permanece invisibilizado en las estadísticas oficiales y excluido de los marcos normativos laborales. Esta omisión institucional perpetúa la precariedad, el estigma y la desprotección de las MTS, especialmente en lo que respecta a su salud

sexual y reproductiva. En este sentido, el embarazo no deseado se configura como una problemática estructural que trasciende lo individual y exige respuestas desde el ámbito de los derechos humanos y la justicia social.

El artículo se estructura en seis secciones, donde se presenta el marco teórico que contextualiza el trabajo sexual desde diversas perspectivas feministas y sociológicas; la descripción de la metodología empleada en la investigación. Posteriormente, se exponen los resultados empíricos; la discusión de los hallazgos en relación con el marco conceptual y, finalmente, las conclusiones y propuestas de política pública orientadas a la despenalización del aborto en Bolivia.

El estudio se inscribe en una problemática profundamente arraigada en las tensiones entre género, sexualidad, pobreza y exclusión institucional, donde el embarazo no deseado en el trabajo sexual emerge como síntoma de desigualdades estructurales y vacíos normativos. Al visibilizar las experiencias de mujeres trabajadoras sexuales en Cochabamba, no solo aporta evidencia empírica para el debate sobre derechos reproductivos, sino que también interpela al Estado, a la sociedad civil y la academia sobre la urgencia de políticas públicas inclusivas, interseccionales y basadas en el reconocimiento de la autonomía corporal. Por tanto, el análisis que sigue busca contribuir al campo de las Ciencias Sociales con una mirada crítica, situada y comprometida con la justicia reproductiva en contextos de alta vulnerabilidad.

La comprensión del embarazo no deseado en el trabajo sexual exige un abordaje crítico que articule feminismos comunitarios, decoloniales e interseccionales, tal como lo plantea el marco conceptual del estudio. Desde el feminismo comunitario, Adriana Guzmán sostiene que el cuerpo de las mujeres es un territorio político, atravesado por relaciones de poder que se expresan en la sexualidad, la maternidad y el trabajo (Guzmán, 2015). Esta perspectiva permite entender que el embarazo no deseado en mujeres trabajadoras sexuales no es solo una cuestión médica o individual, sino una expresión de violencias estructurales que afectan su autonomía y dignidad.

Silvia Federici (2004), aporta desde la crítica al capitalismo y al trabajo reproductivo, señalando que el control sobre la capacidad reproductiva de las mujeres ha sido históricamente funcional al orden económico dominante. En el contexto del trabajo sexual, esta lógica se reproduce en la invisibilización del deseo, la maternidad y el aborto como dimensiones legítimas de la vida de las mujeres, negándoles el derecho a decidir sobre sus cuerpos en condiciones de libertad.

Angela Davis y Ochy Curiel, desde el feminismo negro y antirracista, enfatizan la necesidad de analizar las opresiones múltiples que enfrentan las mujeres en función de su clase, raza, ocupación y contexto social (Davis, 1981; Curiel, 2007). Esta mirada interseccional es clave para comprender cómo las trabajadoras sexuales en Bolivia enfrentan simultáneamente estigmas morales, exclusión institucional y violencia simbólica, lo que limita su acceso a servicios de salud sexual y reproductiva.

Por su parte, Rita Segato (2013) aporta una lectura sobre la violencia sexual como pedagogía de la crueldad, donde el cuerpo femenino se convierte en campo de disputa simbólica y política. En el caso de las mujeres trabajadoras sexuales, esta violencia se manifiesta en la naturalización del abuso, la negligencia institucional y la criminalización del aborto, configurando un escenario de desprotección sistemática.

Finalmente, Verónica Gago (2019), introduce el concepto de feminismo popular como herramienta de resistencia frente a las economías de la precarización. Su enfoque permite visibilizar las estrategias colectivas que las mujeres construyen para enfrentar el embarazo no deseado, desde redes de apoyo hasta prácticas de aborto autogestionado, desafiando el orden normativo y reivindicando su derecho a decidir.

En síntesis, el marco teórico que sustenta esta investigación permite comprender el embarazo no deseado en el trabajo sexual como una problemática estructural atravesada por múltiples formas de violencia, exclusión y resistencia. Al articular los aportes de autoras como Guzmán, Federici, Davis, Curiel, Segato y Gago, se configura una mirada crítica que reconoce la agencia de las mujeres trabajadoras sexuales, al tiempo que denuncia las condiciones que restringen su autonomía reproductiva. Este enfoque no solo orienta el análisis empírico desde una perspectiva situada y transformadora, sino que también interpela las políticas públicas y los discursos hegemónicos que perpetúan la desprotección de cuerpos feminizados en contextos de precarización.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, orientado a comprender las experiencias, significados y condiciones estructurales que configuran el embarazo no deseado en mujeres trabajadoras sexuales (MTS) de tres municipios del departamento de Cochabamba: Cercado, Colcapirhua y Quillacollo. Este enfoque se fundamenta en la epistemología feminista situada, que reconoce la validez del conocimiento producido desde las voces de mujeres en contextos de exclusión, y privilegia la construcción colectiva del saber (Guzmán, 2015; Curiel, 2007).

El diseño metodológico fue de tipo exploratorio-descriptivo, con énfasis en la producción de datos narrativos y reflexivos. Se emplearon técnicas de investigación participativa, priorizando el respeto por la autonomía de las participantes y la generación de espacios seguros para el diálogo. La muestra fue intencionada, conformada por mujeres trabajadoras sexuales mayores de edad, con al menos una experiencia de embarazo no deseado, seleccionadas mediante redes comunitarias y organizaciones aliadas. En total, se realizaron 109 encuestas, 30 entrevistas en profundidad y 3 grupos focales, distribuidos equitativamente entre los tres municipios.

Los instrumentos se estructuraron en torno a ejes temáticos previamente definidos: condiciones del ejercicio del trabajo sexual, experiencias de embarazo no deseado,

acceso a servicios de salud sexual y reproductiva, redes de apoyo y percepciones sobre el aborto. Los grupos focales permitieron contrastar y enriquecer los relatos individuales, favoreciendo la construcción colectiva de significados y la identificación de patrones comunes. Todas las sesiones fueron grabadas con consentimiento informado, transcritas de forma íntegra y codificadas mediante análisis temático.

El procesamiento de datos se realizó utilizando matrices de codificación manual, organizadas por categorías emergentes y subcategorías analíticas. Se aplicó triangulación metodológica entre entrevistas, grupos focales y observaciones de campo, con el fin de fortalecer la validez interna del estudio. Además, se incorporaron elementos de análisis crítico del discurso para identificar narrativas dominantes, silencios institucionales y resistencias simbólicas presentes en los relatos.

En cuanto a consideraciones éticas, el estudio se rigió por principios de confidencialidad, consentimiento informado, no revictimización y respeto por la identidad de género y orientación sexual de las participantes. Se garantizó el anonimato mediante el uso de seudónimos y la omisión de datos sensibles. El equipo investigador contó con formación en enfoques de género, derechos humanos y acompañamiento psicosocial, lo que permitió una aproximación empática y respetuosa a las experiencias compartidas.

Finalmente, cabe destacar que la investigación se desarrolló en articulación con organizaciones locales que trabajan con mujeres en situación de prostitución, lo que facilitó el acceso al campo, la legitimidad del proceso y la devolución de resultados a las comunidades involucradas. Esta estrategia refuerza el carácter ético-político del estudio, comprometido con la transformación social y el reconocimiento de los derechos reproductivos de las mujeres trabajadoras sexuales.

Procedimiento de análisis de datos

El corpus cualitativo estuvo conformado por testimonios obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas a mujeres que relataron experiencias de violencia institucional y de género. Para garantizar la validez y la ética en el tratamiento de la información, los nombres propios fueron anonimizados y sustituidos por códigos alfanuméricos (E01, E02, E03…), preservando la confidencialidad de las participantes.

El análisis de los testimonios se realizó en varias etapas:

- Transcripción y codificación inicial: cada entrevista fue transcrita de manera literal y posteriormente codificada en fichas de análisis, registrando variables como contexto del relato, actores institucionales mencionados y emociones expresadas.

- Codificación temática: se aplicó un proceso de categorización inductiva y deductiva, construyendo ejes analíticos como desconfianza institucional, revictimización, resistencia simbólica y estrategias de denuncia.

- Análisis de contenido cualitativo: se identificaron patrones discursivos y representaciones simbólicas en los testimonios, considerando recursos narrativos como metáforas, silencios, ironías y repeticiones.

- Triangulación colaborativa: los resultados de la codificación fueron revisados por distintos miembros del equipo investigador, lo que permitió reducir sesgos y asegurar la coherencia interpretativa.

Este procedimiento metodológico permitió que los testimonios no fueran tratados como relatos aislados, sino como parte de un corpus sistematizado, analizado desde una perspectiva crítica y contextualizada.

Resultados

Condiciones estructurales que inciden en el embarazo no deseado

Los hallazgos del estudio evidencian que el embarazo no deseado en mujeres trabajadoras sexuales (MTS) está profundamente vinculado a factores estructurales que configuran un escenario de vulnerabilidad y exclusión. Entre los elementos más relevantes se identifican la precariedad económica, la informalidad laboral, la violencia institucional y la ausencia de políticas públicas específicas para esta población.

En primer lugar, la precariedad económica emerge como un determinante central. La mayoría de las participantes reporta que el trabajo sexual constituye su única fuente de ingresos, en contextos marcados por desempleo, migración forzada y responsabilidades familiares. Esta situación limita su capacidad de negociación en las relaciones sexuales, especialmente en lo referido al uso de métodos anticonceptivos, lo que incrementa el riesgo de embarazos no planificados. Asimismo, la informalidad del trabajo sexual impide el acceso a derechos laborales básicos, como seguridad social, atención médica y protección frente a la violencia. Las mujeres entrevistadas señalan que, al no ser reconocidas como trabajadoras por el Estado, quedan excluidas de los servicios de salud sexual y reproductiva, y enfrentan discriminación en centros médicos, donde su ocupación es estigmatizada o ignorada (Equipo investigador, 2025).

Otro factor estructural identificado es la violencia institucional, expresada en prácticas de control policial, extorsión y negligencia médica. Las participantes relatan experiencias de hostigamiento por parte de autoridades municipales y fuerzas del orden,

quienes imponen restricciones al ejercicio del trabajo sexual sin ofrecer alternativas de protección o atención integral. Esta violencia se extiende al ámbito sanitario, donde muchas mujeres son juzgadas moralmente por su ocupación, lo que desincentiva la búsqueda de atención en casos de embarazo no deseado. Finalmente, se constata la ausencia de políticas públicas orientadas a la prevención del embarazo no deseado en contextos de trabajo sexual. No existen protocolos diferenciados ni campañas educativas que reconozcan las condiciones específicas de esta población.

Esta omisión institucional refuerza la invisibilidad del problema y perpetúa la desprotección de las mujeres frente a decisiones reproductivas complejas. Los hallazgos permiten afirmar que el embarazo no deseado en mujeres trabajadoras sexuales no puede ser comprendido como una mera consecuencia individual, sino como resultado de un entramado estructural que limita su autonomía, acceso a derechos y condiciones de vida digna.

Acceso a métodos anticonceptivos y anticoncepción de emergencia

Los datos empíricos revelan que el acceso a métodos anticonceptivos entre mujeres trabajadoras sexuales (MTS) está mediado por múltiples barreras estructurales, institucionales y simbólicas.

Si bien todas las participantes reportan haber utilizado algún método anticonceptivo en algún momento, la mayoría expresa haber experimentado efectos adversos, discontinuidad en el uso o dificultades para acceder a opciones adecuadas para su contexto laboral.

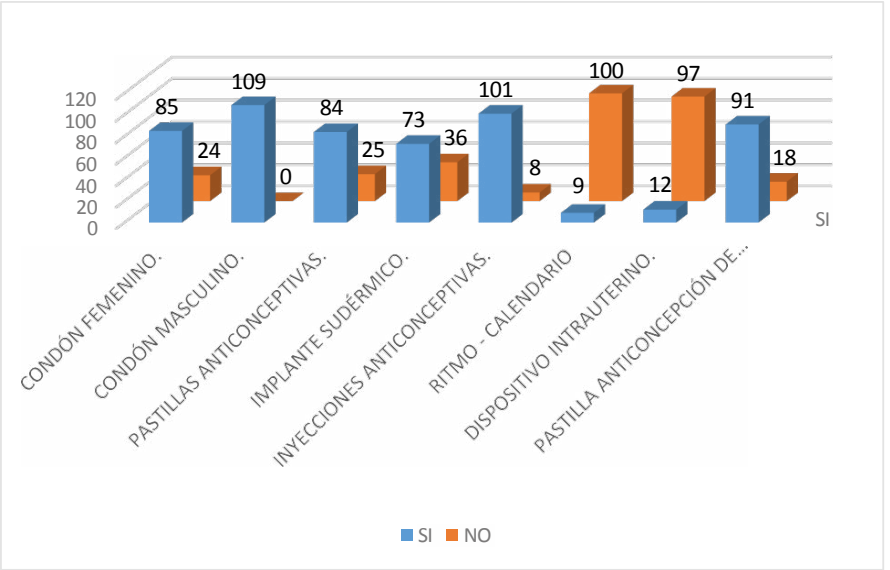
El método más utilizado es el condón masculino, reportado por el 100% de las encuestadas. Sin embargo, su uso está condicionado por la voluntad del cliente, lo que limita la autonomía de las MTS en la protección frente a embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual.

En contraste, el condón femenino, que permitiría mayor control por parte de las mujeres, es poco conocido y utilizado, debido a su escasa disponibilidad, alto costo y falta de promoción institucional.

El siguiente gráfico resume los datos cuantitativos sobre el uso de métodos anticonceptivos

Figura 1

Frecuencia del uso de métodos anticonceptivos (MAC)



Nota. Elaboración propia en base a encuesta de la investigación "Los hijos de puta"-2025

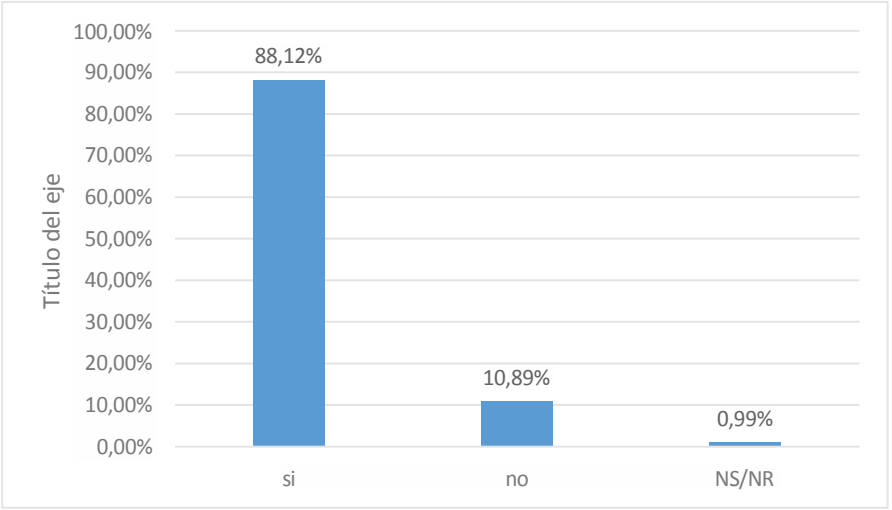
Este gráfico muestra que, si bien existe una diversidad de métodos utilizados (pastillas, inyecciones, implantes, dispositivos intrauterinos), la mayoría de las mujeres ha experimentado efectos secundarios significativos, como alteraciones menstruales, aumento de peso, dolor crónico o reacciones adversas. Estos efectos, sumados a la falta de seguimiento médico adecuado, generan desconfianza y abandono del método, lo que incrementa el riesgo de embarazos no planificados.

Respecto a la anticoncepción de emergencia, se evidencia un uso frecuente de la pastilla del día después, especialmente en casos de "accidentes laborales", como ruptura del preservativo, retiro no consentido por parte del cliente o relaciones sexuales bajo coerción. No obstante, muchas participantes reportan haber consumido esta pastilla en múltiples ocasiones sin información clara sobre sus efectos secundarios, lo que genera temor, mitos y desinformación. Algunas mujeres mencionan haber escuchado que su uso

frecuente puede causar infertilidad, cáncer o desequilibrios hormonales, lo que refleja una grave falla en la educación sexual institucional.

Figura 2

Frecuencia del consumo de la pastilla del día después o Anticoncepción de Emergencia



Nota. Elaboración propia en base a encuesta de la investigación "Los hijos de puta"-2025

Este gráfico muestra que una proporción significativa de MTS ha recurrido a la anticoncepción de emergencia más de una vez, y que existe una correlación entre su uso y el apoyo a la despenalización del aborto. Las mujeres que han utilizado este método en múltiples ocasiones tienden a expresar mayor conciencia sobre la necesidad de contar con opciones legales y seguras para interrumpir embarazos no deseados.

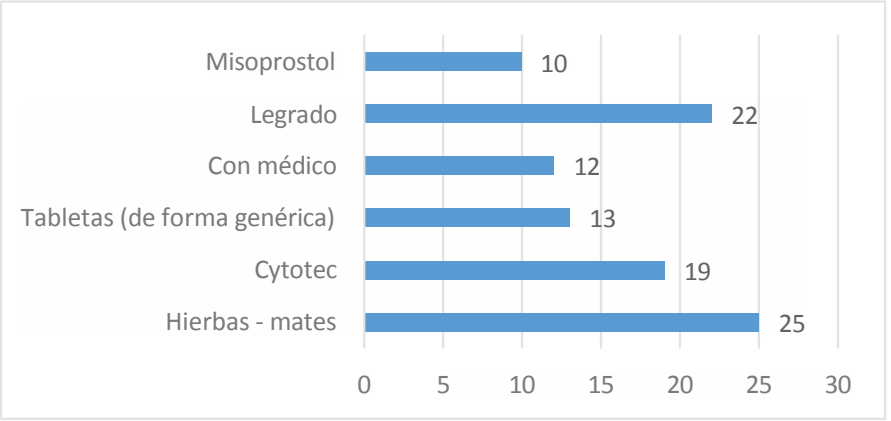
En conjunto, los datos evidencian que el acceso a métodos anticonceptivos entre MTS está marcado por la desigualdad, la desinformación y la falta de políticas públicas inclusivas. La salud sexual y reproductiva en este grupo no puede ser abordada desde una lógica universalista, sino desde un enfoque interseccional que reconozca sus condiciones específicas de trabajo, estigma social y vulnerabilidad institucional.

Prácticas abortivas, barreras y decisiones reproductivas

Los hallazgos del estudio revelan que las mujeres trabajadoras sexuales (MTS) enfrentan múltiples obstáculos para acceder a abortos seguros, lo que las obliga a recurrir a prácticas clandestinas, empíricas y altamente riesgosas. Estas prácticas incluyen el consumo de hierbas abortivas, el uso de medicamentos sin supervisión médica, la realización de esfuerzos físicos extremos y la inserción de objetos en el útero. Todas ellas representan graves riesgos para la salud física y mental de las mujeres.

Figura 3

Prácticas comunes empleadas para interrumpir un embarazo no deseado



Nota. Elaboración propia en base a encuesta de la investigación "Los hijos de puta"-2025

Este gráfico muestra que 25 mujeres recurren a mates y hierbas, 19 utilizan el fármaco Cytotec, 13 mencionan tabletas genéricas, 12 consultan con médicos, y 22 acuden a médicos clandestinos para someterse a legrados. Finalmente, 10 MTS mencionan el consumo de misoprostol como recurso para interrumpir un embarazo no deseado, evidenciando una diversidad de estrategias no reguladas.

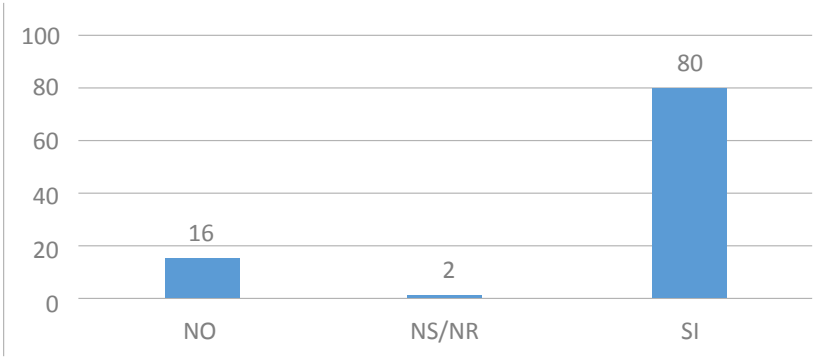
Los testimonios ilustran la crudeza de estas experiencias. Una entrevistada señaló: "Ella conoce algunos métodos que ha sido testigo de cómo han sido utilizados, como el introducir en la vagina de las mujeres palillos de tejer, en el afán de provocarse un aborto…" (E03, entrevista, 2024).

Otro de los testimonios describe una práctica física extrema:

"Comencé a alzar pesado, cargaba dos garrafas hasta arriba, comencé a arrinconar la casa, estaba alzando roperos, cocinas, quintales de abarrotes, pero nada, finalmente me caí, a propósito, me he hecho, como rodar de las gradas… señora, por la caída usted ha perdido su bebé, hay que hacerle un legrado me dijeron…" (E06, entrevista, 2024).

Figura 4

Percepción sobre la despenalización del aborto en Bolivia



Nota. Elaboración propia en base a encuesta de la investigación "Los hijos de puta"-2025

El 80% de las encuestadas está de acuerdo con la despenalización del aborto, mientras que solo 18% de las mujeres se oponen y un 2% no responden. Este consenso se vincula directamente con las condiciones de precariedad y riesgo que enfrentan las MTS.

Otro de los testimonios de una de las trabajadoras sexuales evidencia el costo económico y emocional de un aborto clandestino:

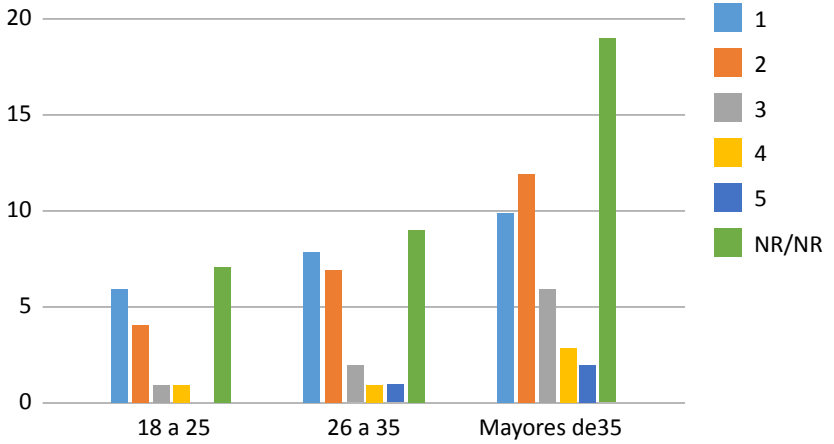
Me dijeron que si quería internarme tenían que poner denuncia con policía… me fui a una clínica privada… esa vez apenas tenía 1000 bolivianos, y la cuenta en un día se hizo como 4000… he llorado mucho, quería morir yo también, una se deprime… (E07, entrevista, 2024).

Otra de las entrevistadas narra una trayectoria marcada por abortos clandestinos y precariedad:

"Me operó… después salimos super rápido… hace años también, cuando tenía 18 años, también me hice sacar uno… esas veces no era TS… me embaracé para mi enamorado… me dijo que no podía tenerlo… me dio mil y se desapareció…" (E05, entrevista, 2024).

Figura 5

Frecuencia de abortos o embarazos no deseados por edad cronológica



Nota. Elaboración propia en base a encuesta de investigación "Los hijos de puta"-2025

Este gráfico revela que los embarazos no deseados y abortos ocurren en todos los rangos etarios, aunque con mayor frecuencia entre mujeres de 26 a 35 años. La acumulación de experiencias reproductivas adversas refleja la falta de políticas públicas inclusivas.

Una de las mujeres trabajadoras sexuales del trópico describe cómo oculta su trabajo y sus decisiones reproductivas a su familia:

"Mi familia cree que tengo trabajo en Chile… me fui en avión, mucho gasto hice esa vez, pero al menos no seguí con ese embarazo… mis padres piensan que soy una buena hija…" (E02, entrevista, 2024).

Tras este testimonio, se reafirma cómo el estigma social y la necesidad de ocultar tanto el trabajo sexual como las decisiones reproductivas configuran trayectorias marcadas por el silencio, la culpa y la invisibilidad. Esta narrativa, al igual que las anteriores, revela que el aborto en contextos de trabajo sexual no solo es una práctica clandestina, sino también una experiencia profundamente atravesada por la desigualdad, el abandono institucional y la necesidad de sobrevivir en condiciones adversas.

En conjunto, los testimonios recogidos en esta investigación evidencian que el embarazo no deseado en mujeres trabajadoras sexuales constituye una problemática

compleja que exige ser abordada desde múltiples dimensiones: académica, sanitaria y política. Las voces de las participantes revelan no solo las prácticas abortivas y sus riesgos, sino también las estrategias de resistencia, los vacíos normativos y la urgencia de construir políticas públicas inclusivas que reconozcan la autonomía reproductiva en contextos de vulnerabilidad. Por tanto, el fenómeno no puede seguir siendo relegado al ámbito privado o moral, sino que debe ser objeto de estudio riguroso, intervención institucional y transformación estructural desde una perspectiva feminista, interseccional y de justicia social.

Discusión

El presente estudio constituye una primera aproximación académica al fenómeno del embarazo no deseado en el trabajo sexual en Cochabamba. La ausencia de investigaciones previas en Bolivia, y la escasez de literatura regional que aborde de manera específica la intersección entre trabajo sexual y autonomía reproductiva, hacen que el contraste con otros estudios resulte limitado. Se trata de un tema delicado y difícil de investigar, marcado por el estigma social, la clandestinidad y la invisibilidad institucional, lo que explica la falta de producción científica al respecto.

En este sentido, el aporte principal de esta investigación radica en explorar por primera vez las condiciones estructurales, institucionales y personales que inciden en la ocurrencia de embarazos no deseados entre mujeres trabajadoras sexuales en tres municipios de Cochabamba. Los hallazgos empíricos permiten visibilizar un fenómeno que hasta ahora permanecía oculto en las estadísticas oficiales y en los marcos normativos, y que requiere ser reconocido como un problema de salud pública y de justicia social.

Cabe señalar que incluso en espacios de articulación regional, como la RedTraSex, una de las mayores instancias que aglutina a trabajadoras sexuales de 14 países de América Latina y el Caribe, el tema de los embarazos no deseados y del aborto no ha sido discutido de manera abierta o directa. Si bien esta red ha impulsado proyectos orientados a la defensa de derechos laborales, la prevención de violencia y el acceso a la salud, la ausencia de un debate explícito sobre autonomía reproductiva confirma la invisibilidad del fenómeno y refuerza la necesidad de investigaciones pioneras como la presente (RedTraSex, 2024).

Aunque no existen estudios locales con los cuales establecer un diálogo directo, los resultados se inscriben en debates más amplios sobre justicia reproductiva y feminismo interseccional en América Latina. Investigaciones recientes sobre aborto y autonomía corporal en contextos de precariedad muestran que las mujeres en situación de vulnerabilidad enfrentan barreras similares: acceso limitado a métodos anticonceptivos, prácticas abortivas clandestinas y violencia institucional (Ross & Solinger, 2017; Ramos, 2024; CLACAI, 2021). En este sentido, los hallazgos de Cochabamba confirman que las

trabajadoras sexuales comparten estas condiciones, pero además enfrentan una doble exclusión: por su ocupación y por su género.

La discusión, por tanto, no se limita a confirmar coincidencias con el marco teórico, sino que plantea la originalidad y novedad del estudio: la identificación de un vacío de conocimiento y la necesidad de abrir un campo de investigación que articule trabajo sexual, embarazo no deseado y políticas públicas inclusivas. Este aporte inicial busca sentar las bases para futuros estudios comparativos en Bolivia y la región, que permitan profundizar en las especificidades de las mujeres trabajadoras sexuales y construir respuestas institucionales basadas en evidencia (Terrazas, Kudelka & Mamani, 2023; UNFPA Bolivia, 2025; Alonso et al., 2024).

En suma, este trabajo inaugura un debate académico y político sobre un fenómeno invisibilizado, y propone que la despenalización del aborto en contextos de trabajo sexual sea entendida no solo como una demanda sanitaria, sino como una exigencia de justicia reproductiva y social (Nolan, 2022; Drazer, 2024).

Conclusiones

El análisis del embarazo no deseado en mujeres trabajadoras sexuales (MTS) exige una mirada crítica que trascienda los enfoques biomédicos y moralizantes. La selección teórica realizada —centrada en los aportes de Adriana Guzmán, Silvia Federici, Angela Davis, Ochy Curiel, Rita Segato y Verónica Gago— permitió construir una base teórica conceptual robusta, capaz de interpretar las experiencias reproductivas desde una perspectiva feminista, interseccional y decolonial. Estas autoras coinciden en señalar que el cuerpo de las mujeres es un territorio político, atravesado por relaciones de poder que condicionan el acceso a derechos, la autonomía y la dignidad.

Los hallazgos confirman que el embarazo no deseado en el trabajo sexual no puede ser comprendido como una decisión individual, sino como resultado de un entramado estructural que incluye precariedad económica, informalidad laboral, violencia institucional y exclusión normativa. Las mujeres entrevistadas relatan que su ocupación no es reconocida por el Estado, lo que las deja fuera de los sistemas de protección social y salud, y las expone a prácticas discriminatorias en centros médicos. Esta exclusión refuerza la tesis de Federici sobre la funcionalidad del control reproductivo en el capitalismo contemporáneo.

Desde la interseccionalidad propuesta por Davis y Curiel, se evidencia que las MTS enfrentan opresiones múltiples que se entrecruzan: género, clase, edad, ocupación y territorio. Esta multiplicidad de factores configura trayectorias marcadas por la vulnerabilidad, el estigma y la invisibilidad institucional. Las mujeres mayores, por ejemplo, enfrentan mayores barreras para acceder a servicios de salud, mientras que las más jóvenes son objeto de presiones familiares y sociales que limitan su capacidad de decisión.

La violencia institucional, expresada en el control policial, la extorsión y la negligencia médica, confirma la lectura de Segato sobre la pedagogía de la crueldad. Las mujeres relatan que son hostigadas por autoridades municipales y fuerzas del orden, sin que existan mecanismos de protección o atención diferenciada. Esta violencia simbólica y material reproduce lógicas patriarcales que niegan el derecho a decidir y perpetúan la subordinación de los cuerpos feminizados.

El enfoque del feminismo popular propuesto por Gago, permite visibilizar las estrategias de resistencia que las mujeres construyen frente a estas condiciones. A pesar de la exclusión institucional, las MTS desarrollan redes de apoyo, prácticas de autocuidado y formas de organización comunitaria que desafían el orden normativo. Estas acciones, aunque fragmentadas, evidencian una representación que debe ser reconocida y fortalecida desde las políticas públicas.

Los datos evidencian que, si bien las mujeres trabajadoras sexuales (MTS) utilizan métodos anticonceptivos, su acceso está mediado por la precariedad, la desinformación y la falta de acompañamiento institucional. El condón masculino, aunque ampliamente difundido, depende de la voluntad del cliente, lo que limita la capacidad de negociación de las mujeres. Esta situación confirma que la autonomía reproductiva no puede ejercerse plenamente sin condiciones materiales y simbólicas que la sostengan, tal como lo plantea Gago (2019) desde el feminismo popular.

El uso de anticoncepción de emergencia, especialmente la pastilla del día después, se presenta como una estrategia recurrente ante "accidentes laborales" o relaciones sexuales coercitivas. Sin embargo, el consumo frecuente sin orientación médica genera temor, mitos y efectos adversos. Esta realidad refleja una grave falla en la educación sexual institucional y en la implementación de políticas públicas diferenciadas, lo que refuerza la exclusión de las MTS del sistema de salud.

Los testimonios recogidos revelan que las prácticas abortivas en contextos de trabajo sexual son clandestinas, empíricas y altamente riesgosas. Las mujeres recurren a métodos como hierbas, medicamentos sin receta, esfuerzos físicos extremos e incluso la inserción de objetos en el útero. Tales estrategias, lejos de ser decisiones libres, son respuestas desesperadas ante la falta de alternativas seguras y legales. La violencia obstétrica y el abandono institucional se configuran como formas de violencia estructural que afectan directamente la salud y la vida de las mujeres.

La criminalización del aborto en Bolivia obliga a las MTS a ocultar sus decisiones reproductivas, incluso frente a sus familias. Esta ocultación refuerza el estigma, la culpa; además de limitar la posibilidad de construir redes de apoyo. Los relatos de mujeres que han abortado en clínicas clandestinas, que han sido extorsionadas por personal médico o que han sufrido complicaciones graves, evidencian la urgencia de revisar el marco legal vigente desde una perspectiva de justicia reproductiva.

Los gráficos del estudio muestran que el uso de métodos abortivos varía según la edad, pero en todos los grupos se constata una falta de acceso a servicios seguros. Las mujeres mayores tienden a recurrir a prácticas más invasivas, mientras que las más jóvenes utilizan métodos tradicionales o anticoncepción de emergencia. Esta diversidad de experiencias exige políticas públicas que reconozcan las trayectorias reproductivas diferenciadas y que garanticen el acceso a información, acompañamiento y servicios de salud integrales.

La mayoría de las participantes expresa su apoyo a la despenalización del aborto, no como una opción deseada, sino como una necesidad frente a embarazos no planificados en condiciones de vulnerabilidad. Esta demanda se articula con los postulados de Federici (2004), quien señala que el control sobre la capacidad reproductiva de las mujeres ha sido históricamente funcional al orden económico y patriarcal. En el caso de las MTS, este control se expresa en la negación de derechos, el estigma y la criminalización.

Los testimonios recogidos no solo visibilizan el sufrimiento y la exclusión, sino también la agencia de las mujeres. A pesar de las condiciones adversas, muchas construyen estrategias de autocuidado, redes de apoyo y formas de resistencia frente al orden normativo. Estas acciones, aunque fragmentadas, deben ser reconocidas como expresiones de autonomía y como puntos de partida para el diseño de políticas públicas transformadoras.

En conclusión, el estudio confirma que el embarazo no deseado en el trabajo sexual es una problemática multidimensional que exige respuestas desde la academia, la salud pública y el ámbito jurídico. Las voces de las mujeres trabajadoras sexuales deben ser escuchadas y consideradas en la formulación de políticas, investigaciones y programas que reconozcan su dignidad, autonomía y derecho a decidir. La despenalización del aborto, en este contexto, no es solo una demanda ética, sino una condición necesaria para garantizar la justicia reproductiva en Bolivia.

Referencias Bibliográficas

Alonso, J. P., et al. (2024). *Barriers to advancing the sexual and reproductive health agenda in Latin America: A qualitative study. Reproductive Health*, 21(187).

Becerra Goicochea, L. J., Huamaní de Torres, M. Y., y Cabanillas Cerna, J. N. (2025). *Complicaciones maternas y embarazo adolescente en América Latina y el Caribe: revisión sistemática*. Revista InveCom, 6(1), 45–62.

CLACAI. (2021). *Informe regional sobre aborto y derechos reproductivos en América Latina*. Lima: Consorcio Latinoamericano contra el Aborto Inseguro.

Curiel, O. (2007). *Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista*. En M. Lugones (Ed.), *Feminismos decoloniales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Davis, A. (1981). *Women, Race, y Class. New York*: Random House.

Drazer, M. (2024). *América Latina y el aborto: marea verde y retrocesos*. Igualdad de Derechos, 12(3), 45–59.

Federici, S. (2004). *Caliban and the Witch: Women, the Body and Primitive Accumulation.* New York: Autonomedia.

Gago, V. (2019). L*a potencia feminista: o el deseo de cambiarlo todo*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Guzmán, A. (2015). *El cuerpo de las mujeres como territorio político*. La Paz: Feminismo Comunitario Antipatriarcal.

Jiménez-Morón, A., Hueso-Montoro, C., Caparros-Gonzalez, R. A., y Pérez-Morente, M. Á. (2025). *Factores de riesgo para la adquisición de ITS en trabajadores/as del sexo: revisión sistemática*. Revista Española de Salud Pública, 99(1), e202501.

Langer, A. (2023). *El embarazo no deseado: impacto sobre la salud y la sociedad en América Latina y el Caribe*. Population Council.

Nolan, R. (2022). *Reproductive Justice in Latin America. Latin American* Research Review, 57(4), 812–829.

Ramos, S. (2024). *Investigación sobre aborto en América Latina y el Caribe: una agenda renovada para informar políticas públicas*. Estudios Demográficos y Urbanos, 39(115), 233–258.

RedTraSex. (2024). *Informe regional sobre atención de la salud sexual y reproductiva a trabajadoras sexuales en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Red de Mujeres Trabajadoras Sexuales de Latinoamérica y el Caribe.

Rodríguez Vignoli, J. (2024). *La gran reducción de la fecundidad en la adolescencia en América Latina*. Santiago: CEPAL.

Ross, L., y Solinger, R. (2017). *Reproductive Justice: An Introduction.* Oakland: University of California Press.

Segato, R. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Terrazas, C., Kudelka, A. M., y Mamani, C. (2023). *Balance sobre el progreso y las brechas en la implementación de los derechos, salud y justicia sexual y reproductiva en Bolivia*. La Paz: Católicas por el Derecho a Decidir.

UNFPA Bolivia. (2025). *Avances en salud, derechos sexuales y reproductivos en Bolivia: resultados de la EDSA 2023*. Fondo de Población de las Naciones Unidas.

Narrativas Digitales y Visibilización de la Violencia Institucional: Análisis del Discurso en Redes Sociales desde una Perspectiva de Género

Digital Narratives and the Visibilization of Institutional Violence: Discourse Analysis on Social Media from a Gender Perspective

Gilda Susana Jauregui Arispe

Resumen

El estudio analiza las narrativas digitales sobre violencia institucional de género en redes sociales, con el propósito de examinar cómo plataformas como Facebook y TikTok operan como espacios alternativos de denuncia y crítica a la respuesta estatal en Cochabamba, Bolivia. Mediante una metodología mixta que combina etnografía digital y análisis crítico del discurso, se examinaron 350 publicaciones, memes y comentarios recopilados entre marzo y mayo de 2025. Los resultados revelaron una predominancia de emociones como ira (50%) y desconfianza hacia instituciones policiales y judiciales, junto con patrones discursivos de hipervisibilización selectiva de víctimas urbanas y espectacularización del dolor. Se concluye que las redes sociales reflejan una crisis de legitimidad institucional y funcionan como mecanismos de denuncia paralela, aunque reproducen estereotipos y desigualdades en la representación de la violencia. Estos hallazgos destacan la necesidad de fortalecer la confianza en las instituciones y promover políticas públicas más inclusivas.

Palabras Clave: Etnografía digital, patrones discursivos, crisis de legitimidad, desconfianza institucional, ciudadanía digital, estereotipos, violencia

Abstract

This study analyzes digital narratives about institutional gender-based violence on social media, examining how platforms such as Facebook and TikTok operate as alternative spaces for denouncing and criticizing the state's response in Cochabamba, Bolivia. Using a mixed methodology that combines digital ethnography and critical discourse analysis, 350 posts, memes, and comments collected between March and May 2025 were examined. The results revealed predominant emotions like anger (50%) and distrust toward police and judicial institutions, along with discursive patterns of selective hypervisibility of urban victims and sensationalization of suffering. The study concludes

that social media reflects a crisis of institutional legitimacy and functions as a parallel reporting mechanism, while simultaneously reproducing stereotypes and inequalities in representations of violence. These findings highlight the need to strengthen institutional trust and promote more inclusive public policies.

Keywords: Digital ethnography, discursive patterns, crisis of legitimacy, institutional distrust, digital citizenship, stereotypes, violence

Introducción

En la última década, las redes sociales han emergido como escenarios centrales para la denuncia, la sensibilización y el debate público sobre la violencia de género en América Latina. En Bolivia, esta dinámica adquiere particular relevancia ante la persistente desconfianza ciudadana hacia las instituciones encargadas de garantizar los derechos de las mujeres. Plataformas como Facebook y TikTok han transformado la manera en que se visibilizan los casos de violencia, permitiendo la circulación de narrativas digitales que no solo denuncian hechos concretos, sino que también construyen y refuerzan percepciones colectivas sobre la eficacia o ineficacia de la respuesta estatal.

El análisis de los discursos y emociones expresados en estos entornos virtuales revela una crisis de legitimidad institucional: la ciudadanía manifiesta escepticismo y frustración ante la aparente incapacidad de la policía, el sistema judicial y otros operadores de justicia para aplicar de manera efectiva la Ley 348, principal marco normativo para la erradicación de la violencia contra las mujeres en el país. Esta percepción se traduce en una búsqueda activa de mecanismos alternativos de denuncia, donde la exposición pública en redes sociales opera como espacio de reparación simbólica y construcción de ciudadanía vigilante.

La investigación centró su interés en analizar, las representaciones, narrativas y emociones que circulan en los discursos digitales sobre violencia institucional. A través de una estrategia metodológica mixta y la aplicación de la etnografía digital, se examinaron 350 registros representativos de publicaciones, memes, comentarios y noticias difundidas entre marzo y mayo de 2025. Este abordaje permitió identificar patrones de hipervisibilización de víctimas, espectacularización del dolor y trivialización de la violencia, así como la reproducción de estereotipos y la emergencia de nuevas formas de activismo digital.

El artículo busca contribuir al debate académico sobre los desafíos y potencialidades de las redes sociales como espacios de denuncia y transformación social, poniendo en diálogo los hallazgos locales con la literatura internacional sobre violencia simbólica, ciudadanía digital y género. La evidencia expuesta invita a repensar el impacto real de las políticas públicas y la urgencia de fortalecer la confianza institucional para garantizar una vida libre de violencia para las mujeres bolivianas.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque mixto, de naturaleza exploratoria, descriptiva y relacional, orientado al análisis de representaciones, narrativas y emociones expresadas en entornos digitales respecto a la violencia de género y la actuación institucional en el departamento de Cochabamba. Se empleó la etnografía digital (netnografía) como estrategia principal, permitiendo la observación sistemática y el análisis de interacciones sociales en plataformas virtuales, específicamente Facebook y TikTok

El objeto de análisis no corresponde a una población en sentido estadístico, sino a un corpus digital conformado por 350 registros representativos de publicaciones, memes, comentarios y noticias difundidas en Facebook y TikTok entre marzo y mayo de 2025. El corpus se construyó a partir de contenidos de acceso público que hacían referencia explícita a situaciones de violencia de género, críticas institucionales y menciones a la Ley 348. La selección se realizó mediante un muestreo intencionado, priorizando páginas de noticias locales, perfiles públicos de activistas, grupos abiertos de denuncia ciudadana y hashtags vinculados a casos de feminicidio y violencia institucional en Cochabamba (#JusticiaPara, #Ley348, entre otros).

La recolección se efectuó de manera manual y colaborativa por un equipo de 13 investigadores, quienes realizaron un monitoreo diario de las plataformas y registraron los contenidos en matrices digitales y fichas de observación estructurada. Esta estrategia permitió preservar el contexto discursivo y garantizar la anonimización de datos sensibles, evitando la exposición de identidades particulares. La decisión de optar por un registro manual, en lugar de herramientas automatizadas de scraping, respondió a la necesidad de captar tanto la dimensión textual como la visual y performativa de las publicaciones (memes, videos, capturas de pantalla), que difícilmente pueden ser interpretadas de manera adecuada sin observación directa.

La conformación del corpus se realizó mediante un proceso manual y colaborativo, dado que el objetivo era preservar tanto el contenido textual como los elementos visuales y performativos de las publicaciones (memes, videos, capturas de pantalla). Para ello, se diseñaron matrices digitales en Excel, donde se registraron de manera sistemática variables como: tipo de contenido (publicación, meme, comentario, noticia), fecha de aparición, plataforma de origen (Facebook o TikTok), nivel de interacción (likes, comentarios, compartidos), actores institucionales mencionados y emociones predominantes.

El equipo de 13 investigadores aplicó un criterio de monitoreo periódico en páginas de noticias locales, perfiles públicos de activistas y hashtags vinculados a casos de violencia institucional. Cada registro fue documentado en fichas de observación estructurada, que permitieron organizar la información de forma homogénea y garantizar la triangulación colaborativa en la codificación.

La decisión de optar por un procedimiento manual, en lugar de herramientas automatizadas de scraping[1], respondió a dos razones principales:

- La necesidad de captar el contexto discursivo y visual de cada publicación, lo cual incluye recursos como ironía, humor gráfico y performatividad audiovisual que difícilmente pueden ser interpretados por software sin mediación humana.

- La importancia de respetar principios éticos en la investigación digital, evitando la extracción masiva de datos sensibles y priorizando contenidos de acceso público.

Posteriormente, se aplicó un proceso de codificación temática para organizar los registros en categorías analíticas previamente definidas: tipo de violencia representada, actores institucionales mencionados, emociones predominantes y recursos discursivos empleados, esta codificación fue realizada de manera colaborativa por el equipo investigador, lo que permitió garantizar la coherencia en la clasificación y reducir sesgos individuales. La etapa de validación y triangulación consistió en la revisión cruzada de los datos por distintos miembros del equipo, asegurando la consistencia y la validez tanto de la información cuantitativa como cualitativa.

Sobre las técnicas de análisis; se aplicaron enfoques complementarios de análisis cuantitativo y cualitativo. En el plano cuantitativo, se calcularon frecuencias y porcentajes de menciones, emociones predominantes y niveles de interacción (likes, comentarios, compartidos), lo que permitió identificar patrones estadísticos en la circulación de discursos digitales. En el plano cualitativo, se desarrolló un análisis desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD), apoyado en herramientas de codificación temática y análisis de contenido, para interpretar las representaciones simbólicas presentes en los registros. Este abordaje incluyó la identificación de significados, la reproducción de estereotipos y la expresión de emociones en los contenidos analizados.

Para la integración metodológica; la combinación de ambos enfoques permitió construir una comprensión holística del fenómeno, articulando la dimensión estadística de las interacciones digitales con la riqueza interpretativa de los discursos ciudadanos. Esta integración metodológica facilitó una lectura multidimensional y contextualizada de los resultados, ofreciendo una visión más completa sobre las narrativas digitales de violencia institucional en Cochabamba.

1 El web scraping (o raspado web) se define como una técnica automatizada utilizada para la extracción de grandes volúmenes de datos de sitios web. Este proceso emplea software o algoritmos para simular la navegación humana, accediendo a la estructura HTML de una página para identificar, capturar y organizar información no estructurada en formatos estructurados (como bases de datos o hojas de cálculo) para su posterior análisis. (Google Gemini, 2026)

Categorías analíticas y representaciones simbólicas

El análisis cualitativo se organizó en torno a un conjunto de categorías analíticas construidas a partir de la literatura especializada y de la codificación temática realizada sobre el corpus. Estas categorías incluyeron:

- Tipo de violencia representada (feminicidio, violencia sexual, violencia institucional).

- Actores institucionales mencionados (Policía, sistema judicial, SLIM).

- Emociones predominantes (ira, dolor, desconfianza).

- Recursos discursivos (hipervisibilización selectiva, espectacularización del dolor, trivialización mediante humor).

- Representaciones simbólicas (estereotipos de víctimas "ideales", construcción de ciudadanía vigilante, denuncia performativa).

- Tono predominante (burla, escepticismo, frustración, indiferencia), categoría que se incorporó para captar la orientación valorativa de los discursos hacia los actores institucionales.

Cada categoría fue definida operacionalmente en las fichas de observación, lo que permitió codificar de manera sistemática los registros y evitar interpretaciones especulativas.

Perspectiva de análisis y herramientas metodológicas

El estudio se apoyó en el Análisis Crítico del Discurso (ACD) como perspectiva interpretativa, entendida no como teoría cerrada ni metodología única, sino como un marco que orienta la lectura crítica de los textos digitales en relación con poder, ideología y legitimidad institucional. Para operacionalizar esta perspectiva se emplearon herramientas metodológicas específicas:

- Codificación temática inductiva y deductiva, para organizar los datos en categorías analíticas.

- Análisis de contenido cualitativo, aplicado a publicaciones y memes, que permitió ide- ntificar recursos discursivos como metáforas, ironías y formas de trivialización.

- Análisis semiótico básico de imágenes y memes, para interpretar la dimensión visual y performativa de las representaciones simbólicas.

- Revisión colaborativa (triangulación), que garantizó la validez de las interpretaciones mediante la comparación de codificaciones realizadas por distintos investigadores.

Este conjunto de herramientas metodológicas permitió dar rigor al análisis cualitativo, evitando que las interpretaciones se reduzcan a impresiones subjetivas y asegurando la coherencia entre categorías, corpus y resultados.

Con el propósito de garantizar la coherencia y la transparencia del análisis cualitativo, se definieron categorías analíticas específicas que orientaron la codificación del corpus digital. Estas categorías fueron construidas a partir de la literatura especializada y de la observación sistemática de los registros, y se presentan en la Tabla 1 junto con sus definiciones operacionales y algunos ejemplos representativos

Tabla 1

Categorías analíticas que orientan la codificación del corpus digital

Categoría analítica	Definición operacional	Ejemplo en el corpus
Tipo de violencia	Clasificación de los casos según la forma de violencia representada.	Feminicidio, violencia sexual, violencia institucional.
Actores institucionales	Identificación de instituciones mencionadas en los discursos digitales.	Policía Boliviana, Sistema Judicial, SLIM.
Emociones predominantes	Registro de la emoción principal expresada en la interacción digital.	Ira, dolor, desconfianza.
Recursos discursivos	Estrategias narrativas utilizadas para representar la violencia.	Hipervisibilización selectiva, espectacularización del dolor, trivialización mediante humor.
Representaciones simbólicas	Construcción de significados colectivos sobre víctimas e instituciones.	Estereotipos de víctimas "ideales", ciudadanía vigilante, denuncia performativa.
Tono predominante	Orientación valorativa del discurso hacia actores institucionales.	Burla, escepticismo, frustración, indiferencia.

Nota. Elaboración propia. 2025

En síntesis, la estrategia metodológica combinó la construcción de un corpus digital cuidadosamente delimitado, la aplicación de criterios de organización y codificación temática, y el uso complementario de técnicas cuantitativas y cualitativas bajo la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso. La integración de estas herramientas permitió abordar el fenómeno desde una mirada multidimensional, captando tanto la magnitud estadística de las interacciones como la riqueza simbólica de los discursos ciudadanos. Este diseño metodológico asegura la validez y la consistencia de los hallazgos, ofreciendo una base sólida para la interpretación crítica de las narrativas digitales sobre violencia institucional en Cochabamba.

Resultados

El análisis cuantitativo de las emociones expresadas en redes sociales se realizó sobre una muestra de 350 contenidos digitales, incluyendo publicaciones, memes y comentarios. Los resultados muestran que el 50% de las interacciones reflejaron emociones de ira o indignación, especialmente en casos relacionados con feminicidios y situaciones de impunidad institucional. Esta reacción emocional intensa evidencia una profunda frustración ciudadana frente a la ineficacia del sistema de justicia para aplicar la Ley 348.

Por otro lado, un 25% de los contenidos manifestaron pena o dolor, vinculados principalmente a experiencias de violencia sexual e infantil, lo que indica una fuerte carga empática y afectiva en la recepción de estos casos. Finalmente, el 15% de las interacciones expresaron desconfianza hacia actores institucionales como la Policía y el Sistema Judicial, revelando una percepción generalizada de falta de credibilidad y protección. Los porcentajes se calcularon sobre el total de 350 registros del corpus, codificados según la categoría ‘emociones predominantes’.

Estos datos, permiten observar una correlación significativa entre las críticas ciudadanas a la aplicación de la Ley 348 y la intensidad emocional de las respuestas digitales. Para profesionales del trabajo social, este hallazgo es clave: las emociones que circulan en redes sociales no solo reflejan estados afectivos individuales, sino también posicionamientos colectivos frente a la violencia de género y la actuación institucional. Comprender esta dimensión emocional es fundamental para diseñar estrategias de intervención más sensibles, contextualizadas y orientadas a reconstruir la confianza entre ciudadanía e instituciones.

Patrones discursivos en críticas institucionales

El análisis cualitativo identificó tres ejes discursivos recurrentes; primero la Hipervisibilización selectiva que implica que el 78% de las publicaciones priorizaron casos urbanos de mujeres jóvenes relegando violencia rural e interseccional.

Figura 1

Captura de Facebook: análisis de opiniones en torno al feminicidio



Nota. Captura Matriz de recolección de información mediante redes sociales - 2025

Espectacularización del dolor: El 68% de los contenidos con imágenes explícitas generaron 3.2× más engagement que textos descriptivos como se puede observar en la Figura N°1. También se analizó la trivialización mediante humor: El 15% de los memes analizados (véase figura 2) banalizaron agresiones, usando ironía para satirizar respuestas policiales. Estos porcentajes corresponden a la frecuencia relativa de cada recurso discursivo dentro del corpus codificado.

Figura 2

Análisis de contenido expresado bajo el formato de meme



Nota. Captura Matriz de recolección de información mediante redes sociales - 2025.

Los patrones discursivos identificados en las críticas institucionales revelan no solo una profunda desconfianza hacia los operadores de justicia, sino también una sofisticada capacidad ciudadana para construir narrativas que interpelan el poder desde lo cotidiano. La hipervisibilización de ciertos perfiles de víctimas, la espectacularización del dolor y la trivialización mediante el humor no deben entenderse únicamente como distorsiones mediáticas, sino como expresiones simbólicas de una ciudadanía que busca sentido, justicia y reparación en un contexto de desamparo institucional. Estas formas de denuncia digital, aunque imperfectas, configuran un nuevo repertorio de acción colectiva que tensiona las fronteras entre lo público y lo privado, lo legal y lo legítimo.

En este marco, es fundamental reconocer que las redes sociales no solo amplifican emociones, sino que también sedimentan imaginarios sobre el rol del Estado en la protección de derechos. La crítica institucional expresada en entornos digitales no es espontánea ni superficial: responde a experiencias acumuladas de impunidad, revictimización y burocracia, que erosionan la credibilidad de la Ley 348 y sus operadores.

Por ello, cualquier estrategia de fortalecimiento institucional debe considerar estos discursos como insumos legítimos para el rediseño de políticas públicas, incorporando mecanismos de escucha activa, reparación simbólica y participación ciudadana en la construcción de respuestas más inclusivas y eficaces frente a la violencia de género.

Representación de actores institucionales

En 89 registros se identificaron críticas a operadores de justicia, estructuradas de la siguiente manera (vease tabla 1):

Tabla 1

Percepción de actores vinculados con la Ley 348. Ley integral para garantizar a las mujeres una vida digna de violencia

Actor institucional	Frecuencia	Tono predominante
Policía Boliviana	62%	Desconfianza (45%) Burla (35%)
Sistema judicial	28%	Escepticismo (67%) Frustración (22%)
SLIM	10%	Indiferencia (81%)

Nota. Elaboración propia en base a la Matriz de recolección de información.

Estas dinámicas se ejemplifican en la opinión sobre la institución policial, donde usuarios cuestionan la eficacia de protocolos.

La representación de los actores institucionales revela una cartografía emocional marcada por la desconfianza, la frustración y la indiferencia. La Policía Boliviana, el sistema judicial y los Servicios Legales Integrales Municipales (SLIM) son retratados no solo como ineficaces, sino como figuras simbólicas de una institucionalidad que ha perdido legitimidad ante la ciudadanía.

Esta percepción se construye a partir de experiencias acumuladas de impunidad, revictimización y burocracia, que se amplifican en redes sociales mediante recursos como la burla, el sarcasmo y la denuncia performativa. La ciudadanía no solo observa, sino que reinterpreta el rol de estas instituciones, asignándoles significados que trascienden su función formal y los ubican como obstáculos en la búsqueda de justicia.

En este contexto, las plataformas digitales operan como espacios de reconfiguración simbólica, donde los actores institucionales son sometidos a escrutinio público y resignificados desde la experiencia ciudadana. Esta dinámica plantea un desafío urgente: la necesidad de reconstruir el vínculo entre Estado y sociedad desde una lógica de escucha activa, transparencia y corresponsabilidad. Las representaciones digitales no deben ser desestimadas como meras expresiones emocionales, sino comprendidas como indicadores de una crisis estructural que exige respuestas institucionales sensibles, contextualizadas y transformadoras. Incorporar estas percepciones en el diseño de políticas públicas podría abrir caminos hacia una institucionalidad más legítima, empática y eficaz en la atención de la violencia de género.

Mecanismos de denuncia digital

El análisis de los contenidos digitales revela que el 82% de las publicaciones operaron como mecanismos alternativos a la denuncia formal, evidenciando una ciudadanía activa que recurre a las redes sociales para visibilizar casos de violencia de género y exigir justicia.

Se identificaron dos patrones predominantes: la denuncia performativa, presente en el 40% de los casos, consiste en la publicación de pruebas audiovisuales -videos, audios, capturas de pantalla-, que documentan agresiones o negligencias institucionales. Estas publicaciones no solo buscan exponer hechos, sino también generar presión social inmediata, apelando a la viralización como herramienta de justicia expedita. El segundo patrón, la memorialización digital, se manifiesta en el uso de hashtags como #JusticiaPara [Nombre], presente en el 33% de los registros, que permite construir redes de apoyo, mantener viva la memoria de las víctimas y articular demandas colectivas.

Este tipo de visibilización en redes sociales ha demostrado tener un impacto concreto: muchos casos inicialmente ignorados por las instancias formales han alcanzado

notoriedad mediática y han sido atendidos gracias a la presión ejercida por la ciudadanía digital. Las plataformas como Facebook y TikTok se han convertido en espacios de denuncia paralela, donde la exposición pública de la violencia institucional genera una respuesta social que obliga a las autoridades a actuar.

Para el trabajo social, este fenómeno representa una oportunidad y un desafío: es necesario reconocer el poder de las narrativas digitales como formas legítimas de exigibilidad de derechos, al tiempo que se promueve una articulación más efectiva entre las denuncias ciudadanas y los canales institucionales de atención y reparación.

Triangulación metodológica

La integración de análisis cuantitativo y cualitativo confirmó que: La desconfianza institucional ($r = 0.79, p < 0.01$) correlaciona con narrativas de impunidad. Los contenidos con alto engagement (>1,000 interacciones) replicaron estereotipos de víctimas "ideales" en 72% de los casos.

Los hallazgos descritos evidencian que las redes sociales operan como espacios de denuncia paralela donde la ciudadanía cochabambina expresa críticas a la actuación institucional mediante recursos discursivos específicos. Se constata una correlación significativa entre la desconfianza hacia operadores de justicia y la circulación de narrativas de impunidad, observándose que los contenidos con mayor engagement reproducen patrones de hipervisibilización selectiva y espectacularización del dolor. La triangulación metodológica confirmó que estas dinámicas digitales reflejan una crisis de legitimidad institucional profundizada por la percepción de ineficacia en la aplicación de la Ley 348.

La triangulación metodológica se realizó con el propósito de garantizar una comprensión más profunda, rigurosa y contextualizada del fenómeno investigado: las narrativas digitales sobre violencia institucional de género en Cochabamba. Dado que el estudio abordó dimensiones simbólicas, emocionales y estructurales de la crítica ciudadana hacia las instituciones, se integraron enfoques cuantitativos y cualitativos para captar tanto la magnitud estadística de las interacciones como la riqueza interpretativa de los discursos. Esta estrategia permitió validar los hallazgos desde múltiples perspectivas, evitando sesgos y fortaleciendo la credibilidad de las conclusiones.

El proceso de triangulación se concretó en varias etapas. Primero, se sistematizaron 350 registros digitales mediante matrices colaborativas y fichas de observación estructurada, clasificando variables como tipo de contenido, emociones expresadas y actores institucionales mencionados. Luego, se aplicó codificación temática para organizar los datos en categorías analíticas.

Finalmente, se contrastaron los resultados del análisis cuantitativo -frecuencias, porcentajes y engagement-, con el análisis cualitativo -discursos, representaciones simbólicas y patrones narrativos-, permitiendo identificar correlaciones significativas, como la relación entre desconfianza institucional y narrativas de impunidad. Esta integración metodológica ofreció una mirada holística del problema, articulando datos duros con interpretaciones críticas del contexto social.

Discusión

La interpretación de los resultados obtenidos permite afirmar que las redes sociales, en el contexto nacional, se han consolidado como espacios alternativos de denuncia y socialización de experiencias relacionadas con la violencia de género.

El análisis de las emociones predominantes, así como los discursos y representaciones, evidencia que la ciudadanía utiliza plataformas digitales no solo para visibilizar casos y exigir justicia, sino también para manifestar una profunda desconfianza hacia las instituciones encargadas de la protección de los derechos de las mujeres. Este hallazgo se alinea con investigaciones previas realizadas en otros contextos latinoamericanos, donde se ha documentado el papel de las redes sociales como escenarios de activismo y de crítica institucional (Fernández-Montaño, 2017; Del Petre y Pantoja, 2022).

El contraste con la literatura especializada revela coincidencias significativas. Por ejemplo, la hipervisibilización de ciertos perfiles de víctimas y la espectacularización del dolor, identificadas en este estudio, han sido reportadas en investigaciones sobre violencia simbólica mediática y jerarquías digitales de victimización (Aronica, 2022; Alba y Arizpe, 2021). Asimismo, la trivialización de la violencia mediante recursos humorísticos, como los memes, reproduce patrones de banalización ya descritos en estudios regionales (Gauchat, 2022).

Sin embargo, se observa una particularidad en el caso boliviano: la desconfianza institucional alcanza niveles críticos, lo que motiva la búsqueda de justicia a través de mecanismos alternativos y refuerza la función de las redes sociales como espacios de reparación simbólica y construcción de ciudadanía vigilante (Donoso-Vázquez et al., 2015).

Entre las limitaciones del presente estudio, se reconoce la naturaleza no probabilística de la muestra, lo que restringe la generalización de los hallazgos. Además, la investigación se centró en contenidos de acceso público, por lo que no se incluyeron experiencias de víctimas que optan por el anonimato o el uso de redes cerradas. La predominancia de casos urbanos en la muestra también constituye una limitación, ya que la violencia de género en contextos rurales y en poblaciones indígenas permanece subrepresentada. Finalmente, la interpretación de emociones y discursos digitales está

sujeta a la subjetividad inherente al análisis cualitativo, a pesar de los esfuerzos de triangulación y validación colaborativa.

La relevancia de este estudio para el campo del trabajo social radica en su capacidad para visibilizar nuevas formas de expresión ciudadana y exigibilidad de derechos que emergen en los entornos digitales. Las redes sociales, como espacios de interacción y denuncia, han transformado la manera en que las personas enfrentan y comunican situaciones de violencia institucional, generando dinámicas de apoyo, reparación simbólica y presión colectiva.

Para el trabajo social, esto implica reconocer que las comunidades virtuales no son ajenas al territorio de intervención profesional, sino que constituyen escenarios legítimos donde se configuran demandas sociales, se construyen identidades y se articulan procesos de resistencia. Incorporar el análisis de estas narrativas digitales permite ampliar el enfoque tradicional del trabajo social, integrando herramientas de escucha activa, análisis crítico del discurso y acompañamiento en contextos virtuales.

Además, el estudio pone en evidencia el poder transformador de la voz ciudadana en plataformas digitales donde las personas no solo denuncian, sino que también generan redes de solidaridad, visibilizan injusticias y movilizan acciones colectivas. La participación activa en estos espacios convierte a la ciudadanía en agente de cambio, capaz de interpelar al Estado y exigir respuestas concretas frente a la violencia de género.

Para el trabajo social, esto representa una oportunidad de fortalecer el vínculo entre lo institucional y lo comunitario, promoviendo prácticas más inclusivas, horizontales y contextualizadas. La actualización del campo profesional hacia las comunidades virtuales no solo responde a una necesidad técnica, sino también ética: estar donde la gente está, escuchar sus relatos, comprender sus emociones y acompañar sus luchas desde una perspectiva crítica y comprometida con la transformación social.

Conclusiones

Se concluye que las redes sociales desempeñan un papel central en la configuración de percepciones y discursos sobre la violencia de género y la actuación institucional en Cochabamba de manera particular y de Bolivia en general. La evidencia recopilada demuestra que la desconfianza hacia el sistema de justicia y los operadores institucionales se expresa de manera recurrente y con alta intensidad emocional en los entornos digitales.

Las narrativas ciudadanas articuladas a través de publicaciones, comentarios y memes, no solo denuncian la ineficacia estatal, sino también contribuyen a la construcción de memorias colectivas y a la generación de redes de apoyo. No obstante, estos espacios digitales reproducen selectividad y estereotipos, lo que plantea desafíos

para la construcción de una agenda pública más inclusiva y efectiva en la erradicación de la violencia de género.

En suma, los hallazgos evidencian una crisis de legitimidad institucional, además de revelar el potencial transformador de las narrativas digitales como formas emergentes de una ciudadanía activa. Las redes sociales, lejos de ser simples canales de expresión emocional, se configuran como espacios de construcción simbólica, denuncia performativa y articulación comunitaria frente a la violencia de género.

Esta dimensión exige que las instituciones reconozcan y dialoguen con estos discursos, incorporando sus demandas en el diseño de políticas públicas sensibles al contexto digital y a las experiencias ciudadanas. La visibilización de la violencia institucional en entornos virtuales no debe ser vista como una amenaza; pues constituye una oportunidad para repensar el vínculo entre Estado y sociedad desde una lógica de corresponsabilidad, justicia restaurativa y escucha activa.

Referencias Bibliográficas

Alba, M., y Arizpe, L. (2021). *Representaciones mediáticas y violencia de género en entornos digitales: Un análisis en El Alto*. Revista Boliviana de Ciencias Sociales, 15(2), 45–67.

Aronica, L. (2022). *Jerarquías digitales de victimización y violencia simbólica en redes sociales*. Estudios de Comunicación y Género, 8(1), 23–41.

Belotti, F., Fernández, M., y Hamrita, S. (2021). *Sabotaje algorítmico y activismo feminista en Facebook: El fenómeno del shadow banning*. Revista Latinoamericana de Estudios Digitales, 4(2), 55–70.

Del Petre, M., y Pantoja, M. (2022). *Ecosistemas digitales y violencia simbólica: Un análisis de tuits sexistas en España*. Comunicación y Sociedad, 39(3), 78–94.

Donoso-Vázquez, T., Pérez, M., y López, S. (2015). *Ciudadanía vigilante y denuncia digital en Iberoamérica.* Estudios Sociales Digitales, 10(1), 12–29.

Estébanez, I., y Vázquez, A. (2013). *Netnografía y análisis crítico del discurso en foros digitales: Aproximaciones metodológicas*. Investigación Social en la Era Digital, 7(1), 33–50.

Fernández-Montaño, J. (2017). *Redes sociales y violencia de género: Nuevos contextos de impunidad*. Revista Española de Sociología, 26(3), 5–18.

Gauchat, J. (2022). *Memes y banalización de la violencia: Humor digital en América Latina*. Revista Latinoamericana de Comunicación, 12(2), 101–120.

Google Gemini. (2026). *Respuesta sobre la definición de web scraping y terminología técnica* [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. https://gemini.google.com

Microsoft. (2025). *Copilot. Métricas de engagement en entornos digitales*. https://copilot.microsoft.com

Las Relaciones Socioemocionales en la Interacción Entre Docente y Estudiante Preprofesional: Incidencia en el Rendimiento Académico y el Desarrollo de Competencias Emocionales

Socio-Emotional Relationships in the Interaction Between Teacher and Pre-Professional Student: Impact on Academic Performance and the Development of Emotional Competencies

María Esther Delgadillo Bazoalto[1]

Resumen

Las relaciones socioemocionales entre docentes y estudiantes constituyen un componente esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la educación superior. Este artículo analiza cómo estas interacciones inciden en el rendimiento académico y en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón, bajo un enfoque mixto (cualitativo–cuantitativo), se aplicó un cuestionario estructurado a 30 estudiantes de noveno semestre, además de entrevistas semiestructuradas y observación participante como miembro del Comité de Prácticas. Los resultados muestran que la mayoría percibe las prácticas como positivas, valorando la oportunidad de comprender la realidad social, aplicar conocimientos teóricos y fortalecer la seguridad personal y el manejo emocional. No obstante, se identificaron limitaciones en la planificación, coordinación docente-institucional y acompañamiento emocional. Las propuestas estudiantiles apuntan a fortalecer la supervisión, mejorar la planificación, proveer condiciones adecuadas y reconocer el rol profesional. Se concluye que las relaciones socioemocionales son decisivas tanto para el aprendizaje académico como para el desarrollo ético y humanizado del futuro profesional.

Palabras Clave: Relaciones socioemocionales, rendimiento académico, competencias emocionales, Trabajo Social, prácticas preprofesionales

Abstract

Socioemotional relationships between teachers and pre-professional students constitute a crucial dimension in the teaching-learning process within higher education.

1 Licenciada en Trabajo Social y docente de la Universidad Mayor de San Simón. Sus líneas de investigación son: Educación superior, prácticas preprofesionales, relaciones socioemocionales, formación en Trabajo Social, gobernanza educativa. mdelgadillo.fhyce@umss.edu

This article analyzes how these interactions affect both academic performance and the development of socioemotional competences in Social Work students at the Universidad Mayor de San Simón. A mixed methodological approach (qualitative–quantitative) was applied, including a structured questionnaire administered to 30 ninth-semester students, semi-structured interviews, and participant observation as a member of the Practices Committee. Results show that most students perceive pre-professional practice as positive, highlighting the opportunity to understand social reality, apply theoretical knowledge, and strengthen personal and emotional management skills. However, significant weaknesses were identified, such as insufficient emotional support from supervisors, poor planning of institutional practices, lack of coordination between teachers and institutions, and situations of discrimination or work overload. Students' suggestions emphasized the need for closer supervision, clear planning of objectives, adequate institutional conditions, and greater recognition of their professional role. It is concluded that socioemotional relationships in pedagogical contexts are decisive for both academic learning and the ethical, critical, and humanized professional development of future social workers.

Keywords: socioemotional relationships, academic performance, emotional competences, Social Work education, pre-professional practice, teacher-student interaction, higher education, emotional support, professional development, supervision

Introducción

Las relaciones socioemocionales entre docentes y estudiantes constituyen un componente esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje al interior de la formación universitaria. Estas interacciones, no solo median la transmisión de conocimientos, sino que también inciden de manera directa en el desarrollo de competencias emocionales, el rendimiento académico y la construcción de la identidad profesional del estudiantado (Bisquerra, 2003; Vygotsky, 1995). En este sentido, el ambiente pedagógico puede convertirse en un espacio de acompañamiento y motivación, o, por el contrario, en un escenario que limita el aprendizaje y genera consecuencias negativas en la trayectoria formativa. Esta dinámica adquiere matices particulares en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), donde el principio de cogobierno paritario entre docentes y estudiantes no es una mera figura institucional, sino un sello histórico y político que imprime una lógica de corresponsabilidad en la toma de decisiones académicas y curriculares. Dicho cogobierno, al instaurar canales formales de participación estudiantil en órganos de gestión y representación, trasciende lo administrativo para convertirse en un ethos que invita a repensar las relaciones de poder y saber en el aula, abriendo la posibilidad de un diálogo horizontal donde la voz del estudiante no es solo escuchada, sino que incide en la definición de los procesos formativos. Sin embargo, esta potencialidad dialógica no siempre se traduce en la cotidianeidad del aula, pues persisten prácticas autoritarias que contradicen el espíritu del cogobierno, lo que revela una tensión entre lo normativo y lo vivencial que exige ser analizada críticamente.

El Trabajo Social, como disciplina, enfrenta un desafío particular en este contexto. Al igual que la medicina resguarda la vida en su dimensión física y biológica, el Trabajo Social se vincula con la vida en su dimensión social, lo que implica que la formación profesional debe orientarse hacia intervenciones científicas, críticas y humanizadoras (Ander-Egg, 2011). La complejidad de esta profesión se manifiesta en su abordaje integral de la realidad, que articula dimensiones biológicas, psicológicas, culturales, políticas, económicas y sociales. No obstante, en el proceso formativo se han evidenciado prácticas pedagógicas autoritarias que colocan a los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad y los enfrentan a presiones que incluso los llevan a considerar la deserción académica. Precisamente, el cogobierno docente-estudiantil de la UMSS ofrece un marco privilegiado para cuestionar estas prácticas, ya que su esencia participativa demanda que las relaciones áulicas se construyan desde el reconocimiento mutuo y la negociación colectiva del conocimiento, en lugar de la imposición unidireccional. Así, pensar la formación en Trabajo Social desde este principio implica no solo democratizar la gestión universitaria, sino también democratizar el propio acto pedagógico, haciendo de este un espacio genuinamente dialógico donde la experiencia y el saber del estudiante sean valorados como insumos fundamentales para la co-construcción de aprendizajes significativos.

A ello se suma el hecho de que una parte significativa del estudiantado de Trabajo Social proviene de familias de escasos recursos económicos, lo que los obliga a compatibilizar sus estudios con actividades laborales. Ignorar estas condiciones reproduce inequidades y refuerza visiones reduccionistas que estigmatizan a quienes cumplen roles familiares o laborales adicionales a la vida académica. Esta invisibilización de la diversidad de trayectorias estudiantiles afecta directamente el derecho a una formación inclusiva y respetuosa. En este punto, el cogobierno adquiere una dimensión ética ineludible, pues al integrar a los estudiantes como sujetos activos en la toma de decisiones, se vuelve imperativo que las políticas académicas y las prácticas docentes reconozcan y se ajusten a las realidades heterogéneas del estudiantado, fomentando mecanismos de apoyo y flexibilización que hagan efectivo el principio de equidad que subyace al modelo de cogestión.

En numerosas ocasiones, los estudiantes llegan a percibirse en desventaja desde el inicio de su proceso académico, lo que se traduce en sentimientos de frustración, ansiedad, impotencia o desmotivación. Estas emociones se relacionan estrechamente con la calidad de las interacciones establecidas con los docentes. Cuando la retroalimentación se orienta más hacia la descalificación que hacia la orientación, se generan experiencias de sufrimiento en silencio que pueden derivar en la estigmatización del estudiante. En los casos más graves, estas dinámicas se convierten en formas de acoso o persecución en los espacios de práctica preprofesional, con un fuerte impacto en el desarrollo

socioemocional y académico. Frente a esta realidad, el cogobierno no solo ofrece un andamiaje institucional para la denuncia y la regulación de tales abusos, sino que también propone un horizonte normativo donde el respeto y la horizontalidad deberían ser la base de toda interacción formativa. Sin embargo, la mera existencia de este marco no garantiza su vigencia; por ello, resulta crucial indagar cómo los actores educativos — docentes y estudiantes— internalizan y ponen en práctica (o no) los valores del cogobierno en el día a día del aula, y de qué manera esta co-construcción de reglas y afectos puede prevenir o, por el contrario, reproducir dinámicas de poder asimétricas.

Frente a este panorama, se hace imprescindible repensar las relaciones pedagógicas en clave crítica y humanizadora, ancladas en el potencial transformador del cogobierno universitario. Promover vínculos basados en el respeto, la empatía y el acompañamiento permitirá fortalecer la construcción de competencias socioemocionales, que no solo potencian el desarrollo académico, sino que constituyen un pilar fundamental para el ejercicio profesional ético y transformador en Trabajo Social. En este sentido, el cogobierno docente-estudiantil de la UMSS se erige como un dispositivo vivo que, cuando es asumido con autenticidad, puede generar una manera diferencial de establecer el proceso dialógico: no como un mero intercambio de opiniones, sino como un espacio de negociación cultural, afectiva y epistémica donde el poder se distribuye y el conocimiento se teje colectivamente, en sintonía con las necesidades y potencialidades de todos los implicados.

En coherencia con lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo analizar la incidencia de las relaciones socioemocionales en la interacción entre docentes y estudiantes preprofesionales, destacando cómo dichas dinámicas influyen en la estabilidad emocional, la construcción de competencias socioemocionales, esenciales para la formación integral y el futuro ejercicio profesional en Trabajo Social, todo ello sin perder de vista el marco singular que imprime el cogobierno universitario como condición de posibilidad para repensar y practicar una pedagogía realmente dialógica y democratizante en la UMSS.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, el cual permitió integrar el análisis cuantitativo de tendencias generales con la interpretación cualitativa de las experiencias y percepciones del estudiantado. Este enfoque fue seleccionado debido a la naturaleza compleja del fenómeno estudiado, que involucra dimensiones objetivas relacionadas con el rendimiento académico y dimensiones subjetivas vinculadas al desarrollo socioemocional.

El uso del enfoque mixto permitió obtener una comprensión integral del problema de investigación, articulando datos estadísticos con narrativas experienciales que enriquecen la interpretación del fenómeno educativo. En este sentido el estudio corresponde a una investigación de tipo descriptivo–interpretativo, ya que se orientó a caracterizar las relaciones socioemocionales en la interacción docente–estudiante y a interpretar su incidencia en el proceso formativo.

Asimismo, se adoptó un diseño transversal, debido a que la recolección de información se realizó en un momento específico del proceso de formación preprofesional, permitiendo analizar percepciones y experiencias del estudiantado durante el desarrollo de sus prácticas. De esta manera el estudio se sustentó en un diseño concurrente, en el cual la información cuantitativa y cualitativa fue recolectada de manera simultánea y posteriormente integrada en el proceso de análisis, con el propósito de fortalecer la validez interpretativa de los resultados.

La investigación se desarrolló mediante el método analítico–sintético, que permitió descomponer el fenómeno de estudio en sus componentes principales para posteriormente integrarlos en una comprensión global del proceso formativo. La perspectiva del método analítico facilitó identificar dimensiones específicas relacionadas con la calidad de las relaciones pedagógicas, las condiciones institucionales y el desarrollo socioemocional del estudiantado. Por su parte, el método sintético permitió articular los hallazgos empíricos con los referentes teóricos del modelo sociocomplejo adoptado en la investigación. Asimismo, se utilizó el método inductivo, mediante el cual se establecieron generalizaciones a partir del análisis de las experiencias y percepciones del estudiantado participante.

Población y muestra

La población estuvo conformada por 30 estudiantes universitarios que cursaban la asignatura de prácticas preprofesionales en la carrera de Trabajo Social y la muestra fue de tipo no probabilístico por conveniencia, debido a que se seleccionaron los estudiantes que se encontraban desarrollando prácticas en el periodo académico correspondiente y que aceptaron participar voluntariamente en el estudio, quienes aportaron información relevante sobre sus experiencias formativas en contextos institucionales diversos.

Para la obtención de información se utilizaron las siguientes técnicas de la Encuesta estructurada que permitió recolectar información cuantitativa relacionada con percepciones del estudiantado sobre acompañamiento docente, condiciones institucionales y desarrollo socioemocional. El instrumento estuvo compuesto por preguntas cerradas y escalas de valoración. La Entrevista semiestructurada, facilitó

la obtención de información cualitativa sobre experiencias formativas, dificultades encontradas y significados atribuidos a la interacción docente estudiante, el Testimonio a través de la narrativa de su historia de vida y de sus experiencias constituye una valiosa técnica de profundización. Estas técnicas permitieron profundizar en la dimensión subjetiva del fenómeno investigado y la Observación participante, Se empleó para registrar dinámicas relacionales, prácticas pedagógicas y condiciones institucionales presentes durante el desarrollo de las prácticas preprofesionales.

Procedimiento de recolección de datos

El proceso de recolección de información se desarrolló en dos fases: En la primera fase se aplicaron las encuestas al estudiantado participante, garantizando la confidencialidad y el consentimiento informado. Posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a un grupo representativo de participantes seleccionados según criterios de diversidad de experiencias formativas. En la segunda fase se efectuaron registros de observación durante el desarrollo de actividades académicas y supervisión de prácticas institucionales, con el propósito de complementar la información obtenida mediante las otras técnicas.

Finalmente, la información cuantitativa fue procesada mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias y porcentajes para identificar tendencias generales en las percepciones del estudiantado.

Por su parte, la información cualitativa fue analizada mediante análisis temático, que permitió identificar categorías emergentes relacionadas con experiencias socioemocionales, dinámicas pedagógicas y condiciones formativas. Posteriormente, se realizó un proceso de triangulación metodológica entre datos cuantitativos, cualitativos y registros de observación, con el propósito de fortalecer la confiabilidad y validez interpretativa del estudio.

La investigación se desarrolló respetando principios éticos relacionados con la participación voluntaria informada, confidencialidad de la información y uso académico de los datos. Todos los participantes firmaron consentimiento informado y se garantizó el anonimato en la presentación de resultados.

Pregunta de Investigación

La investigación busca responder a la pregunta: ¿De qué manera las relaciones socioemocionales en la interacción entre docentes y estudiantes preprofesionales inciden en la estabilidad emocional y en el desarrollo de competencias socioemocionales en la carrera de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón?

Y el Objetivo busca: "Analizar la manera en que las relaciones socioemocionales en la interacción entre docentes y estudiantes preprofesionales inciden en la estabilidad emocional y en el desarrollo de competencias socioemocionales de la carrera de Trabajo Social en la Universidad Mayor de San Simón"

Fundamentación Teórica

Relaciones socioemocionales desde la perspectiva sociocompeja

El análisis de las relaciones socioemocionales en la interacción docente estudiante desde una perspectiva sociocompleja en el proceso formativo universitario requiere un abordaje interdisciplinario que permita comprender la interacción docente estudiante como un fenómeno multidimensional donde convergen factores estructurales, culturales, cognitivos, emocionales y neurobiológicos. En este sentido, la presente investigación adopta una perspectiva que integra aportes de la sociología crítica, la psicología del desarrollo, la educación emocional y la neurociencia, permitiendo explicar cómo las interacciones pedagógicas influyen en la formación profesional y en el desempeño socioemocional del estudiantado.

Perspectiva sociológica de las relaciones socioemocionales

Desde el análisis sociológico en la formación de estudiantes universitarios preprofesionales, las relaciones educativas pueden comprenderse como procesos sociales atravesados por estructuras de poder, normas institucionales y dinámicas culturales que influyen en la construcción de identidades profesionales y en la reproducción o transformación de las prácticas pedagógicas.

El enfoque de Max Weber permite comprender la interacción docente–estudiante como una relación social mediada por formas de autoridad y legitimidad que orientan los procesos educativos. En el ámbito formativo, la autoridad pedagógica no solo organiza la transmisión del conocimiento, sino que configura dinámicas relacionales que influyen en la experiencia emocional del estudiantado. Desde modelos tradicionales, centrados en estructuras jerárquicas y transmisión unidireccional del saber, la autoridad puede generar relaciones distantes que limitan la expresión emocional, la participación académica y la confianza formativa. En contraste, los enfoques pedagógicos participativos promueven formas de autoridad legitimadas a través del acompañamiento formativo, el diálogo pedagógico y el reconocimiento de las necesidades emocionales del estudiante. (Weber, 1964).

Desde la dimensión socioemocional, las formas en que el docente ejerce su autoridad inciden en el desarrollo emocional y académico del estudiantado, al influir en su

motivación, autoestima profesional y sentido de pertenencia institucional. Una autoridad pedagógica basada en el respeto, la empatía y la retroalimentación formativa favorece la construcción de entornos educativos seguros que estimulan la participación activa, el aprendizaje significativo y el fortalecimiento de competencias socioemocionales como la comunicación asertiva, la autorregulación emocional y la confianza en el desempeño profesional. En este sentido, la presente investigación analiza cómo los estilos de autoridad pedagógica configuran experiencias formativas que pueden potenciar o limitar el desarrollo socioemocional y la participación académica de los estudiantes en su proceso de formación preprofesional.

Por su parte, Émile Durkheim plantea que la educación cumple una función socializadora orientada a la transmisión de valores colectivos, normas sociales y marcos culturales que permiten la cohesión social. Desde esta perspectiva, el proceso educativo constituye un espacio donde los individuos internalizan pautas de convivencia, sentido de responsabilidad social y formas de vinculación con su entorno institucional. En este marco, las relaciones socioemocionales adquieren un papel fundamental al facilitar procesos de integración académica y social que fortalecen el sentido de pertenencia del estudiantado hacia la comunidad universitaria.

La interacción pedagógica mediada por relaciones basadas en el respeto, la confianza y el reconocimiento mutuo favorece el desarrollo emocional del estudiante al generar entornos formativos que promueven seguridad afectiva, motivación académica y estabilidad emocional. Estas condiciones contribuyen al fortalecimiento de competencias socioemocionales como la convivencia colaborativa, la adaptación a normas institucionales, la responsabilidad colectiva y la construcción de vínculos interpersonales saludables. En la formación preprofesional, dichos procesos permiten que el estudiante consolide su identidad profesional dentro de un marco de compromiso social, favoreciendo su permanencia en el sistema educativo y su preparación para el ejercicio profesional en contextos sociales diversos y complejos (Durkheim, 1895).

El análisis crítico de las relaciones educativas se amplía con los aportes de Karl Marx, quien interpreta las relaciones sociales como expresiones de estructuras de poder y desigualdad que atraviesan los distintos espacios institucionales, incluido el ámbito educativo. Desde esta perspectiva, el proceso formativo universitario no constituye un espacio neutral, sino un escenario donde las jerarquías académicas, las normas institucionales y las dinámicas pedagógicas pueden reproducir relaciones de dominación simbólica que inciden en la experiencia formativa del estudiantado. En el plano socioemocional, estas dinámicas influyen en la manera en que los estudiantes construyen su autopercepción profesional, su seguridad personal y su sentido de reconocimiento dentro del espacio académico. Cuando las relaciones pedagógicas se configuran desde esquemas verticales o excluyentes, pueden generar sentimientos de inseguridad, desmotivación y distanciamiento institucional. En contraste, cuando el proceso educativo promueve participación estudiantil, diálogo pedagógico y acompañamiento formativo,

se favorecen experiencias de empoderamiento, fortalecimiento de la autoestima profesional y desarrollo de competencias socioemocionales orientadas a la autonomía y al compromiso social. De este modo, la interacción docente–estudiante adquiere un carácter transformador al constituirse en un espacio donde las relaciones educativas pueden contribuir tanto a la reproducción de desigualdades como al desarrollo emocional y profesional del futuro trabajador social (Marx, 1867).

Desde una perspectiva sociológica contemporánea, Pierre Bourdieu explica que el sistema educativo reproduce disposiciones culturales a través del habitus y del capital cultural, los cuales orientan las formas de percibir, pensar y actuar de los sujetos dentro del espacio académico. En el contexto formativo universitario preprofesional, estas disposiciones no solo influyen en el desempeño académico, sino también en la vivencia socioemocional del estudiante, al incidir en la manera en que interpreta las exigencias institucionales, establece vínculos con docentes y pares, y construye su autopercepción profesional. Cuando existe correspondencia entre el capital cultural del estudiante y las expectativas del sistema educativo, se favorecen experiencias de reconocimiento, confianza y pertenencia institucional, fortaleciendo procesos de seguridad emocional y autoestima profesional. En contraste, la ausencia de esta correspondencia puede generar sentimientos de inseguridad, desvalorización académica y dificultades de adaptación al contexto universitario, afectando el desarrollo emocional y la participación formativa. Desde esta perspectiva, las relaciones pedagógicas adquieren relevancia socioemocional al constituirse en espacios donde pueden reproducirse desigualdades simbólicas o promoverse procesos de acompañamiento que favorezcan la integración académica y el fortalecimiento de la identidad profesional (Bourdieu, 1990).

La comprensión de la educación como sistema complejo se fundamenta en los aportes de Edgar Morin, quien plantea la necesidad de integrar múltiples dimensiones del conocimiento para comprender fenómenos educativos caracterizados por la incertidumbre, la interdependencia y la transformación permanente. Desde esta perspectiva, el proceso formativo universitario no puede reducirse a la transmisión lineal de contenidos disciplinares, sino que debe entenderse como un sistema relacional donde interactúan dimensiones cognitivas, sociales, culturales y emocionales. En este marco, las relaciones socioemocionales adquieren un carácter dinámico al constituirse en espacios donde convergen factores individuales, sociales e institucionales que influyen en la construcción del aprendizaje significativo.

En la formación preprofesional, esta complejidad se expresa en el desarrollo de competencias socioemocionales que permiten al estudiante afrontar contextos de intervención social caracterizados por problemáticas humanas diversas y escenarios institucionales cambiantes. La interacción pedagógica mediada por acompañamiento docente, retroalimentación formativa y experiencias prácticas favorece el fortalecimiento de habilidades como la autorregulación emocional, la empatía profesional, la comunicación interpersonal y la toma de decisiones éticas. Desde el pensamiento

complejo, estas competencias no se desarrollan de manera aislada, sino como resultado de la articulación entre experiencias formativas, vivencias emocionales y procesos reflexivos que permiten al estudiante integrar conocimientos teóricos con la realidad social en la que interviene. De esta manera, la educación superior se configura como un espacio donde el desarrollo académico y el desarrollo socioemocional se interrelacionan, contribuyendo a la formación integral del futuro profesional del Trabajo Social (Morin, 2000).

El análisis crítico del poder educativo se fortalece con los aportes de Antonio Gramsci, quien interpreta la educación como un espacio estratégico de construcción y reproducción de la hegemonía cultural. Desde esta perspectiva, la interacción docente–estudiante no solo transmite conocimientos, sino también valores, creencias y formas de relación que configuran la subjetividad y la conciencia social del estudiantado. En el ámbito pedagógico, dichas interacciones pueden reproducir modelos tradicionales sustentados en relaciones verticales que limitan la expresión emocional, generan inseguridad y reducen la participación crítica, o bien pueden promover procesos formativos basados en el diálogo, la confianza y el reconocimiento del estudiante como sujeto activo del aprendizaje. En este sentido, la propuesta gramsciana permite comprender que la dimensión socioemocional cumple un papel fundamental en la construcción de pensamiento crítico, ya que los climas educativos sustentados en relaciones empáticas y horizontales favorecen el desarrollo de autonomía, identidad profesional y compromiso social, elementos indispensables para la transformación de las prácticas educativas y de las estructuras sociales (Gramsci, 1971)

Finalmente, el enfoque latinoamericano de René Zavaleta Mercado permite comprender la educación desde contextos sociales heterogéneos y estructuralmente complejos. Su análisis de la sociedad aporta elementos para interpretar cómo los procesos formativos se desarrollan en escenarios donde convergen múltiples realidades culturales, económicas y sociales que influyen en las dinámicas pedagógicas y en la experiencia educativa del estudiantado. Desde esta perspectiva, las relaciones docente estudiante no se configuran únicamente en función de normas institucionales, sino también a partir de las trayectorias sociales, identidades culturales y condiciones estructurales que los actores educativos incorporan al espacio universitario.

En el plano socioemocional, este enfoque permite comprender que el desarrollo formativo de estudiantes preprofesionales se encuentra mediado por procesos de adaptación a contextos educativos que, en muchos casos, reflejan desigualdades estructurales y diversidad sociocultural. En este escenario, las relaciones pedagógicas adquieren un papel fundamental en el fortalecimiento de competencias socioemocionales orientadas a la comprensión intercultural, la sensibilidad social, la resiliencia frente a contextos de vulnerabilidad y la capacidad de establecer vínculos profesionales basados en el respeto y la empatía. En la formación en Trabajo Social, estas competencias permiten al estudiante interpretar críticamente la complejidad social, desarrollar habilidades para

el trabajo con poblaciones diversas y construir respuestas profesionales pertinentes a realidades sociales heterogéneas. De esta manera, la interacción socioemocional se convierte en un elemento formativo que facilita la articulación entre conocimiento académico, compromiso social y desarrollo profesional en contextos estructuralmente complejos. (Zavaleta Mercado, 1986).

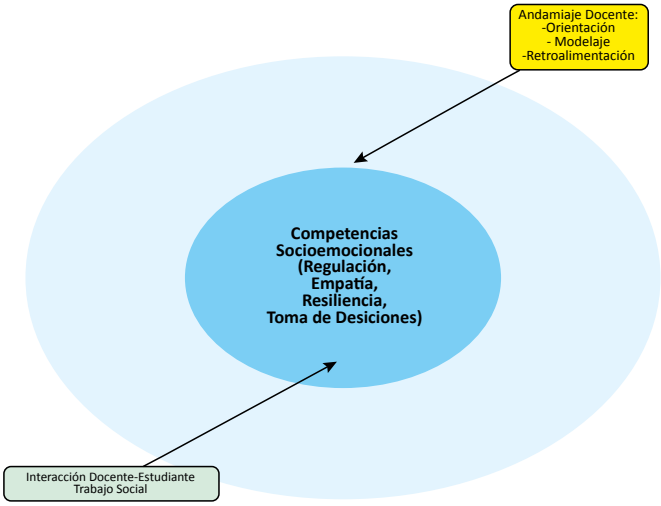
Perspectiva psicológica del desarrollo socioemocional

Desde la psicología educativa, las relaciones socioemocionales son procesos fundamentales en el desarrollo cognitivo, afectivo y social del estudiante.

El enfoque sociocultural de Lev Vygotsky plantea que el aprendizaje se construye mediante la interacción social y la mediación pedagógica. Su concepto de Zona de Desarrollo Próximo permite comprender que el acompañamiento docente favorece no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de seguridad emocional, autonomía y confianza profesional. En esta investigación, la mediación pedagógica se analiza como un proceso socioemocional que fortalece la transición del aprendizaje guiado hacia el desempeño autónomo.

Figura 1

Integración de la zona de desarrollo próximo (ZDP): Andamiaje y competencias socioemocionales en la interacción docente



Nota. Elaboración propia basada en Vygotsky (1978), Goleman (1995) y Casel (2020)

Los aportes de Jean Piaget permiten comprender el aprendizaje como un proceso de construcción progresiva del conocimiento mediante la adaptación cognitiva. Desde esta perspectiva, las experiencias pedagógicas generan reorganizaciones en la estructura cognitiva y emocional del estudiante, influyendo en su capacidad para enfrentar desafíos académicos y profesionales.

El desarrollo de competencias socioemocionales en el ámbito educativo se fundamenta en el concepto de inteligencia emocional propuesto por Daniel Goleman, quien plantea que el desempeño académico depende de habilidades relacionadas con la autorregulación emocional, empatía y habilidades sociales. En el contexto de la formación en Trabajo Social, estas competencias constituyen herramientas fundamentales para el ejercicio profesional en contextos de intervención social compleja.

Desde la educación emocional, Rafael Bisquerra plantea que el desarrollo emocional debe incorporarse como componente transversal del proceso educativo, favoreciendo el bienestar psicológico, la convivencia institucional y la construcción de identidad profesional. En esta investigación, la educación emocional se analiza como un factor que fortalece la motivación académica y el compromiso social del estudiantado.

Perspectiva neurocientífica del aprendizaje socioemocional

Figura 2
Componentes socioemocionales y su correlato neurobiológico



Nota. Elaboración propia basada en literatura científica sobre neurociencia socioemocional (Damasio, 1994; Goleman, 1995, et al., 2000

El análisis del aprendizaje socioemocional se complementa con la neurociencia, que permite comprender la relación entre emociones, cognición y toma de decisiones en contextos educativos.

Los aportes de Antonio Damasio demuestran que las emociones constituyen un componente fundamental en los procesos de razonamiento y aprendizaje. Su teoría de los marcadores somáticos plantea que las experiencias emocionales influyen en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento, evidenciando que el aprendizaje significativo requiere experiencias pedagógicas emocionalmente positivas.

Desde esta perspectiva, las relaciones socioemocionales en la interacción docente–estudiante influyen en la motivación, la memoria y la estabilidad emocional, factores que inciden directamente en el desempeño académico y en la construcción de habilidades profesionales.

Finalmente, la toma de decisiones implica la participación de la corteza prefrontal dorsolateral y orbitofrontal, las cuales integran información cognitiva y emocional para seleccionar conductas adaptativas y responsables.

Integración sociocompleja de los procesos socioemocionales en la formación profesional

La articulación de las perspectivas sociológica, psicológica y neurocientífica permite comprender las relaciones socioemocionales como procesos complejos donde convergen estructuras sociales, dinámicas pedagógicas, desarrollo emocional y procesos neurocognitivos.

En este sentido, la presente investigación asume que la calidad de la interacción docente–estudiante constituye un factor determinante en la configuración del proceso formativo universitario, al incidir de manera directa en la construcción de la identidad profesional del estudiantado. La interacción pedagógica no se limita a la transmisión de contenidos disciplinares, sino que configura un espacio de socialización profesional donde los estudiantes internalizan valores éticos, posturas críticas frente a la realidad social y formas de comprensión del ejercicio del Trabajo Social. A través del acompañamiento docente, el reconocimiento académico y la generación de espacios participativos, el estudiante desarrolla procesos de identificación con su campo profesional, fortaleciendo su sentido de pertenencia y compromiso social.

De manera articulada, las relaciones pedagógicas favorecen el desarrollo de competencias socioemocionales necesarias para el desempeño profesional. La interacción formativa permite que el estudiante fortalezca habilidades relacionadas con la autorregulación emocional, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos, competencias fundamentales para la intervención social en contextos

caracterizados por problemáticas complejas. En este proceso, el clima emocional generado en el aula influye en la confianza académica y en la capacidad del estudiante para asumir desafíos formativos con mayor seguridad y autonomía.

Asimismo, la calidad de la interacción docente–estudiante influye en los procesos de adaptación al contexto universitario, especialmente en las primeras etapas de formación profesional. Las experiencias pedagógicas mediadas por orientación académica, retroalimentación formativa y acompañamiento emocional facilitan la integración institucional del estudiante, fortaleciendo su estabilidad emocional y su permanencia en el sistema educativo. En contraste, la ausencia de acompañamiento pedagógico puede generar inseguridad académica, estrés formativo y dificultades en la consolidación del aprendizaje.

Finalmente, la interacción socioemocional favorece la apropiación de metodologías de intervención social al permitir que el estudiante articule conocimientos teóricos con experiencias prácticas de aprendizaje. El acompañamiento docente posibilita la comprensión crítica de los contextos sociales, promoviendo el desarrollo de habilidades metodológicas para el diagnóstico, planificación e intervención comunitaria. De esta manera, el proceso formativo se convierte en un espacio donde la reflexión teórica se complementa con la experiencia práctica, fortaleciendo la preparación profesional del estudiante para enfrentar escenarios sociales complejos.

En esta integración teórica, el estudio utiliza tres conceptos operativos fundamentales, los mismos son: Mediación pedagógica socioemocional como proceso de interacción formativa mediante el cual el docente orienta, acompaña y retroalimenta el aprendizaje, integrando apoyo académico y contención emocional para favorecer el desarrollo integral del estudiante; Competencias socioemocionales profesionales, referido al desarrollo de habilidades relacionadas con la autorregulación emocional, empatía, comunicación interpersonal y resolución de conflictos que permiten al estudiante desempeñarse de manera ética y eficaz en contextos de intervención social; y Desarrollo emocional en contextos formativos mediante el cual el estudiante construye seguridad emocional, autoestima profesional y capacidad de adaptación académica a partir de experiencias educativas y relaciones pedagógicas

Estos conceptos orientan el análisis de los resultados y permiten interpretar la incidencia de las relaciones socioemocionales en la formación profesional.

Resultados

El análisis de la información obtenida a partir del cuestionario aplicado a 30 estudiantes de noveno semestre de Trabajo Social, complementado con la observaciónparticipante, permitió identificar hallazgos relevantes en torno a la

dimensión socioemocional de las prácticas preprofesionales. Los resultados se presentan organizados en seis ejes temáticos que emergen del análisis mixto de los datos.

Caracterización de la población

La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes de la carrera de Trabajo Social con un promedio de edad de 28 años, quienes al momento del estudio cursaban el noveno semestre y habían completado experiencias en los niveles de práctica individual y grupal. Los estudiantes realizaron sus prácticas preprofesionales en diversas instituciones del medio: centros de salud, unidades educativas, centros de justicia, organizaciones no gubernamentales y entidades comunitarias.

En términos de rendimiento académico, los promedios de calificación alcanzaron 73 puntos en intervención individual (escala de 100 puntos) con mayor dispersión desde 51 puntos, mientras que en intervención grupal el promedio fue de 76 puntos, ambos ubicados en las categorías bueno y muy bueno según los parámetros institucionales.

Valoración general de la experiencia práctica

Tabla 1

Valoración de las relaciones socioemocionales en la interacción docente–estudiante

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Muy positivas	14	47%
Positivas	15	40%
Negativas	1	3%
Total	30	100.0%

Nota. Elaboración propia con base en datos obtenidos en la investigación (2026).

El análisis cualitativo permitió identificar tres dimensiones que sustentan la valoración positiva de las prácticas pre profesionales. Asimismo, se evidenció una dimensión socioemocional en la cual los estudiantes destacaron el fortalecimiento de competencias relacionadas con el manejo emocional y el desarrollo de seguridad personal, expresado en testimonios que resaltan la superación del miedo y el fortalecimiento de la resiliencia y una dimensión epistemológica donde los participantes enfatizaron la posibilidad de comprender de manera más profunda la realidad social como base para la intervención profesional. Finalmente, se identificó una dimensión praxeológica asociada a la articulación entre conocimientos teóricos y aplicación práctica, aspecto que los estudiantes consideran fundamental para la consolidación de su formación profesional.

Calidad de la Supervisión Docente

Tabla 2

Percepción estudiantil sobre la orientación técnica en procesos de intervención

Dimensión	Intervención Individual	Intervención Grupal
Explicación clara de funciones		
Siempre/Casi siempre	79.3% (n=23)	70.8% (n=17)
A veces/Casi nunca	20.7% (n=6)	29.2% (n=7)
Dotación de herramientas técnicas		
Siempre/Casi siempre	79.3% (n=23)	84.6% (n=22)
A veces/Casi nunca	17.2% (n=5)	15.4% (n=4)
Acompañamiento en dificultades		
Siempre/Casi siempre	70.4% (n=19)	78.6% (n=22)
A veces/Casi nunca	25.9% (n=7)	21.4% (n=6)

Nota. Elaboración propia con base en resultados del trabajo de campo - 2026.

El análisis de los resultados muestra que la relación entre estudiantes preprofesionales y docentes supervisores presenta una valoración predominantemente positiva, evidenciada (tabla 1) por estudiantes que califican esta interacción como positiva o muy positiva. Este resultado permite identificar que, en la mayoría de los casos, el proceso de supervisión docente favorece condiciones de acompañamiento académico que contribuyen a generar percepciones de apoyo formativo y orientación profesional.

Este hallazgo sugiere que las relaciones socioemocionales establecidas durante el proceso de supervisión influyen favorablemente en la estabilidad emocional del estudiantado, al facilitar espacios de confianza, comunicación y guía pedagógica. Estas condiciones permiten que los estudiantes desarrollen mayor seguridad en el desempeño de sus actividades preprofesionales, favoreciendo la adquisición progresiva de competencias socioemocionales necesarias para la intervención social.

Sin embargo, existen (tabla 1) estudiantes que percibe la relación con sus docentes supervisores como regular o negativa evidencia la existencia de experiencias formativas heterogéneas. Este resultado permite identificar que, aunque predomina una valoración favorable, persisten situaciones donde la interacción pedagógica no logra consolidarse como un espacio de apoyo socioemocional efectivo. Estas percepciones pueden generar

inseguridad en el proceso formativo, dificultades en la apropiación de herramientas metodológicas y limitaciones en el desarrollo de habilidades interpersonales.

Asimismo, la variabilidad en la percepción de la supervisión docente sugiere que la calidad del acompañamiento pedagógico influye directamente en el desarrollo de competencias socioemocionales del estudiantado. Cuando el proceso de supervisión incorpora orientación técnica, retroalimentación formativa y comunicación efectiva, se fortalece la capacidad del estudiante para afrontar situaciones de intervención social con mayor autonomía y confianza profesional. Por el contrario, la ausencia de estas condiciones puede generar procesos de desmotivación académica y dificultades en la consolidación del aprendizaje práctico.

En este sentido, los resultados evidencian que la interacción socioemocional en el proceso de supervisión docente constituye un elemento clave en la formación preprofesional en Trabajo Social.

Dinámicas Institucionales y Problemáticas Identificadas

Tabla 3

Percepción estudiantil sobre el trato institucional en los espacios de práctica

Tipo de trato	Intervención Individual	Intervención Grupal
Respeto a la profesión	37.8% (n=14)	46.2% (n=12)
Sobrecarga de trabajo	29.7% (n=11)	30.8% (n=8)
Indiferencia	21.6% (n=8)	15.4% (n=4)
Discriminación	5.4% (n=2)	7.7% (n=2)
Llamadas de atención frecuentes	5.4% (n=2)	0% (n=0)

Nota. Elaboración propia con base en información recopilada en la investigación (2026).

El análisis temático permitió identificar cinco problemáticas centrales relacionadas con el desarrollo de las prácticas preprofesionales. La más frecuente corresponde a la desnaturalización de las funciones profesionales, reportada en el (tabla 3) de las menciones estudiantiles. Los participantes señalaron que en diversas instituciones fueron asignados a tareas administrativas o de apoyo general, alejadas de las funciones propias del Trabajo Social, lo cual limita el aprendizaje disciplinar y debilita la construcción de la identidad profesional.

En segundo lugar, emergen deficiencias en el acompañamiento profesional (tabla 2), evidenciadas en la necesidad de orientación técnica inicial, supervisión permanente y retroalimentación sistemática. Esta situación genera inseguridad, estrés en el desempeño y dificulta la apropiación de metodologías de intervención social en el quehacer profesional. La necesidad de orientación técnica inicial, supervisión permanente y retroalimentación sistemática constituye un factor fundamental en los procesos formativos. En este marco la ausencia o insuficiencia de estos elementos genera inseguridad y estrés en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, lo que incide negativamente en su desempeño y dificulta la apropiación de metodologías de intervención social en el quehacer profesional del Trabajo Social.

Asimismo, se identificaron problemas en la coordinación entre la universidad y las instituciones receptoras, expresados en la ausencia de supervisión conjunta y en la débil articulación entre objetivos formativos y demandas institucionales. De igual manera, se evidenciaron condiciones laborales inadecuadas relacionadas con la sobrecarga horaria y la falta de recursos para el desarrollo de actividades formativas.

Finalmente, aunque con menor frecuencia, se registraron problemáticas relacionales y éticas vinculadas a situaciones de maltrato o desvalorización del rol estudiantil, las cuales contradicen los principios formativos del Trabajo Social.

Impacto en la Dimensión Socioemocional

Los resultados evidencian que las dinámicas relacionales del proceso formativo influyen directamente en el bienestar emocional, la seguridad académica y el desarrollo profesional del estudiantado. La calidad del acompañamiento pedagógico favorece experiencias formativas significativas al fortalecer la orientación, el apoyo emocional y la confianza profesional.

No obstante, la presencia de incertidumbre en la coordinación entre actores formativos revela debilidades comunicacionales que pueden generar inseguridad emocional y afectar la consolidación de competencias socioemocionales. El análisis cualitativo confirma que el acompañamiento empático y la retroalimentación formativa contribuyen al manejo de la ansiedad, al fortalecimiento de la resiliencia y a la apropiación de aprendizajes profesionales.

Tabla 4

Categorías emergentes identificadas en el análisis cualitativo

Categoría emergente	Descripción	Evidencias observadas
Gestión docente y aplicación de la normativa	Se identificaron dificultades en la aplicación uniforme del reglamento de prácticas y en la ejecución de sanciones institucionales, en algunos casos sin los procedimientos regulares establecidos.	Procedimientos de suspensión directa sin revisión por el Comité de Prácticas; percepciones estudiantiles de arbitrariedad en la toma de decisiones.
Relaciones interpersonales y acompañamiento formativo	Se observaron tensiones entre actores institucionales que afectaron la experiencia formativa de los estudiantes, generando sensaciones de hostigamiento o falta de apoyo pedagógico.	Indagaciones externas sobre estudiantes sin mediación docente supervisor; percepción estudiantil de falta de acompañamiento y guía.
Responsabilidad y compromiso estudiantil	Se presentaron dificultades relacionadas con el cumplimiento de las obligaciones académicas y prácticas por parte de algunos estudiantes.	Inasistencias a centros de práctica y clases; incumplimiento de trabajos asignados; conflictos en la relación con responsables institucionales.
Procesos de sanción y seguimiento institucional	Las sanciones aplicadas en algunos casos carecieron de procesos sistemáticos de seguimiento, lo que debilitó el carácter pedagógico y formativo de las medidas disciplinarias.	Suspensiones aplicadas sin cumplir con las etapas de llamados de atención previas; falta de credibilidad a los informes presentados por los estudiantes.

Nota. Categorías construidas mediante análisis cualitativo de contenido – 2026.

El análisis cualitativo evidenció que las dinámicas institucionales y pedagógicas influyen significativamente en la experiencia formativa y socioemocional del estudiantado durante el desarrollo de las prácticas preprofesionales. En relación con la gestión docente y la aplicación de la normativa, se identificaron percepciones de inconsistencia en la aplicación de procedimientos disciplinarios, lo que generó en algunos estudiantes sentimientos de inseguridad y desconfianza institucional. En este sentido, una estudiante identificada como Suyana (nombre ficticio) manifestó que "las decisiones sobre sanciones se aplicaron sin una explicación clara ni revisión previa", reflejando percepciones de arbitrariedad en los procesos formativos. Asimismo, en el ámbito de las relaciones

interpersonales y el acompañamiento pedagógico, se evidenciaron tensiones entre actores institucionales que afectaron la experiencia académica, generando sensaciones de falta de orientación y apoyo formativo. Al respecto, Jatun (nombre ficticio) expresó que "hubo situaciones donde se realizaron informes negativos sobre nuestro desempeño y difundido en institución y carrera, sin nuestro conocimiento", lo que evidencia debilidades en los procesos de mediación pedagógica. Por otra parte, el análisis también identificó dificultades relacionadas con la responsabilidad y compromiso estudiantil, observándose inasistencias, incumplimiento de tareas y conflictos con responsables institucionales. En este contexto, Sumaj (nombre ficticio) señaló que "algunos compañeros no asumían sus responsabilidades, lo que generaba tensiones en el trabajo institucional", evidenciando la necesidad de fortalecer procesos de corresponsabilidad formativa. Finalmente, los hallazgos muestran que los procesos de sanción aplicados en algunos casos carecieron de seguimiento pedagógico sistemático, lo que debilitó el carácter formativo de las medidas disciplinarias y generó percepciones de desprotección académica. En conjunto, estos testimonios permiten comprender que la formación preprofesional se encuentra influida por la calidad de las relaciones pedagógicas, la claridad normativa y la corresponsabilidad institucional y estudiantil, factores que inciden directamente en el desarrollo socioemocional y profesional del estudiantado.

Discusión

Los resultados del estudio evidencian que las relaciones socioemocionales en la interacción docente–estudiante constituyen un factor determinante en el proceso formativo universitario, particularmente en el desarrollo de competencias profesionales en Trabajo Social. Los hallazgos muestran que la percepción positiva del acompañamiento pedagógico se relaciona con mayores niveles de seguridad académica, participación estudiantil y apropiación metodológica, lo cual confirma que el aprendizaje profesional trasciende la transmisión de contenidos disciplinares para configurarse como un proceso relacional y emocional.

Desde la perspectiva sociológica, los resultados permiten interpretar que la interacción pedagógica se encuentra mediada por estructuras institucionales y formas de autoridad académica que influyen en la experiencia formativa del estudiantado. La percepción de acompañamiento docente y orientación técnica evidencia que las relaciones educativas pueden consolidarse como espacios de construcción de confianza y legitimidad pedagógica, favoreciendo la integración institucional. Sin embargo, los hallazgos también revelan la existencia de tensiones asociadas a percepciones de sobrecarga laboral, trato indiferente y aplicación irregular de normativas institucionales, lo que refleja que las relaciones pedagógicas pueden reproducir dinámicas de poder que afectan el desarrollo socioemocional del estudiantado.

Estos resultados permiten comprender que la formación profesional se desarrolla en contextos sociales complejos donde las prácticas educativas pueden constituirse

tanto en espacios de reproducción institucional como en escenarios de transformación formativa. La evidencia empírica sugiere que cuando el acompañamiento docente incorpora estrategias participativas y reflexivas, se fortalece el sentido de pertenencia académica y la construcción de identidad profesional, mientras que la ausencia de mediación pedagógica genera inseguridad emocional y dificultades en el aprendizaje práctico.

Desde la perspectiva psicológica, los resultados evidencian que las relaciones socioemocionales influyen directamente en el desarrollo de habilidades profesionales vinculadas a la empatía, comunicación interpersonal y resolución de conflictos, competencias fundamentales en el ejercicio del Trabajo Social. La percepción estudiantil sobre el acompañamiento formativo confirma que el aprendizaje significativo se construye mediante procesos de interacción social que favorecen la internalización progresiva de conocimientos y habilidades profesionales. En este sentido, la mediación pedagógica emerge como un proceso formativo que permite al estudiante transitar desde niveles iniciales de dependencia académica hacia mayores niveles de autonomía profesional.

Los hallazgos también muestran que el clima emocional del proceso formativo influye en la motivación académica y en la permanencia estudiantil, evidenciando que la seguridad emocional constituye un factor clave en la construcción del aprendizaje. La presencia de experiencias formativas caracterizadas por reconocimiento académico, retroalimentación constructiva y orientación técnica favorece el desarrollo de confianza profesional, mientras que experiencias pedagógicas percibidas como distantes o sancionadoras generan procesos de ansiedad académica y desmotivación formativa.

Desde la perspectiva neurocientífica, los resultados refuerzan la relación entre emociones y aprendizaje, evidenciando que las experiencias pedagógicas positivas facilitan procesos cognitivos asociados a la memoria, la toma de decisiones y la resolución de problemas profesionales. La evidencia empírica muestra que el acompañamiento socioemocional docente favorece la motivación estudiantil y la apropiación metodológica, lo cual confirma que el aprendizaje significativo requiere experiencias educativas emocionalmente relevantes. Por el contrario, las experiencias formativas caracterizadas por estrés académico o inseguridad institucional pueden generar bloqueos emocionales que dificultan la apropiación del conocimiento.

La integración de las perspectivas sociológica, psicológica y neurocientífica permite interpretar que las relaciones socioemocionales constituyen un componente estructural del proceso formativo universitario. Los resultados del estudio evidencian que la calidad de la interacción docente–estudiante influye en la construcción de identidad profesional, en el desarrollo de competencias socioemocionales y en la apropiación de metodologías de intervención social, configurando el aprendizaje profesional como un proceso multidimensional.

Asimismo, los hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer estrategias institucionales orientadas a la formación docente en competencias socioemocionales, el desarrollo de sistemas de acompañamiento pedagógico y la aplicación coherente de normativas académicas que garanticen procesos formativos equitativos y participativos. En este sentido, la investigación aporta evidencia que respalda la incorporación de la dimensión socioemocional como componente transversal en la formación profesional en Trabajo Social.

Finalmente, los resultados del estudio contribuyen al campo académico al proponer una comprensión sociocompleja del aprendizaje profesional, evidenciando que la formación universitaria debe ser analizada como un proceso donde convergen factores estructurales, pedagógicos, emocionales y cognitivos. Este enfoque permite ampliar la comprensión de la interacción docente–estudiante, reconociendo su papel en la construcción de experiencias formativas significativas y en el desarrollo integral del estudiantado.

Los hallazgos sugieren la necesidad de implementar transformaciones en distintos niveles del proceso formativo. En el ámbito docente, se requiere fortalecer competencias socioemocionales, desarrollar estrategias de acompañamiento empático y promover la formación en enfoques contemporáneos de aprendizaje emocional. En el plano institucional, resulta fundamental consolidar mecanismos de coordinación entre universidad e instituciones receptoras, estableciendo protocolos claros de supervisión y espacios sistemáticos de evaluación conjunta.

Desde la perspectiva curricular, se propone incorporar explícitamente la dimensión socioemocional en los planes de estudio y en los criterios de evaluación de las prácticas preprofesionales. Finalmente, en el ámbito de las políticas educativas, se hace necesario desarrollar normativas que reconozcan y protejan los derechos del estudiantado en formación, garantizando condiciones adecuadas para el aprendizaje profesional.

Recomendaciones para Futuras Investigaciones

En relación con futuras líneas de investigación, se considera pertinente desarrollar estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto de las relaciones socioemocionales en el desempeño profesional posterior. Asimismo, resultaría relevante realizar investigaciones comparativas entre distintas universidades y contextos socioeconómicos, con el propósito de identificar patrones comunes y particularidades formativas.

De igual manera, se sugiere promover análisis de impacto que evalúen programas específicos de formación docente en competencias socioemocionales, así como investigaciones

interdisciplinarias que profundicen en la comprensión de los mecanismos neurocientíficos involucrados en el aprendizaje socioemocional dentro de contextos educativos.

Referencias Bibliográficas

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

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*.

Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43.

Bourdieu, P. (1990). *El sentido práctico*. Taurus.

Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain.*

Putnam.

Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico. Fondo de Cultura Económica.* (Obra original publicada en 1895)

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books. Gramsci, A. (1971). *Cuadernos de la cárcel*. Era.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014).

Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Marx, K. (2014). *El capital. Fondo de Cultura Económica*. (Obra original publicada en 1867)

Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.

UNESCO.

Piaget, J. (1993). *La construcción de lo real en el niño*. Crítica.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

SEGUNDA SECCIÓN

ENSAYOS

Sistematización de Experiencias Sobre Educación Inclusiva en la Universidad Mayor de San Simón

Systematization of Experiences on Inclusive Education at the Mayor de San Simón University

Rosario Gonzales Torrico[1]

Resumen

La presente sistematización tiene como propósito fundamental documentar y analizar críticamente la experiencia de implementación de la educación inclusiva en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) a través del Centro Universitario de Atención a la Discapacidad (CUADIS), comprendiendo el decenio transcurrido entre los años, 2015 y 2024. El estudio describe detalladamente las barreras identificadas en el entorno universitario, las estrategias y acciones estratégicas ejecutadas y los ajustes razonables implementados con el fin con el fin de garantizar la participación plena y equitativa de los estudiantes con discapacidad en todas las dimensiones de la vida académica y social universitaria. Se resaltan los impactos significativos generados por esta iniciativa, los cuales incluyen una mayor visibilidad de la población estudiantil con discapacidad, el fortalecimiento de su acceso y permanencia en la educación superior, su empoderamiento individual y colectivo, y una notable transformación institucional hacia una cultura de inclusión. La experiencia analizada enfatiza la importancia de articular políticas institucionales inclusivas, programas de sensibilización dirigidos al personal docente y administrativo, así como ajustes comunicacionales y arquitectónicos pertinentes; estos elementos se consolidan como pilares fundamentales para promover la equidad y la justicia educativa en el contexto universitario.

Palabras Clave: Educación inclusiva, discapacidad, ajustes razonables, empoderamiento estudiantil, universidad

Abstract

The fundamental purpose of this systematization is to document and critically analyze the experience of implementing inclusive education at the Universidad Mayor de San Simón (UMSS) through the University Center for Disability Support (CUADIS), covering the decade between 2015 and 2024. The study describes in detail the barriers

1 Licenciada en Trabajo Social y docente de la Universidad Mayor de San Simón

identified in the university environment, the strategies implemented, and the reasonable accommodations made to guarantee the full and equitable participation of students with disabilities in all dimensions of university academic and social life. It highlights the significant impacts generated by this initiative, which include greater visibility of the student population with disabilities, strengthened access to and retention in higher education, their individual and collective empowerment, and a notable institutional transformation toward a culture of inclusion. The analyzed experience emphasizes the importance of inclusive institutional policies, awareness programs for teaching and administrative staff, and relevant communication and architectural adjustments. These elements are consolidated as fundamental pillars to promote equity and educational justice in the university context.

Keywords: Inclusive education, disability, reasonable adjustments, student empowerment, university

Introducción

A través de la presente sistematización se pretende llevar a cabo la reconstrucción y el análisis crítico de la primera experiencia de educación inclusiva, implementada en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), dicha labor se ha canalizado de manera operativa a través del Centro Universitario de Atención a la Discapacidad (CUADIS), abarcando el decenio comprendido entre los años 2015–2024. Este proceso histórico representó un hito fundamental para la educación superior en Bolivia, logrando posicionar a la UMSS como una institución pionera en la formulación y ejecución de políticas, reglamentos y prácticas inclusivas. Todas estas acciones han estado orientadas unívocamente a garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación, bajo condiciones de igualdad para los estudiantes de condiciones para estudiantes con discapacidad.

Desde el punto de vista metodológico, el desarrollo de esta sistematización se fundamenta en el enfoque propuesto por Óscar Jara. Dicha perspectiva privilegia la reconstrucción crítica de la experiencia vivida, partiendo de una interrogante matriz que articula todo el proceso reflexivo. En ese sentido la investigación se encuentra vertebrada por la siguiente pregunta central: ¿Cómo se desarrolló la primera experiencia de educación inclusiva en la UMSS a través del CUADIS durante el periodo 2015–2024, y qué aprendizajes deja para fortalecer futuras prácticas inclusivas?

Preguntas específicas por etapas:

Marco legal y normativo

- ¿Cuáles fueron las leyes, normas y reglamentos que brindaron soporte jurídico a las acciones de inclusión en la UMSS?

- ¿De qué manera se articularon las disposiciones con la praxis universitaria cotidiana?

Diagnóstico inicial

- ¿Cuál era la situación fáctica de los estudiantes con discapacidad antes de la implementación de este proceso?

- ¿Qué necesidades, barreras y percepciones predominan en aquel contexto institucional?

Ajustes razonables

- ¿Qué estrategias y acciones se pusieron en marcha a mitigar las barreras de orden actitudinal?

- ¿Cómo se gestionaron los obstáculos académicos para alcanzar resultados tangibles?

Transformaciones institucionales

- ¿Qué cambios sustanciales se lograron en los ámbitos de la comunicación y la participación de los estudiantil?

- ¿Qué adaptaciones se efectuaron para mejorar la accesibilidad física y arquitectónica?

Aprendizajes y reflexión crítica

- ¿Qué lecciones sustantivas derivan de este proceso para la comunidad académica universitaria?

- ¿Cuáles son los aciertos, dificultades y desafíos que permanecen vigentes para fortalecer la inclusión en la UMSS?

- ¿Qué recomendaciones emergen para fortalecer la educación inclusiva en la UMSS?

Finalmente, la base informática de esta sistematización se sustenta en la recuperación y análisis de documentos institucionales, la realización de entrevistas en profundidad con actores clave y observación sistemática de la experiencia, permitiendo reconstruir los hechos de manera crítica y reflexiva. Este abordaje metodológico permite

reconstruir los acontecimientos de manera reflexiva, analizando los contextos y las decisiones tomadas en cada etapa, con el fin de generar insumos teóricos y prácticos que sean de utilidad para el fortalecimiento de la educación inclusiva en el ámbito universitario

Desarrollo de la experiencia

La presente sistematización se ha estructurado de manera rigurosa, integrando dimensiones conceptuales, narrativas y analíticas que facilitan la compresión integral del proceso vivido. En primera instancia, se establece un marco conceptual robusto que orienta la interpretación de la experiencia bajo los paradigmas de la educación inclusiva. Posteriormente, se articula el relato de las acciones ejecutadas, describiendo con precisión los hitos fundamentales, los actores involucrados y contextos específicos. Finalmente, se incorpora un análisis crítico que reflexiona sobre los logros alcanzados, las dificultades enfrentadas y los aprendizajes generados, con el firme propósito de contribuir al perfeccionamiento de futuras prácticas inclusivas en la educación superior.

Sustento legal y Normativo de la sistematización

Con el fin de dotar de rigurosidad al proceso, se detallan a continuación los instrumentos legales que brindan el respaldo normativo a esta sistematización: sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPD)

Convención Interamericana. Este tratado internacional consagra los principios de igualdad, no discriminación, participación y accesibilidad plena. De acuerdo con la (OEA, 1999), se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a ejercer sus facultades en igualdad de condiciones. Para la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), este instrumento actúa como una guía estratégica para la creación de políticas que eliminen barreras físicas, actitudinales y comunicacionales, asegurando así la participación plena de los estudiantes con discapacidad.

Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas y que establece objetivos globales de carácter imperativo. Específicamente, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) insta a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente. (Unidas, ONU, 2015). Este marco internacional motiva a la UMSS a alinear su normativa interna con los compromisos globales en materia de derechos humanos y sostenibilidad.

Ley 223 de las Personas con Discapacidad de Bolivia

Constituye la piedra angular que garantiza los derechos de esta población en los ámbitos educativo, laboral, social y cultural. (Bolivia, 2012). En la esfera académica,

esta norma impone la obligatoriedad de implementar ajustes razonables y asegurar la eliminación de cualquier forma de exclusión. En la UMSS, la ley 223 sustenta la validez jurídica de los reglamentos, programas y prácticas concretas implementadas por el Centro Universitario de Atención a la Discapacidad CUADIS.

En conjunto, la CIDPD, la Agenda 2030 y la Ley 223 representan los pilares normativos que dirigen las estrategias integrales de la universidad para fortalecer una cultura institucional cimentada y la justicia social.

De igual manera, para contextualizar es necesario precisar con algunos conceptos elementales para guiar respecto a la educación inclusiva:

Marco conceptual de la Educación inclusiva

Para contextualizar la praxis institucional, resulta indispensable precisar los siguientes constructos teóricos que guían el enfoque de la educación inclusiva

Derecho a la educación para todos. Este principio se fundamenta en el reconocimiento universal de la educación como un derecho humano exento de discriminación. Como sostiene Echeita (2006), la garantía de este derecho exige una transformación profunda los sistemas educativos para permitir el acceso y la participación en igualdad de condiciones.

Diversidad como valor intrínseco. Bajo esta perspectiva, la diversidad no se percibe como una problemática, sino como una riqueza que potencia los procesos de enseñanza-aprendizaje, Reconocer este valor es un paso esencial para desarticular las barreras que segregan la participación plena de todos los estudiantes (2006).

Eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. La inclusión educativa debe priorizar la identificación y remoción de barreras contextuales por encima de los intentos de "adaptar" al estudiante a un sistema rígido. Este enfoque, impulsado por (2006) subraya la responsabilidad de transformar el entorno educativo para garantizar la participación de todos.

Equidad educativa. Este concepto trasciende la igualdad formal y se sitúa en el plano de la justicia educativa. Requiere la provisión de apoyos diferenciados y específicos para quienes enfrentan mayores desventajas, asegurando oportunidades reales de éxito académico. (Slee, 2011).

Adaptaciones y ajustes razonables. Según lo establecido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) los ajustes razonables son modificaciones necesarias y adecuadas que no imponen una carga desproporcionada,

para garantizar la inclusión educativa. Estos representan un componente táctico de las políticas inclusivas para facilitar el desenvolvimiento pleno de los estudiantes con discapacidad.

Educación inclusiva frente a la Integración. Es fundamental distinguir que la integración, aunque supuso un avance, resultó insuficiente al no modificar las estructuras excluyentes de origen. La inclusión, en contraste, demanda una reconfiguración sistémica que, promueva la participación total y elimine barreras estructurales y contextuales (2006).

Desarrollo de la experiencia

El desarrollo de la experiencia de educación inclusiva implementada en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), ubicada en la ciudad de Cochabamba, Bolivia, durante el periodo comprendido entre 2015 a 2024, a través del Centro Universitario de Atención a la Discapacidad (CUADIS), se hizo evidente una realidad que había pasado desapercibida: los estudiantes con discapacidad estaban presentes en las distintas carreras, pero permanecían invisibilizados. Si bien, sus nombres figuraban en las listas de inscripción, su participación en la vida universitaria era casi inexistente. Esta invisibilidad no solo respondía a la falta de identificación y registro adecuados por parte de la institución, sino también a formas de autoexclusión asumidas por los propios estudiantes como estrategia de protección frente a posibles situaciones de violencia o discriminación. Optaban por mantenerse al margen para continuar sus estudios, aun cuando ello implicara aislamiento.

En otras palabras, estos estudiantes estaban "presentes, pero ausentes" en la vida académica, formaban parte de la comunidad universitaria, pero no eran reconocidos en sus capacidades ni valorados en sus aportes. Predominaba una mirada centrada en sus limitaciones, que los reducía a su condición de discapacidad más que a su identidad como estudiantes universitarios.

En este contexto, resultaba pertinente analizar si la Universidad había iniciado verdaderamente un proceso de inclusión. Tras varias entrevistas con estudiantes con discapacidad, se evidenció que estaban que la Universidad aún no había realizado ajustes razonables para garantizar su inclusión encontrándose entonces en un proceso de integración y no de inclusión propiamente dicha.

En ese sentido es necesario realizar la diferencia entre estos dos conceptos:

Integración: La integración educativa busca incorporar a las personas con discapacidad en espacios regulares, pero sin modificar sustancialmente la estructura, las metodologías ni las actitudes institucionales. En este enfoque, es el estudiante

quien debe adaptarse a un sistema que no cambia en esencia (2006). "La integración supone la incorporación de estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes, pero manteniendo la lógica de adaptación individual a un sistema en esencia que no cambia".

Inclusión: La inclusión, en cambio, trasciende la adaptación del estudiante al sistema y se orienta a la transformación del propio sistema educativo, con el fin de que sea accesible, participativo y equitativo, eliminando las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. En ese sentido, Miles (2008) señala: "La inclusión implica una profunda transformación de la cultura, la política y la práctica educativa, de modo que todas las personas, sin importar sus características, puedan aprender y participar en igualdad de condiciones".

Este análisis evidenció que los estudiantes con discapacidad en la UMSS estaban en un proceso de integración, sin que la universidad promoviera transformaciones significativas en su estructura institucional. La comprensión y ejecución de la inclusión estaban, por tanto, muy distantes de la realidad. Realizar ajustes razonables no solo requería la buena voluntad de las autoridades, sino también disponer de los recursos necesarios para reducir o eliminar barreras, y así garantizando condiciones adecuadas de permanencia, aprendizaje y desarrollo pleno de esta población.

A partir de una planificación estratégica, en el año 2015, al asumir la responsabilidad del Centro, se inició un proceso orientado a fortalecer la inclusión real de los estudiantes con discapacidad. El objetivo fue garantizar su acceso, permanencia, titulación y postitulación, comenzando por establecimiento de normas, lineamientos y estrategias que aseguren el derecho a una educación en condiciones dignas y más justas.

En los primeros años de esta experiencia, una de las tareas fundamentales fue impulsar la transformación del Centro de Atención a la Discapacidad (CADIS), que en ese entonces dependía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en el Centro Universitario de Atención a la Discapacidad (CUADIS), con el propósito de consolidarlo además como referente nacional. Esta transformación buscaba ofrecer una atención integral a todos los estudiantes con discapacidad de la universidad, ampliando su alcance y fortaleciendo su función dentro de toda la comunidad universitaria en su conjunto.

El alcance del CUADIS fue significativo, ya que la UMSS comenzó a recibir estudiantes provenientes de otras regiones del país cuyas universidades de origen habían negado su proceso de admisión, lo que permitió consolidar al centro como un espacio de referencia para la inclusión universitaria a nacional.

Un paso clave para la planificación de acciones concretas, fue contar con información oficial sobre la población estudiantil con discapacidad. Para ello, se solicitó a la Unidad de Planificación y Servicios de Información (UPSI) datos relativos al número de

estudiantes, tipo de discapacidad, carreras, edad, sexo y otras características relevantes. Según el reporte recibido, se registraron alrededor de 15.000 estudiantes con discapacidad en un universo de aproximadamente 65.000 matriculados.

No obstante, este dato era poco coherente con la realidad observada en las aulas. A partir de un análisis posterior y la aplicación de muestreo, se evidenció un margen de error significativo, debido a que la universidad no contaba con una categoría específica para discapacidad y la información proporcionada se basaba en preguntas generales en las que los estudiantes podían señalar cualquier dificultad física. Esto incluía respuestas como "uso de lentes" o "escribir con la mano izquierda", condiciones que no constituían una discapacidad en sentido estricto. Asimismo, se identificó información incompleta o alterada, en la que algunos estudiantes respondieron únicamente por cumplir con el requisito de responder a la pregunta.

Para resolver esta inconsistencia, se trabajó de manera coordinada con técnicos de la UPSI en la creación de la categoría "estudiante con discapacidad E.D.", lo que permitió contar con información más precisa y confiable sobre esta población.

Paralelamente, se emprendió un proceso de investigación directa en las diferentes carreras, con el apoyo de estudiantes adscritos a la carrera de Trabajo Social, con el propósito de identificar de manera más precisa el número de universitarios con discapacidad y las condiciones en que desarrollaban su formación académica. Este proceso enfrentó desafíos significativos, ya que muchos estudiantes no se autorreconocían como personas con discapacidad, a pesar de que la evidencia indicaba lo contrario. Esta actitud reflejaba la presencia de estigmas y una discriminación internalizada, en la que reconocer la discapacidad era percibido como un marcador negativo dentro del espacio universitario. Cabe destacar que este fenómeno no era exclusivo del ámbito universitario, sino que se encontraba arraigado a lo largo de toda la trayectoria vital de las personas.

En consecuencia, los primeros pasos de la experiencia estuvieron atravesados por múltiples retos, que incluyeron no solo generar datos confiables, sino también impulsar un trabajo sostenido orientado a reducir las barreras de silencio y negación que, tanto a nivel institucional como individual, invisibilizan a los estudiantes con discapacidad dentro de la universidad.

Garantizar el derecho a la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad representó un desafío de gran envergadura, dado que la universidad hasta ese momento no había desarrollado avances significativos en este campo. Si bien existía un reglamento de admisión, este no respondía a los intereses reales de la población con discapacidad y era altamente burocrático. Por ello, se hizo necesaria la implementación de ajustes estructurales y normativos que garantizaran no solo el acceso, sino también la permanencia y participación plena de estos estudiantes en la vida universitaria.

En colaboración con técnicos de Organización y Métodos (OyM), se impulsaron las siguientes políticas inclusivas, que fueron debidamente respaldados y aprobados por el Honorable concejo universitario, máxima instancia de co-gobierno de la UMSS:

- Reglamento de admisión especial directa: permitió el ingreso de más de 230 estudiantes con discapacidad a diversas carreras, delos cuales, hasta diciembre de 2024 aproximadamente 50 profesionales han logrado titularse como profesionales.

- Reglamento de liberación de costos universitarios: eximió del pago de matrícula, diploma académico y título en provisión nacional y otros trámites administrativos (legalizaciones, timbres, entre otros) a todos los estudiantes con discapacidad.

- Reglamento de liberación total o parcial de costos en formación posgradual: tuvo como objetivo equiparar oportunidades para los profesionales con discapacidad en un mercado laboral altamente competitivo, incluyendo programas de diplomados y maestrías.

- Circular No. DPA-EUPG 01/2014, solicitó a todos los docentes de la Universidad, la provisión de material académico accesible, tales como fotocopias y textos en formatos accesibles para estudiantes con discapacidad visual

Estas medidas se respaldan en la Ley 223 de las Personas con Discapacidad (2012), que garantiza el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades para esta población.

Por otro lado, la presencia de estudiantes con movilidad reducida, evidenció las deficiencias de accesibilidad en los predios universitarios, como la ausencia de rampas, parques adecuados y espacios adaptados, lo que hizo necesario planificar adecuaciones arquitectónicas. Sin embargo, uno de los principales obstáculos fue la falta de presupuesto destinado a proyectos inclusivos por parte de la UMSS. Ante esta situación, se buscó el apoyo externo con otras instituciones del entorno, apelando a su responsabilidad social para contribuir al logro de la accesibilidad arquitectónica. De este modo, fue posible superar parcialmente esta limitación mediante la colaboración de la Cooperativa Boliviana de Cemento COBOCE, que donó cemento para la construcción de rampas. Estas acciones permitieron habilitar un circuito accesible en el bloque central de la universidad.

Asimismo, la accesibilidad comunicacional constituye un elemento fundamental para garantizar la participación plena de los estudiantes con discapacidad auditiva en los procesos educativos. Durante los primeros años de la experiencia, se identificó que los estudiantes sordos enfrentaban barreras comunicacionales para acceder al conocimiento, debido a la ausencia de personal capacitado que pudiera facilitar esa mediación pedagógica.

Para superar esta barrera, se logró la contratación de la primera intérprete de lengua de señas, asegurando que los estudiantes sordos pudieran participar activamente en clases, acceder a contenidos académicos y relacionarse con docentes y compañeros en igualdad de condiciones. Esta medida constituyó un hito en la implementación de ajustes razonables, al reconocer que la inclusión no se limita a la infraestructura física o a la normativa, sino que requiere también estrategias que garanticen el acceso efectivo a la información y al aprendizaje.

La presencia de la intérprete no solo permitió eliminar obstáculos comunicacionales, sino que promovió la autonomía y la participación plena de los estudiantes sordos, fortaleciendo su empoderamiento como sujetos de derechos y mejorando la calidad de la educación inclusiva en la universidad. Este logro evidencia la importancia de considerar la diversidad comunicacional como un eje central en la planificación y ejecución de políticas de inclusión educativa.

En cuanto a las barreras actitudinales, estas constituyen la forma más restrictiva de exclusión, ya que se manifiestan en actitudes, prejuicios y comportamientos negativos que limitan la participación de los estudiantes con discapacidad. Durante los primeros diez años, se evidenció que docentes, personal administrativo y autoridades universitarias, en muchos casos, no reconocían a los estudiantes como sujetos plenos de derechos, reforzando de esta manera procesos de invisibilización institucional.

A partir de los testimonios relatados por los propios estudiantes con discapacidad, es posible identificar algunos hechos significativos, entre los cuales se mencionan los siguientes:

- Una estudiante sorda, que se comunicaba mediante la lectura de labios, fue acusada por su docente de fingir la discapacidad. A pesar de sus limitaciones, fue obligada a realizar una exposición oral frente a la clase, situación que la expuso públicamente y le generó un impacto emocional negativo. (TC,2022)

- Algunos docentes adoptaron posturas abiertamente discriminatorias y excluyentes. Por ejemplo, un profesor expresó: “Yo no les voy a aplazar, se van a aplazar solos”, refiriéndose a estudiantes con discapacidad. Este tipo de actitudes refleja una profunda falta de comprensión, sensibilidad y compromiso con la inclusión educativa, perpetuando la desigualdad y reforzando barreras académicas y actitudinales que dificultaban la participación plena de los estudiantes en la vida universidad.

- Entre otros casos. Se evidencio la ausencia de ajustes razonables en el aula, porque algunos docentes, a pesar de saber que tenían estudiantes con discapacidad visual, continuaban escribiendo exclusivamente en el pizarrón, sin ofrecer alternativas de acceso a la información presentada, lo que impedía la participación efectiva de estos estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, la autoexclusión de los estudiantes, producto del estigma internalizado, profundizaba la negación de sus derechos y limitaba su capacidad de exigir igualdad de oportunidades.

Durante el proceso se identificó que, si bien las adecuaciones físicas y la eliminación de barreras arquitectónicas avanzaron con relativa rapidez gracias a la implementación de políticas institucionales, las barreras actitudinales representaron un desafío mucho más complejo. La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), señala que estas constituyen algunas de las barreras más persistentes y difíciles de eliminar. En la misma línea, (Palacios, 2008) en El modelo social de la discapacidad resalta la relevancia de transformar actitudes frente a los cambios meramente estructurales.

Esta realidad fue confirmada en la experiencia sistematizada, donde se constató que la modificación de percepciones, creencias y prácticas docentes exigió un proceso más profundo de sensibilización y compromiso institucional, el cual se emprendió de la siguiente manera:

- Concientización personalizada: se implementó un acompañamiento cercano y permanente para fomentar el empoderamiento de los estudiantes, promoviendo el reconocimiento de sus derechos y su participación activa en el entorno universitario. Las diversas problemáticas de los estudiantes con discapacidad, debían abordarse necesariamente de manera personalizada, ya que no puede existir un enfoque generalizado ni una educación estandarizada, porque cada estudiante presenta características, necesidades y desafíos únicos, incluso aquellos que comparten el mismo tipo de discapacidad. Por ello, los problemas y dificultades de cada estudiante, fueron abordados de manera particular, adaptando estrategias, apoyos y recursos a sus necesidades individuales para garantizar su participación plena en su desarrollo académico.

- Trabajo con docentes: La resistencia a la inclusión se abordó mediante diálogos basado en el respeto, orientando a los docentes sobre cómo atender las necesidades específicas de cada estudiante. Se realizaron visitas a las aulas, se ofreció orientación metodológica para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y se brindaron lineamientos para adaptar los sistemas de evaluación según el tipo de discapacidad. Asimismo, se promovió la reflexión activa sobre actitudes, prejuicios y prácticas docentes, fomentando un compromiso real con la educación inclusiva.

- Concientización colectiva: se difundió la educación inclusiva mediante seminarios, conversatorios y redes sociales, con la participación de expertos locales, nacionales e internacionales, lo que generó un impacto positivo en toda la comunidad universitaria y población en general.

Con el tiempo, se observó una mejora gradual en la apertura y comprensión de los docentes, así como un aumento en la confianza de los estudiantes para participar e interactuar en las aulas. Como resultado, algunas carreras destacaron frente a otras en la capacidad de manejar la complejidad de las necesidades y dificultades de esta población, demostrando avances significativos en la implementación de prácticas inclusivas.

Como consecuencia de todo este trabajo, la Universidad Mayor de San Simón recibió diversos reconocimientos de instancias nacionales, destacándose como la única institución de educación superior en el país con políticas inclusivas claras y efectivas en favor de la población con discapacidad. Estos reconocimientos reflejan el compromiso institucional con la inclusión y la garantía de derechos de los estudiantes.

- Alcaldía Municipal de Cochabamba
- Asamblea legislativa plurinacional de Bolivia
- Federación Departamental de Personas con Discapacidad.
- Servicio departamental de políticas sociales SEDEPOS
- Otras instancias

Reflexiones finales

La implementación de la experiencia de educación inclusiva en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) produjo cambios significativos y sostenibles para la población con discapacidad, tanto en el ámbito institucional como en el plano personal, académico y social. Los principales impactos, pueden resumirse de la siguiente manera:

Visibilidad y reconocimiento

Los estudiantes con discapacidad pasaron de ser "presentes pero ausentes" a ser reconocidos como sujetos plenos de derechos y agentes activos de la vida universitaria. Este cambio permitió visibilizar sus capacidades y aportes, fortaleciendo su sentido de pertenencia a la comunidad académica.

1. Acceso y permanencia. La implementación de reglamentos inclusivos, como la admisión especial y la liberación de costos en formación regular y posgradual, garantizó que los estudiantes con discapacidad pudieran ingresar, permanecer y titularse en condiciones de equidad. Hasta diciembre de 2024, más de 230 estudiantes accedieron a diferentes carreras y aproximadamente 50 obtuvieron su título profesional.

2. Accesibilidad arquitectónica. Se desarrollaron adecuaciones físicas, incluyendo la construcción de rampas y la habilitación de circuitos accesibles, que permitió la movilidad y participación plena de estudiantes con discapacidad motora en los espacios universitarios.

3. Accesibilidad comunicacional. La contratación de la primera intérprete de lengua de señas garantizó que los estudiantes con discapacidad auditiva pudieran acceder al conocimiento, participar activamente en clases y comunicarse con docentes y compañeros sin discapacidad, eliminando barreras en el proceso de aprendizaje.

4. Concientización y formación docente. Se promovió la sensibilización de docentes y personal administrativo, logrando modificaciones en actitudes y prácticas pedagógicas que fortalecieron la inclusión, el respeto a los derechos de los estudiantes y la equidad educativa

5. Empoderamiento estudiantil. Los estudiantes con discapacidad comenzaron a reconocer sus derechos, expresar sus necesidades y participar activamente en la universidad, incrementando su autonomía y confianza. Este proceso consolidó su papel como sujetos de derechos y protagonistas de su aprendizaje

6. Reconocimiento institucional y social. La UMSS se consolidó como pionera en inclusión universitaria en Bolivia, recibiendo distinciones y reconocimientos de instituciones nacionales y locales, incluyendo la Asamblea Plurinacional de Bolivia, SEDEPOS, la Alcaldía de Cochabamba y la Federación Departamental de Personas con Discapacidad. Este reconocimiento validó la pertinencia y el impacto de las acciones implementadas.

En conjunto, estos logros demuestran que la experiencia no solo transformó la infraestructura y las normativas, sino que también modificó actitudes, fortaleció la participación estudiantil y consolidó una cultura institucional inclusiva, sentando bases sólidas para la continuidad y expansión de la educación inclusiva en la UMSS.

El proceso de implementación de la educación inclusiva en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) dejó valiosos aprendizajes para la comunidad universitaria, que van más allá de la normativa y la infraestructura. Se constató que la inclusión requiere una transformación cultural y actitudinal, que permita reconocer a los estudiantes con discapacidad como sujetos plenos de derechos y agentes activos de su aprendizaje (Echeita, 2006; Freire, 1970). Este enfoque considera que la educación no es un proceso pasivo, sino un acto de liberación y construcción conjunta del conocimiento, donde todos los integrantes de la comunidad académica participan y se benefician del diálogo educativo.

La experiencia también evidenció la importancia de la participación de los estudiantes en el diseño y evaluación de políticas inclusivas, fortaleciendo su empoderamiento y promoviendo una comunidad universitaria más equitativa y colaborativa. Según Boaventura de Sousa Santos (2010), la inclusión efectiva implica reconocer diferentes epistemologías y saberes, valorando la diversidad como recurso enriquecedor y cuestionando las estructuras excluyentes del conocimiento dominante.

Entre los principales aciertos, se destacan:

- La creación del CUADIS como centro de referencia universitaria y referente nacional, ampliando su alcance académico y social.

- La implementación de reglamentos inclusivos, que facilitaron la admisión, permanencia y titulación de estudiantes con discapacidad.

- Las adecuaciones arquitectónicas y comunicacionales, incluyendo la contratación de la primera intérprete de lengua de señas, garantizando acceso efectivo a la educación.

- La sensibilización y formación docente, promoviendo cambios en actitudes y prácticas pedagógicas, alineadas con los principios de equidad y justicia educativa.

A pesar de los logros, se identificaron dificultades y desafíos pendientes:

- La resistencia inicial de algunos docentes y la necesidad de fortalecer la formación continua en inclusión educativa.

La disponibilidad de recursos económicos sostenibles para implementar ajustes razonables en todas las áreas.

- La ampliación de estrategias que contemplen la diversidad de necesidades en todas las carreras, asegurando igualdad de oportunidades en toda la universidad (Slee, 2011; Boaventura de Sousa Santos, 2010).

- Aunque se avanzó significativamente en materia de inclusión, aún queda mucho por hacer para consolidar una verdadera inclusión en la Educación superior. Es necesario continuar fortaleciendo políticas, prácticas pedagógicas, accesibilidad y sensibilización, de manera que todos los estudiantes con discapacidad puedan participar plenamente y en igualdad de condiciones en la vida universitaria.

De esta experiencia podemos sacar las siguientes recomendaciones para fortalecer la educación inclusiva en la UMSS:

- Mantener la formación y sensibilización docente de manera sistemática, incorporando metodologías inclusivas, enfoques de equidad y prácticas reflexivas basadas en la educación liberadora (Freire, 1970).

- Identificar barreras que limitan la inclusión y proponer ajustes razonables.

- Las autoridades deben garantizar recursos económicos y materiales suficientes para la accesibilidad arquitectónica, tecnológica y comunicacional.

- Fomentar la participación activa de los estudiantes con discapacidad en la toma de decisiones y en la evaluación de políticas inclusivas, reconociendo sus saberes y experiencias.

- Consolidar una cultura institucional que valore la diversidad como un recurso pedagógico y social, promoviendo prácticas inclusivas en todos los niveles académicos y administrativos.

En síntesis, esta experiencia permitió reflexionar críticamente sobre el proceso de inclusión, identificar aciertos y áreas de mejora, y sentar las bases para la consolidación de una educación inclusiva sostenible, replicable y transformadora, en la que los estudiantes con discapacidad puedan ejercer plenamente sus derechos y participar activamente en la vida universitaria.

Referencias Bibliográficas

Bolivia. (2012). *Ley 223 de las personas con discapacidad*. Bolivia ..

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce. Echeita, G. (2006). Educación para la inclusicón o educación sin exclusiones.

Madrid: Narcea .

Echeita, G. (2017). *Educación inclusiva: Principios, políticas y prácticas*. Madrid: Narcea.

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

Miles, S. N. (2008). *Definición de inclusión educativa y proceso sin fin* . Canada.

OEA. (1999). *Convención Interamericana sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. EEUU.

ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

Nueva York: ONU.

ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. EEUU.

Palacios, A. (2008). *l modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cimca.

Slee, R. (2011). *La escuela extraordinaria*. Madrid: Morata.

UNESCO. (2009). *Directrices sobre las políticas de inclusión en la educación*.

Paris.

Unidas, N. (2015). *Transformar nuestro mundo*. Nueva york: ONU.

El metaverso y sus implicancias, un desafío para la enseñanza del Trabajo Social

The Metaverse and Its Implications: A Challenge for Social Work Education

Ana Susana Arancibia Olguín[1]

Resumen

La enseñanza del Trabajo Social en el contexto del Metaverso puede implicar una serie de posibilidades y desafíos para la profesión en el mundo actual. En este espacio virtual es posible pensar el aprendizaje inmersivo, donde los estudiantes puedan aprender y poner en práctica aspectos teóricos, habilidades blandas y la ética, como elementos fundantes en el trayecto de vida profesional. Este novedoso escenario obliga a esclarecer las implicancias y posibilidades reales de una educación 3.0 para Trabajo Social. Por tanto, el objetivo de esta investigación se enfoca en conocer las características y los aportes que puede generar el metaverso para la enseñanza de una disciplina situada y, al mismo tiempo, conocer las inquietudes de un grupo de estudiantes de la universidad Bernardo O´Higgins (UBO) respecto de este tipo de aprendizaje.

Palabras Clave: Trabajo Social, metaverso, aprendizaje inmersivo, realidad virtual, innovación, ética.

Abstract

Teaching Social Work in the context of the Metaverse can entail a series of possibilities and challenges for the profession in today's world. In this virtual space, it is possible to envision immersive learning, where students can learn and put into practice theoretical aspects, soft skills, and ethics as fundamental elements in their professional life journey. This novel scenario requires clarifying the implications and real possibilities of a 3.0 education for Social Work. Therefore, the objective of this research focuses on understanding the characteristics and contributions that the metaverse can generate for teaching a situated discipline and, at the same time, to understand the concerns of a group of students from Bernardo O'Higgins University (UBO) regarding this type of learning.

Keywords: Social work, metaverse, immersive learning, virtual reality, innovation, ethics

---

1 Licenciada en Trabajo Social y docente de la Universidad Bernardo O´Higgins - Chile. ORCID: 0009-0007-9161-7530

Introducción

El metaverso es un concepto y una realidad que ha irrumpido fuertemente en el presente siglo, contexto que el Trabajo Social no puede soslayar. Se entiende como un espacio virtual tridimensional persistente generado por computadoras, compartido por múltiples usuarios y en tiempo real. Este espacio, puede tener sus propias reglas, economía y cultura, y es accesible a través de dispositivos digitales, donde los usuarios puedan interactuar de manera inmersiva a través de la realidad virtual y la realidad aumentada (Rosedale, 2013).

Implica el surgimiento de culturas, sociedades y estados de desarrollo inimaginables, posibilitando beneficios que, sin duda, mejorarán la calidad de vida de los usuarios; pero al mismo tiempo, nos enfrenta a escenarios que podrían generar espacios desfavorecidos para una parte importante de la población, frente a los cuales el Trabajo Social tiene el deber de relevar, enfrentar y trabajar mancomunadamente junto a otras disciplinas.

En esta primera aproximación surgen tres interrogantes a considerar: la primera aduce a la conceptualización que la profesión tiene de sí misma y la factibilidad de incorporar las nuevas tecnologías como parte importante de los escenarios que debe enfrentar. La segunda se asocia directamente a la enseñanza-aprendizaje de la profesión y el acercamiento de las tecnologías como mediadoras del aprendizaje en un Trabajo Social situado y, la tercera se vincula con la percepción de los estudiantes respecto de tales cambios.

Para conocer esta última interrogante, se aplicó un cuestionario validado por especialistas en el tema, siendo respondido por 110 participantes de la carrera.

Al considerar que el Trabajo Social del siglo XXI debe reconocer las implicancias de la tecnología en todos los aspectos de la vida, el desarrollo y bienestar del ser humano, resulta primordial revisar en primera instancia la definición establecida por la Federación Internacional de Trabajo Social (FITS), al señalar que el trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio social, el desarrollo social, la cohesión social, así como el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de justicia social, derechos humanos, responsabilidad colectiva y respeto a la diversidad son fundamentales para la profesión. Respaldada por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, la disciplina involucra a las personas y las estructuras para afrontar los desafíos de la vida y aumentar el bienestar social (FITS, 2014).

Esta conceptualización establece la relevancia de la práctica profesional traducida en el concepto de intervención social, constituyéndose en el gran sello distintivo propio

del Trabajo Social y orientada a la resolución de problemas en todas y cada una de sus dimensiones.

Para Martínez (2003), esta intervención se traduce en un acompañamiento, apoyo y capacitación hacia las personas y grupos que lo requieran a lo largo de sus trayectos de vida, con la finalidad de que puedan, por un lado, decidir de manera responsable y libre las acciones a tomar en beneficio de sí mismos y quienes de ellos dependan y, por otro, propiciar cambios desde una perspectiva ecológica en todas aquellas áreas que limiten el potencial humano y/o vayan en desmedro de los derechos fundamentales. Desde su praxis, es reconocido el rol de enlace que juegan los trabajadores sociales entre las políticas públicas y el efecto generado en la comunidad, instancia que permite obtener información directa y certera, bidireccionalmente en cada uno de los sectores que implica el tejido social.

En tal sentido, los profesionales tienen las competencias, habilidades, conocimientos y ética que les faculta, para promover dentro de las políticas públicas, respuestas innovadoras, creativas y factibles de ser trabajadas con la comunidad, recordando siempre el potencial sinérgico que los grupos poseen.

Trabajo Social y las tecnologías 3.0

El Trabajo Social "debe modernizarse y adaptar su práctica profesional al entorno virtual" (Caravaca, 2014, pág.17). En esta realidad, la profesión está obligada a avanzar respecto de los beneficios y complejidades que implica en el mundo actual el uso de las tecnologías 3.0 o más conocidas como las WEB 3.0. Sin embargo, resulta evidente un exiguo conocimiento respecto de las denominaciones anteriores, motivo por el cual se hace necesario clarificarlas con la finalidad de reconocer cada uno de los niveles previos.

Los inicios del internet se remontan a los años 60, en Estados Unidos, donde se reconoce como uno de sus hitos más relevantes la red ARPANET (Advanced Research Projects Agency Network), del Departamento de Defensa.

Fue creada en colaboración con la Universidad de California en Los Ángeles, el Stanford Research Institute, la Universidad de California en Santa Bárbara y la Universidad de Utah. Tenía por finalidad generar una red que permitiese comunicar a usuarios desde distintas computadoras. (Facultad de informática de Barcelona, universidad politécnica de Cataluña, s/f.)

Luego, en 1989 el surgimiento del World Wide Web (WWW), fue desarrollado por el inglés Tim Berners-Lee con la ayuda del belga Robert Cailliau y científicos del CERN (Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire) ubicados en Ginebra Suiza. Fue presentado en 1992 y el objetivo consistía en buscar y mostrar documentación a través de Internet. Desde sus inicios fue gratuito aun cuando el sistema no era muy conocido.

Sin embargo, con esta tecnología, se logró abrir internet al público en general, cuyos primeros usos estuvieron referidos a actividades de tipo comercial y páginas personales principalmente. En la actualidad es conocida como Web y consiste en un sistema de información que se encuentra en constante evolución desde su creación.

La WEB 1.0. En los inicios de los años 90 consistía en navegadores básicos que solo interpretaban textos. Únicamente permitían la lectura, eran de carácter unidireccional y las personas usuarias no podían interactuar con el ordenador. Fue la primera versión de internet.

La WEB 2.0. También conocida como la 'Web dinámica', corresponde a la segunda generación de la World Wide Web, que comenzó a mediados de la primera década de este siglo. Aquí los usuarios pueden crear y compartir contenido de forma activa y participar en comunidades en línea. Incluso es posible modificar el contenido del sitio web, tomando el control de la información al constituirse a sí mismo como generador de contenidos. A diferencia de la versión anterior, los tres aspectos más relevantes de la web 2.0. lo constituyen la interactividad, colaboración y participación. La creación de herramientas que con mayor fuerza han propiciado dichos aspectos son los blogs, las wikis y las redes sociales.

Los blogs se constituyen en una herramienta popular para la creación de contenido en línea. Consisten en una página web, en la cual se puede publicar de manera regular artículos breves, opiniones, noticias, de contenido actualizado y novedoso. Conocidos como 'post' o publicaciones en español. Los artículos pueden contener fotografías, videos, sonidos, animaciones y gráficas que muestran de mejor forma el tema tratado. En Latinoamérica existe una multiplicidad de blogs para Trabajo Social, algunos escritos por colegas o grupos profesionales que tratan temas diversos, los que podrían agruparse en tres grandes ámbitos:

- Servicios de utilidad pública. Incluye tramitaciones, ayuda y prestaciones de tipo económicas y social en municipios y otras entidades públicas.

- Críticos de opinión y análisis de la realidad social. Los que en ocasiones trascienden las fronteras de los países, para tratar temas a nivel regional y local.

- De carácter formativos y académicos. En estos estos espacios se encuentran publicaciones sobre los últimos adelantos en la profesión, libros, entrevista, ejemplos en relación con el uso de estrategias, técnicas y herramientas, información sobre eventos tales como congresos y situaciones a conmemorar entre muchas otras.

Las wikis, corresponde a sitios web cuyas páginas pueden ser editadas por diversos usuarios a través del navegador. Son herramientas de colaboración que permiten crear y modificar contenidos en línea que son compartidos por un grupo determinado.

El término es de origen hawaiano, que significa 'rápido', 'ahora'. Se hizo mundialmente conocida con la creación de Wikipedia, una enciclopedia generada por este mismo formato. Es una herramienta gratuita, sencilla de fácil aplicación que puede ser construida por un grupo abierto o cerrado de usuarios quienes elaboran conceptos respecto de una determinada materia. Igualmente puede presentar casos o problemas cuya resolución puede realizarse de manera colaborativa (Lonngi 2008).

A diferencia de los blogs, esta herramienta es de carácter académico y en tal sentido requiere que se determinen estrategias pedagógicas y metodológicas, junto con normas éticas de funcionamiento para el grupo en cuestión que permitan su adecuado uso, de manera tal que sus resultados puedan ser compartidos y difundidos, por grupos y comunidades distintas a quienes la crearon. En comparación con los blogs, existen escasas wikis en las redes que hablen específicamente sobre Trabajo Social, intervención social o temas afines.

Las redes sociales son plataformas muy populares que permiten a una comunidad determinada conectarse, interactuar, compartir información; pero también han marcado un punto de inflexión modificando la forma de relacionarse a nivel interpersonal en todo el mundo.

Celaya (2008) define esta red como "(...) lugares en Internet donde las personas publican y comparten todo tipo de información, personal y profesional, con terceras personas, conocidos y absolutos desconocidos" (citado en Hütt, 2012, p. 123). Lo que permite a un grupo de usuarios compartir fotos, vídeos, noticias y opiniones, así como interactuar con otros usuarios a través de comentarios y mensajes.

Entre las características más relevantes que presentan las redes sociales son:

- Creación de contenidos por cualquier usuario con acceso a Internet.
- Conectividad, en la medida que puedan conectarse entre sí.
- Viralidad de la información.
- Ausencia de control respecto de los contenidos creados o transmitidos habitualmente en tiempo real.

En este enmarañado surgimiento de redes, es importante señalar la presencia de las denominadas redes sociales verticales orientadas a un grupo específico de personas que comparten intereses y necesidades particulares. Quienes participan de este tipo de red se sienten identificados con la comunidad y buscan obtener algún beneficio o valor real de esta plataforma, constituyéndose al mismo tiempo una fuente de ideas y de contenidos para otras plataformas (Bello, 2023).

Algunos ejemplos de estas redes son:

• Nextdoor. Aplicación en español que podría ser utilizada por Trabajo Social, principalmente en el área comunitaria, ya que, permite formar una red de barrios donde los vecinos pueden recibir información fiable, trabajar colaborativamente, encontrar ayuda, y entablar contacto con la vida real de las personas que viven cerca. Es posible incluir al comercio del barrio como también a los organismos públicos cercanos (Nextdoor Help, s. f, pág. 293).

• SOSAFE: Es un formato similar a Nextdoor de creciente popularidad en Chile y que está orientada a la seguridad de las comunidades en la medida que reporta, comunica e informa lo que ocurre en la ciudad de manera rápida y sencilla. (Cámara de comercio de Santiago. (SOSAFE–Cámara de Comercio de Santiago–CCS, s. f.).

• Goodreads: Red social de comunidad de lectores. Es la plataforma más grande del mundo para lectores y recomendaciones de libros (Goodreads | Meet Your Next Favorite Book, s. f.).

Un tema que merece especial atención es el uso de las redes sociales verticales en educación en general y en educación universitaria, particularmente en el ámbito del Trabajo Social. Riadigos (2011) las define como aquellos servicios de redes que promueven la creación de comunidades independientes y que faculta el aislamiento de los estudiantes del resto de los usuarios de Internet, generando espacios seguros para el aprendizje (Islas Torres & Carranza Alcántar, 2011).

En este sentido resulta indudable observar la oportunidad generada a partir del COVID 19, dada la experiencia de aislamiento que el mundo debió asumir. Lo anterior, obligó a los centros educativos a nivel mundial a generar estrategias inmediatas que facilitaran la continuidad de estudios en todos los niveles como la incorporación de nuevas tecnologías educativas que dieron cuenta de los múltiples beneficios que se podrían alcanzar, permitiendo el tránsito de la educación superior y de la educación en general a niveles nunca observados.

Metaverso Educación 3.0. El metaverso es un concepto de reciente data cuyo significado aún está en constante modificación debido al precipitado desarrollo, precisión y perfeccionamiento del aprendizaje digital (Barráez-Herrera, 2022). Alude a un espacio virtual tridimensional, persistente e interactivo. Constituido por una red de mundos en línea, inmersivos que pueden experimentarse mediante realidad virtual (RV) o realidad aumentada (RA), donde los usuarios pueden interactuar entre sí y con objetos digitales de manera similar a como lo harían en el mundo real.

Es inmersivo en la medida que los usuarios están dentro de un mundo virtual, permitiéndoles percibir la experiencia, generando corporeidad a través de representaciones

denominados avatares que personifican la experiencia de cada usuario. El avatar es el alter ego o representante del usuario, que se transforma en un sujeto activo dentro del metaverso, así la realidad aumentada es el medio que permite conectar avatares desde el metaverso y usuarios en el mundo real (Barráez-Herrera, 2022).

En un sentido técnico, el metaverso es sinónimo del Internet of Everything (IoE), Internet de todo, concepto nacido a principios de la década de 2000. Formalmente, Mystakidis (2022) describe el Metaverso como: el universo post-realidad, un entorno multiusuario perpetuo y persistente que fusiona la realidad física con la virtualidad digital. Se basa en la convergencia de tecnologías que permiten interacciones multisensoriales con entornos virtuales, objetos digitales y personas como la realidad virtual y la realidad aumentada (pág.406).

La realidad aumentada (RA), es la tecnología que usa como base el mundo real adicionando elementos artificiales y digitales, permitiendo crear y percibir un entorno mixto donde el mundo real se integra al mundo virtual.

Un ejemplo de su uso fue el éxito logrado por el juego Pokemon Go, cuyo objetivo es cazar pokemones, en el propio territorio, agregando para ello elementos digitales. En cambio, la realidad virtual (RV) incluye todas las tecnologías que muestran un ambiente creado completamente de manera digital. Aquí se pierde el contacto y la interacción con el entorno real. Un ejemplo trabajado a nivel educativo es Second Life, ofreciendo múltiples posibilidades a nivel educacional.

Contribuciones del Metaverso a la educación

El Metaverso al constituirse en una nueva forma de observar la realidad, permite establecer los diversos aportes que puede entregar al ámbito de la educación, en el entendido que este es un conocimiento inicial y se siguen estudiando nuevas alternativas para su aplicación, tanto metodológicas como técnicas.

Experiencias de aprendizaje inmersivas y colaborativas que van más allá de las limitaciones del aula tradicional. Los estudiantes pueden explorar entornos virtuales que representan conceptos abstractos, realizar experimentos simulados y participar en actividades de aprendizaje experiencial, permitiendo una comprensión más profunda de conceptos abstractos y complejos al simular situaciones del mundo real.

Por ejemplo, los estudiantes iniciales de Trabajo Social podrían llegar a explorar situaciones virtuales tales como la práctica de entrevistas y visitas domiciliarias en contextos diversos. Lo que en la actualidad sólo es posible a través de la experiencia directa. En esta realidad el estudiante podrá probar y equivocarse durante su proceso de aprendizaje, sin afectar a personas reales. Permite, además, investigar intentos alternativos respecto a la toma de decisiones, potenciando los procesos creativos junto

al desarrollo de habilidades comunicativas; logrando al mismo tiempo, analizar roles y contextos desde diversas perspectivas (Galea, 2023).

Colaboración global. El metaverso elimina las barreras geográficas al permitir que estudiantes y educadores de todo el mundo se conecten y colaboren en tiempo real. Esta colaboración global fomenta el intercambio de ideas y culturas, enriqueciendo la experiencia educativa y preparando a los estudiantes para un mundo cada vez más interconectado. Los docentes pueden invitar a expertos y conferenciantes de cualquier parte del mundo para enriquecer el contenido de sus clases. Esto es lo que hoy en día conocemos como clases espejo y Aprendizaje Colaborativo en Línea Internacional (COIL). Esta metodología pretende, a partir de una asignatura específica conectar a estudiantes y académicos de diferentes lugares y culturas, propiciando a través del diálogo y discusión de ideas el logro de aprendizajes e intercambio de vivencias y experiencias en los temas propios del Trabajo Social (Universidad Bernardo O´Higgins, 2024).

Accesibilidad educativa. El metaverso logra brindar un entorno inclusivo y adaptable a las necesidades individuales de los estudiantes. Por ejemplo, las personas con discapacidades físicas pueden participar en actividades de aprendizaje de manera más equitativa en entornos virtuales que en entornos físicos. Además, los recursos educativos en el metaverso están disponibles las 24 horas del día, los 7 días de la semana, lo que permite a los estudiantes acceder al aprendizaje en su propio tiempo y ritmo.

Personalización del aprendizaje. Mediante el uso de tecnologías de inteligencia artificial, puede adaptar el contenido y las actividades educativas para satisfacer las necesidades específicas de cada estudiante, brindando una experiencia de aprendizaje más relevante y efectiva.

Aunque el metaverso presenta oportunidades emocionantes para transformar la educación, también enfrenta una serie de desafíos significativos que deben abordarse:

- Equidad de acceso: La disponibilidad de tecnología y acceso a Internet es desigual en diferentes regiones del mundo, e incluso en distintas realidades de una misma ciudad. Realidad que limita la posibilidad de algunos estudiantes para participar en estas experiencias educativas. Tal situación podría exacerbar las disparidades educativas ya existentes si no se abordan adecuadamente.

- Privacidad y seguridad de los datos: El metaverso recopila gran cantidad de datos personales de los usuarios, generando preocupación sobre la privacidad y seguridad de la información. Por ello, es fundamental establecer protocolos de protección de datos para garantizar la confianza de los estudiantes, educadores y padres en el uso del metaverso en entornos educativos.

• Desarrollo de habilidades digitales: El uso efectivo del metaverso en la educación requiere que estudiantes y educadores adquieran habilidades digitales avanzadas, como la navegación en entornos virtuales, la creación de contenido digital y la gestión de la identidad en línea. La falta de estas habilidades puede limitar la adopción y el impacto del metaverso en el ámbito educativo. Llevar a cabo estas capacidades al entorno digital "requiere una formación en habilidades específicas y propias del universo virtual. Las habilidades digitales son la suma de conocimientos, capacidades, destrezas, actitudes y estrategias que se demandan para el uso de las tecnologías e Internet" (Morduchowicz, 2021).

En tal sentido, es imperante que las nuevas generaciones de profesores incorporen tales aprendizajes, y los antiguos docentes puedan capacitarse adecuadamente en la implicación de estas metodologías. Por otra parte, y no menos importante desde la UNESCO (2021) "las habilidades digitales instrumentales no podrán promover un buen manejo de la tecnología, si no se fortalece el pensamiento crítico y la comprensión sobre cómo funciona el entorno digital" (Morduchowicz, pág. 8).

• Integración curricular: Integrar el metaverso de manera efectiva en el currículo educativo existente presenta desafíos en términos de alineación con los estándares educativos, la selección de contenido relevante y la evaluación del aprendizaje. Es fundamental desarrollar estrategias pedagógicas sólidas que aprovechen el potencial del metaverso para mejorar el aprendizaje y el compromiso de los estudiantes.

• Costos y recursos: La implementación y mantenimiento de entornos virtuales en el metaverso pueden ser costosos y requerir recursos significativos en términos de infraestructura tecnológica, desarrollo de contenido y capacitación del personal. Estos costos pueden ser prohibitivos para algunas instituciones educativas, especialmente aquellas con recursos limitados.

Metaverso y el aprendizaje en Trabajo Social: percepciones de los estudiantes

A la luz de los antecedentes expuestos, se realizó una investigación en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Bernardo O´Higgins, con la finalidad de conocer la realidad y percepción de los estudiantes frente al uso de estas tecnologías para el aprendizaje de la profesión.

Se trabajó con un total de 110 participantes, de las cinco cohortes presentes en la Escuela, reveló que solo el 26,9% cursaba clases virtuales universitarias durante el confinamiento, el resto lo hizo en la enseñanza media. De los encuestados, el 100% dispone de algún dispositivo electrónico, siendo el celular el más común (81,8%). Si bien este porcentaje es alto, cabe destacar que un 18.2% no cuentan con telefonía celular. De igual forma un 28,2% no tiene computador o notebook en casa.

Este dato se transforma en un hallazgo relevante al momento de pensar en generar estrategias educativas de avanzada, en circunstancias donde más de un tercio de los participantes no logran acceder a una herramienta computacional desde su hogar. Situación que se vuelve más compleja al tomar conocimiento de que no todos los estudiantes tienen acceso a internet desde sus lugares de residencia. De hecho, existiría un 8,2% de casos que están aislados de la red.

Al consultar por las plataformas más utilizadas por los jóvenes, las respuestas fueron variadas, siendo las plataformas orientadas a las redes sociales las que aúnan el mayor porcentaje de las preferencias. Respecto del aprendizaje formal, el 91,8% tuvo clases virtuales durante la pandemia, valorando la flexibilidad y la posibilidad de tomar clases en cualquier momento y lugar. Quedando fuera un 8,2 %, presumiblemente asociado a quienes señalaron no tener internet en sus hogares. En esa misma línea, se consultó por las ventajas de tener clases a través de las aulas virtuales. La alternativa más señalada corresponde a la flexibilidad y libertad de los estudiantes para tomar la clase, seguida por la posibilidad de replicar la clase en cualquier momento, en un lugar seguro, tranquilo y cómodo.

Respecto de las desventajas de tomar clases virtuales, existen múltiples aspectos que dificultan el ingreso de nuevas tecnologías a la educación universitaria.

La dificultad más compleja está asociada a la percepción de pérdida del contacto humano, falta de sociabilidad y la presencia de múltiples factores disruptores que dificultan poner atención a los jóvenes en esta primera etapa.

En relación con la pregunta sobre la asistencia a clases virtuales, un 27,5 % declara su preferencia por mantener las clases en vivo. Finalmente, frente a la consulta sobre las posibilidades de que Trabajo Social tenga laboratorios digitales para implementar determinadas prácticas en el transcurso de la carrera, las respuestas de los estudiantes se agruparon en tres grandes líneas; a favor, en contra, e indiferente.

A favor surgen propuestas interesantes en el plano de la investigación y el uso de plataformas que facilitan el aprendizaje situado. Desde las voces negativas aparece el miedo a la pérdida de sentido de la carrera en la medida que esta se deshumanice. También surge con claridad la sensación de inequidad y, finalmente discriminación para todas aquellas personas que no logran tener conocimientos, herramientas y la inducción necesaria para seguir las clases inmersivas.

Conclusión

El ingreso del metaverso en la esfera de la educación y la práctica del Trabajo Social representa una de las transformaciones más paradigmáticas del siglo XXI. Gracias a su capacidad para generar experiencias inmersivas sin limitaciones físicas, fuera de los

espacios tradicionales de aula, el metaverso ofrece nuevas formas de aprendizaje que facilitan una comprensión más profunda de conceptos abstractos y complejos, mediante simulaciones y experiencias virtuales. Esto es especialmente relevante en la formación en Trabajo Social, donde la práctica y la interacción en diversos contextos son esenciales. La experiencia virtual permite a los estudiantes analizar diferentes escenarios en un entorno seguro, desarrollar habilidades comunicativas y tomar decisiones sin riesgos, favoreciendo así su preparación para el mundo profesional en un panorama cada vez más interconectado.

Asimismo, el metaverso elimina las barreras geográficas, favorece el trabajo en equipo y la colaboración en tiempo real entre pares y docentes de distintos lugares del mundo. Esto enriquece el intercambio de ideas, permite conocer diversas perspectivas y valora la diversidad cultural, social y ética.

No obstante, pese a las ventajas descritas, su implementación enfrenta desafíos importantes. Uno de los más relevantes es el acceso equitativo, pues requiere de recursos tecnológicos y de una conectividad estable, aspectos todavía limitados para muchas comunidades y estudiantes, particularmente en países como Chile, donde, a pesar de leyes que buscan garantizar la conectividad digital, persisten desigualdades que acentúan la brecha digital y las disparidades educativas.

Por otro lado, la incorporación efectiva del metaverso exige el desarrollo de habilidades digitales tanto en docentes como en estudiantes. Es fundamental integrar estas tecnologías en los planos de estudio, de manera que se alineen con los estándares educativos y permitan una evaluación adecuada. El costo de implementar y mantener estas plataformas y contenidos también representa una barrera para instituciones con recursos limitados.

En el plano ético y social, el uso del metaverso plantea dilemas relacionados con la reproducción de desigualdades, la privacidad y la deshumanización del vínculo social, que son elementos centrales en la disciplina del Trabajo Social. La rápida proliferación de estas tecnologías puede derivar en escenarios de vigilancia masiva, control y pérdida de la ética profesional, socavando principios fundamentales como la dignidad y el reconocimiento del otro. Desde un enfoque crítico, como el propuesto por autores como Ulrich Beck y Zygmunt Bauman, podemos entender que estos cambios generan una sociedad "líquida", donde los vínculos se debilitan y las desigualdades se profundizan si no se toman en cuenta aspectos ético-políticos.

Por ello, la incorporación del metaverso en la enseñanza del Trabajo Social requiere un análisis ético profundo y responsable. La formación debe ir más allá de las habilidades técnicas, incluyendo también una ética del cuidado digital que garantiza el uso responsable y humano de estas tecnologías. El verdadero desafío no es solo técnico

o pedagógico, sino ético y político: las instituciones, académicos y profesionales deben sostener una postura reflexiva que priorice los valores humanistas y colectivos.

En síntesis, el metaverso tiene el potencial de revolucionar la experiencia educativa y la práctica del Trabajo Social. Para aprovecharlo de manera ética y sostenible, resulta imprescindible abordar sus desafíos desde una perspectiva inclusiva, crítica y responsable, reflexionando sobre qué sociedad y qué tipo de Trabajo Social queremos construir en la era digital.

Referencias Bibliográficas

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Polity Press. https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf

Barráez-Herrera, Douglas Pastor. (2022). *Metaversos en el Contexto de la Educación Virtual*. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 13(1), 11-19. Epub 16 de junio de 2023.https://doi.org/10.37843/rted.v13i1.300 Obtenido de https://ve.scielo.org/pdf/rted/v13n1/2665-0266-rted-13-01-11.pdf

Castilla, J. (2024). Ley 21.678: *Garantía de conectividad digital en Chile*. Diario Oficial de Chile. https://www.diario

Carcavana,C.(2014).*Trabajo social on-line. El futuro de la intervención social. Pensamiento al margen.* Revista digital, 1. Obtenido de http://www.pensamientoalmargen.com

Federación Internacional de Trabajo Social FIT. (2000). *Conferencia Mundial Trabajo Social.* Montreal. Obtenido de https://www.adasu.org/prod/1/488/QUE.ES.LA.FITS.pdf

FIB/UPC. (n.d.). *Historia de internet* - Arpanet. Obtenido de https://www.fib.upc.edu/retro-informatica/internet-

Galea, A. F. (2023). *El Metaverso en la educación: La escuela inmersiva*. Revista Digital de ACTA. Obtenido de https://www.acta.es/medios/articulos/formacion_y_educacion/147001.pdf

Goodreads (s. f.). *Meet your next favorite book*. Recuperado de https://www.goodreads.com/

Hütt Herrera, H. (2012). *Las redes sociales: Una nueva herramienta de difusión.* Reflexiones, 91(2), 121-128. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/729/72923962008.pdf

Islas Torres, J., & Carranza Alcántar, J. (2011). *Redes sociales verticales en educación superior: Una visión crítica*. Revista de Educación y Tecnología , 8(1), Obtenido de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68822737001

Lonngi, S. (2008). *Los wikis: una opción para la difusión del conocimiento.* Universo,

8(310). Obtenido de https://www.uv.mx/universo-hemeroteca/310/infgral/infgral09.htm

Morduchowicz, F. (2021). *Las habilidades digitales en la educación: Un reto para la sociedad del conocimiento.* Revista Educativa, 15. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380113

Mystakidi, S. (2022). *Metaverso*. Enciclopedia, 2(1), 486-497. Obtenido de https://www.mdpi.com/2673-8392/2/1/31

Nextdoor help. (s. f.). ¿Qué es *Nextdoor?*. Recuperado de https://help.nextdoor.com/s/article/what-is-nextdoor?language=es

Ocampo López, J. (2008). *Paulo Freire y la pedagogía del oprimido*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, (10), 57. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005

Rosedale, R. (2013). *El concepto del metaverso*. Technology Review. https://www.technologyreview

Universidad Bernardo O'Higgins. (2024). *Informe de percepción de estudiantes en el uso de tecnologías en educación.* Documento interno. Obtenido de https://www.ubo.cl/escuela-de-trabajo-social-de-la-ubo-inicia-coil-latinoamericano/

El Objeto de Estudio de Trabajo Social: Una construcción teórica desde la investigación

The Object of Study of Social Work: A Theoretical Construction from Research

Sandra Verónica Carretero Valdez[1]

Resumen

Este artículo es una revisión documental y reflexiva, de tipo ensayo, que se sumerge en uno de los debates más persistentes y vitales de nuestra disciplina: el objeto del Trabajo Social. Se recopila, selecciona y sistematiza las discusiones clave para ofrecer una visión de conjunto. En este recorrido, dialogamos con las voces fundacionales y críticas de la profesión, desde los clásicos como Mary Richmond y H. H. Perlman, hasta los pensadores contemporáneos de la talla de Natalio Kisnerman, Boris Lima, Teresa Zamanillo, Nidia Alwin y Susana García Salord. Más allá de la diversidad de enfoques y contextos, la meta fue clara: identificar la esencia que une a estos autores en la sentida necesidad de lograr una precisión profesionalizante y disciplinar. La metodología empleada fue la revisión bibliográfica, pero con una perspectiva más profunda. Entendemos que el objeto de estudio del Trabajo Social no es algo dado, sino una construcción intelectual conjunta. Abordar este tema desde una percepción cognitiva permite no solo describir las definiciones, sino también comprender cómo esta construcción teórica es la que, en última instancia, determina y posiciona todo proceso de intervención.

Palabras Clave: Objeto de estudio, investigación, intervención, disciplina, realidad social, sujeto social, conocimiento

Abstract

This article is a documentary and reflective review that delves into one of the most persistent and vital debates in our discipline: the object of Social Work. Key discussions are compiled, selected, and systematized to offer a comprehensive view. In this journey, we engage with founding and critical voices of the profession, from classics such as Mary Richmond and H. H. Perlman, to contemporary thinkers such as Natalio Kisnerman, Boris Lima, Teresa Zamanillo, Nidia Alwin, and Susana García Salord. Beyond the diversity of approaches and contexts, the goal was clear: to identify the essence that unites these authors in the felt

1 Licenciada en Trabajo Social y docente de la Universidad Mayor de San Simón

need to achieve professional and disciplinary precision. The methodology employed was a bibliographic review, but with a deeper perspective. We understand that the object of study of Social Work is not a given, but a joint intellectual construction. Approaching this topic from a cognitive perspective allows us not only to describe definitions but also to understand how this theoretical construction ultimately determines and positions every intervention process.

***Keywords*:** Object of study, research, intervention, discipline, social reality, social subject, knowledge

Introducción

Toda ciencia social estudia lo mismo en cuanto a su objeto material, en el caso de las Ciencias Sociales, la relación hombre-sociedad. Por su parte, toda disciplina social estudia algo diferente en cuanto a su objeto formal, que es lo que asigna su especificidad disciplinar.

En el Trabajo Social, este es un tema de singular interés, a decir de la autora Raya

E. (2014) La pregunta clave consiste en definir el objeto de estudio del trabajo social, propio y diferenciado, del objeto de estudio de las disciplinas afines y de la intervención. Es evidente que el actuar del Trabajo Social se orienta a la práctica y la intervención en la realidad social, de ahí precisamente extrae su objeto de intervención, que luego de una abstracción y construcción intelectual como su objeto de estudio se delinean las estrategias a ser desarrolladas en el propósito de modificar ciertas situaciones que obstaculizan un desarrollo pleno como sujetos sociales.

Sin embargo, esta realidad de imprecisión del objeto de estudio del Trabajo Social se visibiliza con mayor fuerza cuando de ordinario existe una marcada distancia entre lo que se desarrolla desde la academia y lo que ocurre en el mundo laboral donde se ejerce la práctica profesional, esta vinculación, en muchos casos dista mucho.

Algunas afirmaciones, nos permiten visibilizar aún más esta situación, cuando:

A pesar del incremento en el número de tesis doctorales vinculadas al trabajo social en el último decenio, existe un fuerte riesgo de indefinición del objeto de estudio del trabajo social frente al objeto de otras ciencias sociales afines. (Raya Diez E. & Caparrós N. 2014)

La investigación, por tanto, es fundamental para acercarnos y visibilizar esta realidad, considerando que hoy en día el Trabajo Social, como disciplina de la práctica se ha volcado en el hacer, dejando de lado la investigación, como si prevaleciese la premisa de que nos investiguen otros, desde sus propios paradigmas, metodologías y técnicas de investigación. (Raya Diez E. & Caparrós N. 2014)

El argumento central del presente trabajo se centra en que la Investigación se constituye en elemento clave y fundamental para la construcción del objeto de estudio y de ahí al objeto de intervención y acción disciplinar en el Trabajo Social.

Metodología

El presente artículo de revisión se desarrolló a través de una investigación documental o revisión bibliográfica sistemática con el objetivo de analizar y sintetizar las conceptualizaciones sobre el objeto del Trabajo Social según las aportaciones de autores clásicos y contemporáneos de la disciplina. Se consideró, las siguientes fases:

- **Fase de Planificación y Definición.** Definición del objetivo central; análisis de las posturas históricas y actuales en torno al objeto de intervención del Trabajo Social. Criterios de inclusión y exclusión: Se especificaron los tipos de documentos (artículos de revista, libros), así como la relevancia del autor como clásico o contemporáneo en el campo del Trabajo Social.

- **Fase de Búsqueda y Selección de Fuentes.** Se utilizó una estrategia de búsqueda que combinó términos clave para asegurar una cobertura amplia y pertinente. Términos de búsqueda: Se emplearon palabras clave en español e inglés (ej. "Objeto del Trabajo Social," "objeto de intervención" "Social Work object," "intervention focus"). Selección por relevancia: Los títulos y resúmenes fueron evaluados para seleccionar aquellos que explícitamente discutieran o definieran el objeto del Trabajo Social.

- **Fase de Análisis e Interpretación de la Información.** Esta fase constituyó el núcleo de la revisión, donde se extrajo y sintetizó la información relevante. Lectura crítica: Se procedió a la lectura en profundidad de los documentos seleccionados. Se utilizó un instrumento de registro (matriz de análisis) para sistematizar datos clave. Clasificación y categorización: Se clasificaron las perspectivas identificadas en dos grandes categorías: Autores Clásicos: Centrados en las formulaciones históricas del objeto (ej. "el caso," "la persona en situación," "el problema social"). Autores Contemporáneos: Centrados en las formulaciones actuales (ej. "la cuestión social," "las relaciones sociales," "los derechos," "las manifestaciones de la desigualdad"). Síntesis e Integración Teórica: Se realizó una comparación analítica de las distintas conceptualizaciones, identificando tendencias, rupturas, continuidades y los debates teóricos subyacentes en la evolución del objeto.

- **Fase de Redacción.** Finalmente, se procedió a la estructuración y redacción descriptiva del artículo de revisión, culminando con la elaboración de conclusiones que responden a los objetivos planteados inicialmente y que resaltan la naturaleza dinámica y compleja del objeto del Trabajo Social.

Resultados

Uno de los mayores consensos en el Trabajo Social es la importancia de la investigación en el desarrollo y reposicionamiento de la profesión. A pesar de los evidentes avances que en las últimas tres décadas ha significado la inmersión a la investigación social, aún es notorio el rezago si se concibe la investigación social desde otras disciplinas como la educación, sociología o psicología social.

El carácter de profesión intervencionista le imprime continuamente una exigencia de ejecución de acciones inmediatas, urgencias que demanda la intervención en la interacción continua con los sujetos sociales, este hecho incide en la urgencia de la intervención, limitando la incursión en la investigación y el rezago en la producción de conocimiento –sistematizado, socializado, fundamentado– desde la concepción disciplinar. En virtud de ello emerge un sector de la profesión que vislumbra el singular significado que cobra la investigación social, en la aproximación, comprensión, análisis y –con relativas limitaciones– explicaciones del entramado social "la investigación se considera como un proceso sistemático que genera la producción intelectual y permite identificar la ubicación de la profesión en el contexto social, así como encontrar sus significados y valores para la intervención" (Zapata, 1991, p. 52).

La investigación y el conocimiento que se produzca no servirían si se quedaran en teoría, encuentran su utilidad en tanto permita contribuir a la sociedad a los cambios y transformaciones a partir de la aplicación de esos conocimientos. Es precisamente de esta forma que es concebido la investigación desde el Trabajo Social: investigación para la acción; lo que desafía de manera directa e ineludible a la profesión para profundizar aún más en el ámbito de la investigación.

Por un lado, encarando procesos de producción de conocimiento en y desde el Trabajo Social, una mirada epistemológica disciplinar de su especificidad misma; y, por otro, desde la ubicación como disciplina de las Ciencias Sociales, aportar, generar, producir conocimiento de la realidad social y problemáticas sociales emergentes.

Sobre el objeto en Trabajo Social, no existe un consenso único, sino una evolución conceptual influenciada por diferentes paradigmas y referentes clásicos. Desde Mary Richmond, quien estableció las bases de la disciplina en su obra "Social Diagnosis" (1917), el objeto es visto como la relación entre el individuo y su entorno. Para ella, el objeto de intervención no era sólo el individuo con sus carencias, sino la "situación social" o el "caso". El enfoque clave, con alta influencia funcionalista, recae en la persona en su situación, el objeto es la desadaptación o el desequilibrio entre le individuo y su entorno social.

Desde la perspectiva de Jane Addams, el objeto es concebido como la problemática de la injusticia social, postula una perspectiva más macrosocial, a diferencia de Richmond que se enfoca en el caso individual. Addams veía el objeto del Trabajo Social en la injusticia social, la pobreza sistémica, la desigualdad y las condiciones de vida opresivas, buscaba la

reforma social, abogando por políticas que mejoraran la salud pública, la educación y los derechos laborales. El objeto es la necesidad colectiva y las condiciones sociales que generan sufrimiento.

Por su parte, Helen Harris Perlman (1957), plantea que el objeto se centra en la problemática psicosocial. Propuso un objeto de estudio más centrado en la resolución de problemas; donde el objeto de la intervención es la persona que tiene un problema con una situación social (el "problema-situación").

Perlman integró la teoría psicológica (especialmente el enfoque del yo y las motivaciones) con la perspectiva social, buscando capacitar a las personas para que utilizaran sus propias fortalezas y los recursos del entorno para resolver sus conflictos. Por tanto, el objeto es la dificultad psicosocial que impide a la persona funcionar adecuadamente en su entorno, que debe contar con un proceso de resolución de problemas.

En el contexto latinoamericano, a partir de la década de 1970, surgió una fuerte crítica a los enfoques clásicos, que se consideraban demasiado individualistas o reformistas. Teóricos como Norberto Alayón o Natalio Kisnerman (dentro del movimiento de la Reconceptualización) postularon que el objeto del Trabajo Social era la cuestión social. Este concepto se entiende no como un conjunto de problemas individuales (pobreza, desempleo), sino como la expresión de las contradicciones estructurales del sistema capitalista. Por tanto, desde la perspectiva crítica y el Marxismo, el objeto de intervención es la explotación, la opresión y la desigualdad, con el objetivo de promover la transformación social, es decir es la cuestión social y las contradicciones del capitalismo.

Desde lecturas más contemporáneas, Zamanillo T., sobre el objeto en Trabajo Social, señala que este es mucho más complejo de lo que a simple vista parece, e inicia su exposición, preguntándose:

> ¿Por qué es importante para nuestra disciplina definir su objeto? Porque, la complejidad debe ser tratada…Y porque más allá de cuestiones de status científico –que no son banales pero que no importan tanto en estas reflexiones–, lo cierto es que toda disciplina ha de definir su objeto de estudio. (1999, p. 14).

El objeto, elección de los hechos o fenómenos que pueden ser objeto de investigación y las teorías, paradigmas o modelos teóricos nos ayudarán a elegir las categorías analíticas adecuadas para la investigación, lo que contribuirá a consignar y desarrollar hipótesis para la intervención.

Uno de los puntos de discusión disciplinar, sin duda lo constituye la determinación del objeto de estudio. Algunos autores sostienen que el Trabajo Social tiene un objeto de

intervención en el que subyace su objeto de estudio. Aquello de lo que se "ocupa la profesión, lo que busca, conocer y transformar, posibilita articular la producción teórica, metodológica, técnica, la formación y la praxis" (CONETS, 2004. Citado por Cifuentes R.M.). De ser así, existe:

> Una diversidad casi "infinita" de objetos de intervención: aparentemente todo fenómeno social que se estructura como problema social, puede ser objeto de intervención del quehacer profesional. Un objeto de intervención que es "multidimensional": puede ser identificado como problema, como recurso o con el sujeto que porta el problema…" (García S., 1990, p. 48).

Esto genera la necesidad de precisar el punto de partida de toda intervención, nos referimos a la identificación del objeto de estudio.

Aylwin de Barros sostiene que el problema social se halla muy asociada con el Trabajo Social que "encuentra en ellos su materia prima, su objeto de acción. Su centro de interés está constituido por el estudio y tratamiento de los problemas sociales" (1992, p. 15). Ello nos posiciona frente a la comprensión de observar, identificar, analizar, explicar lo que simboliza y representan los problemas sociales, y, esto, significa la construcción del objeto de estudio del Trabajo Social en el marco de los problemas sociales.

La necesidad de "Interpretar, conocer y comprender claramente el objeto de acción y estudio, desde el Trabajo Social, nos posiciona frente a una relación intrínseca una relación dialéctica entre el concepto de práctica (práctica profesional) y el concepto de investigación (producción de conocimiento)" (Álvarez Pérez P. Manuel J. 2021, p. 62)

Entonces, desde la lógica que toda intervención en Trabajo Social empieza por la elección de su objeto y termina cuando tal elección ha alcanzado cierta plenitud, significa la indiscutible misión de construir el objeto de estudio. Queda claro que este objeto no se encuentra visible y claramente determinado en esa realidad, pues se visibiliza en aquel cúmulo de manifestaciones y expresiones que lo caracterizan como contradicción, situación social que altera desequilibra e impide el desarrollo en plenitud del ser humano, en el que es el investigador quien debe construir su objeto, desde la manera de ver ese hecho, desde su experiencia.

La construcción del objeto de estudio, entonces, estará en función de la forma de percepción de la realidad. Además, es una construcción conceptual que delimita teóricamente lo que se pretende conocer, comprender a la luz de ciertos marcos referencia e interpretación. Esto tiene sentido en el Trabajo Social, en tanto desafía la capacidad de abstracción, análisis y toda la actividad intelectual de cognición, además involucra a los sujetos sociales en la precisión de este problema. No existe recetas para la construcción del objeto de estudio; toda vez que ella parte de una reflexión y análisis conceptual.

Mariscal Orozco (2019) precisa las pautas generales para esta construcción: Debe estar relacionado con un caso empírico, en un contexto determinado; hacer referencia a un concepto o varios claves en la forma en que se van definiendo y comprendiendo; se define que es lo que se quiere observar de ese caso empírico y, principalmente, qué relación o qué configuración se quiere observar de ese caso empírico.

Apoyados en estas reflexiones se puede comprender que el objeto de estudio es el primer eslabón del entramado y complejo proceso de intervención; un objeto de estudio que se despliega en el campo problémico en el que se expresan las contrariedades sociales y que, desde esta comprensión, el objeto de estudio representa una construcción social.

La Búsqueda del núcleo del Trabajo Social

Aquí es donde la reflexión se vuelve profunda: ¿Cuál es, en esencia, el objeto del Trabajo Social? No hablamos sólo de algo a investigar, sino de la pieza central que da claridad. ¿Es esa construcción intelectual que emerge de un riguroso proceso de investigación? ¿O es, más bien, la diferenciación precisa entre lo que estudiamos y aquello sobre lo que efectivamente intervenimos? En el fondo, esta pregunta nos empuja a definir su propia identidad como campo de conocimiento.

Como bien señala Teresa Zamanillo (1999), la cuestión más apremiante es: ¿Por qué resulta tan vital definir nuestro objeto disciplinar? La respuesta es simple: sin esta claridad, existe un vacío fundacional en la consolidación del Trabajo Social como ciencia.

Si la disciplina no logra delimitar y seleccionar con precisión los fenómenos que son su enfoque de investigación, le faltará el punto de partida esencial para cualquier acción. Al definir su objeto, el Trabajo Social no solo ordena su práctica, sino que abre la puerta a la elaboración de nuevas teorías, interpretaciones frescas e hipótesis propias que guíen su intervención. Es, sin lugar a dudas, un tema de primer orden para su madurez científica.

De ordinario, en la práctica diaria, el objeto del Trabajo Social suele ser constantemente malentendido. Frecuentemente se le confunde con elementos operativos: con los objetivos (aquello que se aspira a lograr con la intervención); con los sujetos (las personas o grupos que participan en el proceso); con el campo profesional (el lugar o ámbito donde se ejerce la disciplina), y, con la interrelación entre individuo y sociedad (un amplio concepto que, aunque fundamental, no define su foco).

Todas estas confusiones aún mantienen a gran parte del conocimiento de la profesión en un estado pre-teórico, como bien lo señala Zamanillo T (1999). Es hora de ir más allá de la práctica y nombrar con precisión aquello que verdaderamente nos convoca.

Si retomamos algunos estudios a la mitad del siglo XX, vemos que la pregunta sobre qué es exactamente el objeto del Trabajo Social ya era un verdadero laberinto. Un estudio clásico de Bowers en 1950, citado por Ricardo Hill en 1982, reveló que existían más de 30 definiciones circulando en apenas tres décadas. Aunque la atención se centraba a menudo en el caso social individual, esa misma definición era difusa e imprecisa.

El objeto se ligaba a una gran variedad de cosas, casi siempre centradas en el individuo, pero vistas de distintas maneras: a veces era simplemente "el cliente", la persona que solicitaba ayuda; otras veces se restringía a un tipo particular: el individuo "desajustado" o "socialmente desordenado"; incluso se le llegó a etiquetar al sujeto como el "enfermo social".

Lo más interesante es que, poco a poco, la mirada comenzó a salirse del individuo para enfocarse en algo que lo rodeaba: las relaciones sociales que se establecen y que, de alguna manera, alteran el buen funcionamiento de las personas. Esta amplitud conceptual nos muestra que, desde el inicio, el Trabajo Social ha oscilado entre el estudio del ser humano en su "situación total" y la complejidad del ámbito psicosocial.

Para muchos pensadores del Trabajo Social, la razón de ser fundamental de la profesión es la satisfacción de las necesidades humanas. Esta idea, defendida por autores como Konapka, Kous, De las Heras y Cartagena, resalta el compromiso ético de la disciplina.

Sin embargo, esta visión se combinó históricamente con la perspectiva de los problemas sociales, popularizada por figuras como A. Gordon Hamilton en 1940. El problema social se entendía como un desajuste o un mal funcionamiento que afectaba a la vida diaria, como un conflicto familiar, la soledad del anciano abandonado o las dificultades de un inmigrante.

Esta distinción es crucial, pues el enfoque en el problema social (el "desajuste" o la "enfermedad") tendía a reflejar nociones de "opresión" o "desigualdad individual". En cambio, el concepto de necesidad social implicaba un cambio de perspectiva: apuntaba a la responsabilidad de la sociedad en garantizar el bienestar de sus miembros.

Así, el objeto del Trabajo Social se situó en esa delicada intersección donde la necesidad individual se encuentra con la falla estructural de la sociedad.

Con la llegada de movimientos como la Reconceptualización en América Latina, la mirada del Trabajo Social dio un giro radical. Figuras como Boris Alexis Lima (1982) desafiaron la vieja idea del "hombre cualquiera" o el "cliente". Para ellos, el verdadero foco era el hombre oprimido, el marginado.

Este no era un cambio menor. Significaba entender el objeto de la profesión no como un simple caso individual, sino como el resultado dialéctico de las tensiones entre el individuo

y una situación social que lo oprime. Hablamos de personas forzadas a vivir en un entramado de desigualdad, injusticia y coacción.

Autores como Vicente de Paula reforzaron esta idea, señalando que la atención debía centrarse en los problemas particulares de las clases populares, vistos ahora a través de un lente dialéctico. Si bien este enfoque fue crucial para el compromiso social de la disciplina, es importante notar la ambigüedad conceptual que persistió: se corría el riesgo de confundir el objeto formal (el fenómeno que se estudia) con el sujeto de la intervención (la persona oprimida).

La necesidad social siempre ha sido un pilar central, a menudo abordada desde una óptica práctica: son demandas concretas (alimentación, vivienda, educación, salud) que pueden ser medidas y evaluadas. Desde esta perspectiva empírica, el rol del Trabajo Social se concentra en gestionar recursos y servicios para satisfacer esas carencias. De esta forma, la necesidad concreta se convierte, de facto, en el objeto directo de la intervención.

Sin embargo, autoras como Nidia Alwin de Barros (1982) nos recuerdan la urgencia de la construcción teórica. Desde su mirada, el camino hacia la definición del objeto pasa por el concepto de problema social, pero entendido como un obstáculo sistémico. Este obstáculo no es un simple desajuste individual, sino una dificultad que surge en las relaciones entre individuo y sociedad y que impide la satisfacción de las necesidades básicas de grandes grupos.

En esencia, mientras la necesidad nos muestra la carencia que hay que suplir, el problema social, visto de esta manera teórica, nos revela la estructura que produce esa carencia. Aquí es donde el Trabajo Social para ser una disciplina rigurosa, debe trazar la línea entre el acto de dar respuesta inmediata y la tarea más profunda de comprender y transformar el obstáculo subyacente.

El debate sobre el objeto del Trabajo Social no es un tema cerrado; de hecho, persiste porque es un reflejo de la compleja realidad social en la que interactuamos. Si aceptamos que el objeto está inmerso en ese vasto tejido social, la pregunta se vuelve más específica: ¿Qué parte, exactamente, de esa realidad es la que el Trabajo Social se dedica a estudiar e intervenir?

La reflexión nos lleva a situar el objeto en aquello que obstaculiza el desarrollo integral de las personas. Esto incluye una gama de fenómenos: los problemas y necesidades sociales, las complejas manifestaciones de la "cuestión social", o las interacciones sociales que definen nuestro modo de "ser y estar en el mundo". Pensadoras como P. Vargas, T. Zamanillo y N. de Alwin, nos empujan a plantear esta cuestión central de toda esa inmensa realidad, ¿cuál es el foco irreductible de la disciplina? Es un ejercicio constante de delimitación para afirmar su especificidad.

Añadiendo una capa más a esta complejidad, autoras contemporáneas como García Salord (1990) señalan que existe una diversidad casi infinita de objetos de intervención. Parecería, a primera vista, que cualquier fenómeno social que se configure como un problema (desde el desempleo y la delincuencia hasta la mendicidad) podría ser asumido por la profesión. Esto nos deja con un objeto de intervención que es multidimensional, identificado por la pura evidencia empírica con la que se manifiesta en la dinámica social.

No obstante, esta amplitud presenta dos trampas históricas: A menudo, se tiende a conceptualizar el objeto de forma mecánica o lineal, simplemente tomando prestados los conceptos que otras ciencias sociales ya han elaborado, lo que resta autonomía teórica a la disciplina. Y, la que resulta aún más crucial, se identifica totalmente el objeto con el sujeto que porta el problema.

Superar esta paradoja de la intervención -donde pareciera que "todo nos toca"-requiere un esfuerzo teórico para distinguir entre la realidad empírica (el problema que vemos) y el objeto formal (el ángulo teórico y disciplinar único con el que lo abordamos).

Para que el Trabajo Social alcance el rigor epistemológico que exige toda disciplina científica, la simple aprehensión empírica de la realidad no es suficiente. El objeto real (aquello que vemos y tocamos a diario) debe ser transformado en un objeto formal a través de la teoría.

El desafío no es negar la realidad social, sino distinguir la concepción teórica de la percepción del sentido común. Se trata de realizar una abstracción rigurosa: tomar esa situación concreta (lo microsocial) e investigarla a fondo para luego representarla de forma teórica, ubicándola siempre en una perspectiva macrosocial que le dé sentido. Solo así lograremos construir un concepto sólido que represente verdaderamente el foco de la disciplina.

Para avanzar en esta construcción, el Trabajo Social debe enfrentar preguntas esenciales que definen su identidad científica y que debe plantear y replantearse continuamente con cada caso que enfrenta y acompaña: ¿Cómo conocemos lo que conocemos?, ¿Qué métodos utilizamos para generar conocimiento?, ¿Qué tipo de conocimiento se produce desde nuestra profesión?, ¿Cuál es la naturaleza de lo que el Trabajo Social aborda?

Estas interrogantes no son solo ejercicios académicos; son el motor del debate que parte de una práctica concreta sobre la posibilidad del conocimiento científico propio de la disciplina. Abordarlas es clave para legitimar el saber del trabajador social.

Frente a la realidad profesional, el camino está claro: no se trata de inventar un nuevo método científico, sino de aplicar con rigor el ya existente, pero siempre desde la perspectiva y mirada propia del Trabajo Social. Investigar el objeto de estudio implica un análisis profundo de una situación concreta o problema. Esto significa: Identificar los pormenores y

las interrelaciones que caracterizan el problema. Precisar conceptos y variables que guiarán el análisis. Analizar los datos para construir explicaciones sólidas.

Estas explicaciones se convertirán en hipótesis de trabajo que deberán ser confirmadas o refutadas en la fase de intervención. Es decir, el rigor investigativo sienta las bases de un proyecto social de intervención informado y efectivo. La Investigación se constituye, por tanto, en pilar del objeto de estudio al objeto de acción.

Es evidente la necesidad de un proceso inicial: Investigar para construir el objeto de estudio, y así, convertirlo en un objeto de acción/intervención.

La investigación permite identificar esas situaciones microsociales (cada caso, cada problema concreto) y, crucialmente, considerarlas siempre dentro del contexto de una perspectiva macrosocial. En este cruce se logra:

- Precisar el objeto de estudio como una construcción intelectual.

- Rescatar la perspectiva de los sujetos sociales para comprender, describir y explicar la situación y,

- Precisar el objeto de intervención/acción al enfocarse en los nodos críticos que la investigación ha revelado.

Este es el círculo virtuoso que permite al Trabajo Social pasar de la simple asistencia a la intervención informada y transformadora.

Conclusiones

- El objeto de Trabajo Social es una construcción en constante diálogo histórico, no ha sido una línea recta, sino un diálogo inquebrantable y, a menudo, contradictorio, entre generaciones de autores. Desde la preocupación temprana por el "caso individual desajustado" hasta el compromiso con el "hombre oprimido" de la reconceptualización, la disciplina ha demostrado una evolución moral y política. Esta riqueza histórica nos enseña que el objeto es una construcción viva, siempre mediada por el contexto social y los valores éticos que abrazamos. No se trata de encontrar una respuesta única, sino de honrar y comprender la tensión entre las viejas y nuevas miradas.

- El mayor desafío conceptual del Trabajo Social sigue siendo superar la confusión entre el objeto de estudio y la simple evidencia empírica. Es fácil caer en la trampa de creer que el objeto es "todo lo que hacemos" o "toda persona que nos pide ayuda". La necesidad de distinguir entre el objeto real (el problema que vemos) y el objeto formal (el concepto teórico que lo explica) es urgente. Sin este rigor, seguiremos navegando en un "estado pre-

teórico", sin poder afirmar con claridad y autonomía qué es lo que hace al Trabajo Social ser Trabajo Social.

• Desde la perspectiva de enfocar que el objeto de Trabajo Social obedece a una construcción social situada en cada caso o situación a afrontar, la investigación surge como proceso de rigor y compromiso. Se reafirma que la investigación no es un adorno académico, sino el pilar central de la práctica responsable y humana. Es el mecanismo que nos permite trascender la respuesta inmediata (la satisfacción empírica de una necesidad) para abordar la causa profunda (la estructura social que genera la opresión o la desigualdad). Investigar es el camino para abstraer lo microsocial (el caso particular) y situarlo en lo macrosocial (la cuestión social); convertir las intuiciones y el sentido común en hipótesis científicas. Fundamentar éticamente nuestra intervención, asegurando que nuestra acción sea transformadora y no solo paliativa. La identidad del Trabajo Social reside en esta tensión productiva: en su capacidad de conocer con rigor para actuar con profunda humanidad.

Referencias Bibliográficas

Álvarez Pérez, P. Manuel J. (2021). *La construcción teórica del objeto en Trabajo Social: un análisis empírico basado en la formación de segundo ciclo*. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Comunitaria.

Aylwin de Barros, N. (1992). *El objeto en Trabajo Social.* En Revista de Trabajo Social.

Santiago – Chile

Bunge, M. (1990). *La ciencia su método y su filosofía*. Argentina. Edit. Humanitas.

Cifuentes Gil, R.Ma. (2004). *Aportes para "leer" la intervención de Trabajo Social*.

XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. Costa Rica.

García, S., S. (1990). *La especificidad y rol en Trabajo Social*. Currículum, saber, formación. Edit Humanitas. Buenos Aires.

Lengermann & Niebruge (2019). «Jane Addams (1860-1935). Ética y sociedad». En Patricia M. Lengermann & Gillian Niebruge, ed. Fundadoras de la sociología y la teoría social 1830-1930. Centro de Investigaciones Sociológicas. ISBN 978-84-7476-790-2.

Lima, B. (1982). *Epistemología del Trabajo Social*. Editorial Humanitas. Buenos Aires

Padrón, J. (2018). *Notas sobre enfoques epistemológicos, estilos de pensamiento y paradigmas*. Proyecto de Epistemología. Doctorado en Ciencias Humanas. Venezuela. Universidad de Zulia.

Padrón, J. (2016) *Qué es la Epistemología*. Universidad de Zulia. Venezuela.

Perlman, H.H. (1957). *"Social Casework: A Problem-Solving Process"*. (Consultado el 20 julio de 2025)

Raya Diez, E. & Neús C., C. (2014) *Del objeto de estudio para la intervención en Trabajo Social*. Universidad de la Rioja. España.

Richmond, M. (1917). *Social Diagnosis*.

Roberts, Julian (18 de marzo de 2002). «*Hans-Georg Gadamer*». The Guardian.

Consultado el 25 de marzo de 2011.

UDGVirtual. (2019). *Taller de Proyecto de Investigación Doctoral. Construcción del objeto de estudio. Producción del Sistema de Universidad Virtual de la*

Universidad de Guadalajara. [Video m.15 s.30'] YouTube. (20 de noviembre de 2020). https://youtu.be/EF0Ku7pfjeQ?si=ROkF9O3BoeMP3uGM

Zamanillo, T. (1999). *Apuntes sobre el objeto en Trabajo Social*. Consultado en: https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS9999110013A/8116

Zapata, A. (2001). *La investigación en el currículo de Trabajo Social.* En Revista Colombiana de Trabajo Social. Consejo Nacional para la educación en Trabajo Social. N° 4p. 51-57. Cali. Univalle.