


ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA ELEVAR LA EFECTIVIDAD DEL APRENDIZAJE E INTERVENCIÓN PROFESIONAL EN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN VIRTUAL DESDE LOS ENTORNOS DIGITALES


Didactic strategy to increase the effectiveness of learning and Intervention professional in the modality of virtual education from digital environments

Lourdes Monserrate Mendieta Lucas **Patricio Fernando González Galora**

Universidad Bolivariana del Ecuador, Ecuador.
Immendieta@ube.edu.ec


 <https://orcid.org/0000-0003-4692-6979>

Universidad Católica de Cuenca – Ecuador.
pgonzalezg@ucacue.edu.ec

 <https://orcid.org/0009-0005-1301-8773>


Mónica Zea Vera

Universidad Bolivariana del Ecuador. Guayaquil – Ecuador
mezeav@ube.edu.ec

 <https://orcid.org/0009-0004-1626-3996>


Daniilo Renato Valle Arellano

Universidad Estatal de Bolívar Guaranda - Ecuador
dvalle@ueb.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0003-26335071>

Kati Rueda Espinoza

Universidad Bolivariana del Ecuador. Guayaquil – Ecuador
Kmruedae@ube.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0001-8324-7145>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19011153>

RESUMEN

Este estudio reflexiona sobre la importancia del espacio físico en la evaluación del aprendizaje en la carrera de Trabajo Social en relación a las estrategias de intervención y la consecuente inconveniencia de la modalidad en línea para la materia de intervención social/profesional. En este sentido, se evalúa, a la luz de las evidencias aportadas desde la etnografía, la inconsistencia de la educación en línea para la materia de intervención social/profesional. Para este propósito se reúne información de rigor científico sobre la relación entre espacio real (lugar ó no-lugar) cultura e intervención y se aplica encuesta probabilística entre los estudiantes de la Universidad de Milagro, en la carrera de Trabajo social, apoyada con observación y entrevista no estructurada. A pesar de que los estudiantes muestran una alta satisfacción con la efectividad de las diversas estrategias empleadas en el curso para su aprendizaje, se permite concluir que no es posible diseñar de una estrategia didáctica para la materia de intervención profesional que de cuenta de una sólida base teórica con una fuerte orientación práctica a través de entornos puramente virtuales.

Palabras claves: Estrategias didácticas, etnografía, educación virtual, intervención profesional, trabajo social.

ABSTRACT

This study reflects on the importance of physical space in the assessment of learning in the Social Work career in relation to intervention strategies and the consequent inconvenience of the online modality for the subject of social/professional intervention. In this sense: a) the inconsistency of online education for the subject of social/professional intervention is evaluated in light of the evidence provided by ethnography and b) as an illustration, a didactic strategy is proposed to increase the effectiveness of learning using digital environments. For this purpose, scientifically rigorous information is gathered on the relationship between real space (place or non-place), culture and intervention and a probabilistic survey is applied among students of the Universidad de Milagro, in the Social Work career. Although students show high satisfaction with the effectiveness of the various strategies used in the course for their learning, it is possible to conclude that it is not possible to design a teaching strategy for the subject of professional intervention that has a solid theoretical base with a strong practical orientation through purely virtual environments.

Keywords: Teaching strategies, ethnography, virtual education, professional intervention, social work.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la educación virtual ha experimentado un crecimiento exponencial, revolucionando la forma de aprender y enseñar. Este cambio fue propiciado por el proceso de digitalización de la sociedad y acelerado por la pandemia de COVID-19 (Ortega, 2024), que obligó a millones de estudiantes y docentes a migrar a entornos digitales para continuar su formación (Quinto Saritama et al., 2023). La crisis sanitaria mostró la necesidad de adaptarse rápidamente a cambios globales y evidenció que el uso de estrategias didácticas efectivas para la educación virtual, es clave para garantizar la continuidad y calidad educativa.

Aun más, en el contexto ecuatoriano, esta modalidad permitió el acceso a la educación a una población más amplia y, facilitó la participación de aquellos que vivían en áreas remotas o con movilidad limitada. Lo que fundamentalmente contribuyó a cerrar la brecha digital y reducir las desigualdades educativas en regiones con acceso limitado a escuelas tradicionales (Hanalata et al., 2022).

Sin embargo, en campos donde el campo es fundamental, como en la carrera de Trabajo Social, la modalidad virtual enfrenta limitaciones, debido a su componente práctico y humanístico. Sin embargo, las verdaderas limitaciones no parecen ser apreciadas por cierta parte de la literatura en la materia. Por ejemplo, Tibana (2022) enumera los cinco desafíos que enfrenta el trabajo social digital (figura 1).

Figura 1 - Desafíos del trabajo social digital según Tibana (2022)



El ángulo presentado impide ver el valor de la comunicación interpersonal, el peso específico de la interacción social, los juegos de roles y transacciones, así como la calidad linear de la observación, tan preciada en varias de las disciplinas tributarias al Trabajo Social, como la Psicología, la Psicología Social y la Antropología (y dentro de ella, concretamente, su principal método de campo, la etnografía). De hecho, si bien Tibana parece presentar un esquema acertado, lo es también para todas las demás disciplinas sociales, lo que impide apreciar la especificidad disciplinar de la carrera. Esto es particularmente visible en la asignatura de Intervención Profesional de la misma carrera de Trabajo Social. Por tal razón, se parte de la hipótesis que, al diseñar una estrategia didáctica eficaz para la asignatura de intervención profesional, se puede contribuir a:

- Garantizar que los futuros trabajadores sociales adquieran las competencias necesarias para ejercer eficazmente en su campo, incluso en entornos digitales.
- Asegurar que el componente de la educación virtual sea justo, sea de alta calidad y aportando a los modelos tradicionales de la educación presencial, aprovechando las ventajas únicas de los entornos digitales.
- Fomentar la innovación en los métodos de enseñanza, adaptando las estrategias pedagógicas a las necesidades y preferencias de los estudiantes en el siglo XXI, con base en los estudios lineales y observacionales, tan preciosos en la disciplina.
- En la formación de los estudiantes que cursan Intervención Profesional en modalidad en línea de la Facultad de ciencias sociales, educación comercial y derecho de la Universidad Bolivariana de Ecuador se observan varias manifestaciones que pueden afectar

tar tanto el aprendizaje individual de los estudiantes como la dinámica general del curso. Entre las más comunes se detalla que:

- Las metodologías tradicionales resultan monótonas y desmotivadoras en un entorno virtual, llevando a una menor participación y compromiso de los estudiantes.
- La falta de actividades interactivas, colaborativas y de campo puede limitar el aprendizaje activo y la aplicación práctica de los conocimientos, aspectos cruciales en la formación en intervención social.
- Las evaluaciones tradicionales, sean virtuales o áulicas, pueden no reflejar con precisión las competencias y habilidades adquiridas por los estudiantes, particularmente en habilidades prácticas y de intervención social.
- Los docentes pueden enfrentar obstáculos al adaptarse a nuevas herramientas y plataformas tecnológicas necesarias para la enseñanza en línea, siempre en consonancia con el campo, lo que puede afectar la calidad de las clases y limitar la interacción y la presentación de contenidos.
- La débil interacción dinámica y retroalimentación continua puede crear una sensación de desconexión y aislamiento entre docentes, campo y estudiantes, afectando negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos de la investigación

El estudio tiene como objetivo contribuir a diseñar una estrategia didáctica para elevar la efectividad del aprendizaje del estudiante en la materia Intervención profesional en modalidad de educación virtual desde los entornos digitales, en conexión con el campo. Lo que implica que la necesidad de presencialidad, experiencia y observación consistente, de manera lineal.

INTERVENCIÓN SOCIAL: NATURALEZA Y REALIDAD

La conceptualización de la intervención ha sido abordada desde diversos enfoques: la práctica social (Kapelusz, 1979), la etimología (Wolman, 1996), la acción social, el trabajo social (Eroles, 2005), la antropología (Barfield, 2000) entre otros. En estas fuentes se explican tanto los elementos como las acciones para abordar los problemas sociales y generar el impacto esperado.

Por citar ejemplos, Ander (2004) manifiesta que la expresión *intervención* se introduce en el campo de la práctica social para designar el conjunto de acciones realizadas de forma más o menos sistemática y organizada para actuar sobre una situación social específica y producir un impacto determinado. Mientras que para los autores Castro y Chávez (2011), desde la postura del Trabajo Social, la intervención implica un conjunto de acciones que abarcan desde informar y asistir hasta influir y gestionar. Su objetivo es generar cambios positivos en la vida de las personas y las comunidades a partir de la transformación en el plano de la situación. Sus fundamentos teóricos son diversos y pueden incluir aspectos morales, legales, políticos y económicos. Es promovida por diversos agentes sociales, incluido el propio Estado (Figura 2).

Figura 2 – Intervención profesional del trabajo social (Castro & Chávez, 2011)



Desde la noción de *acción social*, la intervención forma parte de las habilidades metodológicas para permitir al trabajador social, transformar condiciones en el campo y lograr objetivos

establecidos (De Romero & Coromoto, 2021). Los enfoques contemporáneos más relevantes en Trabajo Social sitúan la intervención en trabajo social como “la reconstrucción histórica del campo problemático lo cual indica hacer una lectura epistemológica del sobre qué, para qué, cómo y con quién se desarrolla el ejercicio profesional” (Rozas, 1998), noción que da una principal importancia a la observación participante y situacional.

Tales planteamientos colocan la intervención social/profesional en un marco histórico y social más amplio, invitando a los profesionales a reflexionar y a actuar al mismo tiempo, de manera profunda e innovativa, acerca de cómo los problemas se construyen en un contexto situacional, histórico y social, y cómo las prácticas profesionales contribuirían a la transformación social, en el ángulo seleccionado. Al abordar situaciones sociales complejas, el trabajador social debe examinar y contemplar su relación con el campo de las Ciencias Sociales y Humanas (Rua et al., 2023) puesto que su ángulo es mucho más correspondiente al reloj situacional del tiempo en la predicción social (Castro Aniyar, 2022), lo que es fundamental para complementar la visión más lejana y abstracta de otras disciplinas sociales o escuelas.

3. Fundamentos teóricos de la intervención profesional

Los fundamentos teóricos de la intervención profesional en el trabajo social son multifacéticos y abarcan varios marcos, pero que siempre desembocan en la práctica. Entre los que proporcionan un marco sólido para la intervención social más populares en la disciplina son: a) las Teorías humanistas y de sistemas, b) la Psicología Social y la micro-sociología (de donde se comparten bases con el método etnográfico), y c) las consideraciones éticas (en conexión con el debate filosófico y jurídico en la materia).

Las Teorías humanistas y de sistemas, según manifiestan los autores

Ronad y Mathew (2024), enfatizan la importancia de comprender a las personas dentro de sus contextos sociales, lo que permite estrategias de intervención adaptables que se adapten a las diversas necesidades de los clientes.

Siguiendo a Moreau (2022) los enfoques sociológicos de la Psicología social, la Psicología social y la micro-sociología proporcionan información sobre la dinámica de las interacciones sociales y los comportamientos individuales, enriqueciendo la comprensión de los procesos de intervención.

En lo relacionado a las consideraciones éticas, Falla (2017) afirma que las acciones de los trabajadores sociales están marcadas por una intencionalidad argumentando que las mismas están influenciadas por sus consideraciones éticas, jurídicas y políticas, y moldeadas por los paradigmas teóricos o morales que adoptan.

No obstante, Auner et al. (2024), destacan que es especialmente difícil para los estudiantes en formación, el cómo traducir los conocimientos teóricos a la práctica. Lo que pone de relieve la necesidad actual de estrategias educativas eficaces en el trabajo social a partir de la realidad de campo.

FUNDAMENTACIÓN DEL ESPACIO REAL COMO MATERIA DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL/PROFESIONAL

La antropología (Geertz, 1973), la microsociología, la psicología social (Martín Baró, 2003), la psicología social e, incluso, la criminología situacional (Felson, 1995; Castro-Aniyar, Arias-Pacheco, & Cevallos-Tubay, 2019) han sido abundantes en demostrar la centralidad epistemológica del campo para poder observar, categorizar e intervenir eficientemente un contexto social, o psico-social.

Esto se debe al carácter metafórico que tienen el espacio y el lugar en la cultura y la comunicación, que no es plenamente experimentable en

el entorno digital y menos aún, virtual. Clifford Geertz nos ha permitido entender que la cultura es comunicación pues allí ella se expresa para existir colectivamente. Por tanto, ella no existe detrás de la comunicación ni delante de ella: ella misma es la comunicación. Esta idea, muy importante en la obra de autores como Jürgen Habermas y Umberto Eco, y de sentido común en buena parte de la literatura contemporánea sobre cultura, funciona como en el misterio de la Trinidad: Espacio, comunicación y cultura son tres cosas y una al mismo tiempo. Equivale a decir que la identidad son los discursos que indican la existencia de la identidad, que las emociones son sus expresiones, y que la materia en que todo ello se observa es el espacio (lugar, cuerpo, gesto, entorno, etc.). Es un giro, sin duda, Humeano o Popperiano: algo no existe si no es empíricamente demostrable, y su evidencia, por tanto, es su realidad (Humpiri Núñez, et al., 2026)

Desde la óptica del pensamiento etnográfico, del trabajador social, del semiólogo, del analista y del simple observador, esta idea es tremendamente útil: No predispone la idea de que lo que se evidencia esconde un mundo paralelo, como la teoría, o la ideología, o la moral, sin pruebas fehacientes de su existencia. Con esto se desarmen las fuertes influencias que han tenido las grandes ideologías en materia de intervención y se desplaza el debate a la naturaleza de las cosas tal cual, esto es, tal cual se observan. La cultura, así, es lo que es observable y, de ser posible, medible. Lo demás es metafísica o hipótesis al margen del mundo conocido, como tantas veces ha denunciado la Teoría General del Derecho (Meza Intriago, 2018).

La idea de Geertz es omnicompreensiva en el *eidós* y el *ethos* humano: reúne su comprensión inteligente y emocional, y de esa manera, tiene la virtud de entender enteramente el concepto de la cultura.

Esta idea de cultura ha acompañado a la acción social desde tiempos inmemoriales, por lo que no es un descubrimiento sino un redescubrimiento que recoloca en su sitio esencial a las ciencias después de milenios de sabiduría: Es visible en el budismo Zen, en las ideas de San Francisco, en las de San Agustín, o en las de Spinoza. Un midrash jasídico lo explica así:

“Nos dice aquí la Torá que hay que “introducir” a Di-s no sólo en el “cielo”- en la vida del alma, y no sólo “en la Tierra”- en el cuerpo material, sino también en el espacio del mundo- en todos los actos y emprendimientos del hombre. Todo debe estar al servicio y ser un medio para la Santidad Divina, y debe servir para preparar al mundo entero, en todos sus componentes, a ser un recipiente para la revelación de la verdad Divina absoluta” (Rebe de Lubavitch, 2025)

Tal idea nos obliga a ver integralmente los procesos humanos, esto es, no solo desde los marcos teórico-conceptuales, sino también en la experiencia a la que se refieren las experiencias e, incluso, en los espacios donde se expresa la acción humana que en ese momento no se observa. La única ideología divina, desde este punto de vista, es la idea de que todo tiene unidad, integralidad y propósito. En cierto sentido, este debate coincide con el debate postmoderno de finales del siglo XX (Lyotard, 1994). La condición postmoderna. Madrid: Ediciones Cátedra., pues ambos aprecian que no existen teorías omnicompreensivas, ni relatos plenamente explicadores, sino una realidad que vivir, y las teorías, por tanto, son solo herramientas para la aproximación a esa realidad.

Así, la cultura es un plano sustantivo que da sentido a la acción que la representa. Es una metáfora que permite que algo sea una y dos cosas a la vez, como sucede en el mundo real, desde el simbolismo hasta la cuántica.

“Al proponer que la comunicación no es la cultura sino una metáfora de ella, entendemos que la cultura necesita convivir entre representaciones colectivas que constituyen su vida real y

objetiva, allí donde es posible hablar de ella y comprenderla y, al mismo tiempo que ella se desdobra como las sombras en la caverna platónica o como el significado en los significantes. Otras metáforas podrían ser la cultura son mapas de significados, o la cultura es cosmovisión" (Castro Aniyar, 2016).

Entender a la cultura desde las experiencias, lo que incluye la proyección responsable de las emociones, las teorías, y el conocimiento acumulado de la condición humana desde la intersubjetividad, constituye la experiencia más rica posible para la intervención social. El campo, el cual se expresa en el espacio físico, más que el virtual, precisamente por ser un espacio de se aprecia la multiplicidad de dimensiones, hace posible conectar estratégica y emocionalmente la idea de cultura con otros significados útiles para diagnosticar, observar, describir o entender. Con una metáfora omnicompreensiva de la situación se revela integralmente la relación social en general, y mantiene en alerta a los sujetos involucrados en la intervención.

No tiene, por tanto, ningún sentido considerar que es posible enseñar y aprender sobre intervención social desde el aula, o mucho menos desde el entorno virtual, pues si bien, presentan ventajas, son más sus limitaciones. Procurar la comprensión de la cultura, propia o ajena, sin la metáfora de la comunicación integral, solo produce resonancias, en el mejor de los casos, en la condición *eidós* del conocimiento, y no en el *ethos*. Por ello, la idea de "cultura como metáfora de la comunicación" aquí tiene otra ventaja: sugiere empatía, *sumpatheia*, inmanencia, especularidad (*imago* o *iso*, como explicaba Lacan), incluso trascendencia, y esto no es solo una simple analogía.

IMPORTANCIA DEL LUGAR REAL DE LAS COSAS

El lugar como metáfora de la cultura, entonces:

"(...) revela una "naturaleza" común, un "diseño" estructural y al mismo tiempo

radicular, que hace que dos cosas sean de la misma sangre, de un mismo "código genético"; cuando en apariencia pueden no serlo. No solo se refiere a la ecuación a es b y lo que b es a c, sino que agrupa por asociación libre, identidad y naturaleza a las cosas, confiriéndoles un enorme poder de significado, sentido o explicación. Es decir, la relación entre las cosas es vivida por el investigador de modo similar que por el sujeto: tanto la significación de la idea como de la emoción que la acompaña define la existencia de la cosa y el sujeto al mismo tiempo" (Castro Aniyar, 2016).

Hay que prepararse entonces a comprender la cultura a través de la idea de "metáfora", no como una pretensión de exhaustividad ontológica, sino con el objetivo de la exhaustividad operacional, una manera de comprender los verdaderos relatos rectores que definen la situación y que viven emocionalmente en el cuerpo de los sujetos y en relación al entorno. Estos relatos existen, siempre están ahí, ocultos o explícitos, estructuran y dan organicidad a los comportamientos como si fueran discursos, procurando con ellos la existencia de cultura.

El que se prepara para la intervención social, por tanto, debe recurrir a la idea de metáfora, prestando suma atención a la misma energía emocional que consolida el significante con el significado en el entendimiento de la relación entre las cosas, el tiempo y los sujetos.

Si todo discurso es abstracción, toda escritura, sea un informe o un chat, traduce y por eso, de algún modo, traiciona (*traduttore, tradittore*). Para intentar revertir la distancia entre realidad y etnografía, la observación, en cualquier disciplina o actividad cotidiana, desde la investigación científica hasta la intuición de trabajador social, de un inversionista hasta un político, debe procurar describir los discursos e interjuegos que permitirán definir la existencia de una situación, valiéndose de recursos como las intuiciones, la detección de recurrencias, la inducción de conver-

satorios dispuestos a libre asociación, laboratorizaciones, mapas cognitivos, recursos cuantitativos, hipótesis circunstanciales, empatías o descripciones lo más extensas y profusas posibles, solo por dar algún por ejemplo estratégico.

La reflexión sobre el espacio y la cultura, aunque aquí se presente en forma de etnografías, análisis cognitivos, informes de intervención, es una reflexión tributaria de la simple observación. Toda observación se rinde ante la densidad de la cultura, pero no por eso abandona recursos que las experiencias propias de otras situaciones o de otros etnógrafos pueden brindar. Estas experiencias van desde técnicas, metodologías, esquemas desechables de comprensión y hasta simulación de rituales para convocar la aparición de relatos rectores en el escenario.

El espacio es el material en el que se expresan todas esas relaciones. Y la naturaleza humana entiende como el espacio físico, el más adecuado. Incluso, el espacio sin usarse es como el silencio entre las palabras, que delinea el significado verdadero a las palabras. Son huellas, indican la existencia del vacío y del fondo, y como tales, armonizan el tejido de las significaciones que se producen sobre él. El significado de una ciudad es, precisamente, eso, las huellas de todas las relaciones que suceden en ella (Lynch, 1985).

HERRAMIENTAS DIGITALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE SUSCEPTIBLES PARA LA MATERIA INTERVENCIÓN PROFESIONAL

Las Teorías del aprendizaje, las Metodologías de enseñanza activa, las Tecnologías educativas, la Teoría de Evaluación formativa y sumativa y la Retroalimentación continua son elementos considerados como clave para construir una base teórica sólida desde la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia

Intervención profesional en modalidad de educación virtual en entornos digitales.

Dentro de las teorías del aprendizaje el Constructivismo propuesto por Piaget y Vygotsky, que sugiere que el aprendizaje es un proceso activo donde los estudiantes construyen nuevos conocimientos basados en sus experiencias previas. En tanto el Conectivismo sugerido por Siemens y Downes como método de aprendizaje, centra su teoría en que el aprendizaje se produce mediante la conexión de conceptos y la creación de redes de conocimiento (Gortaire et al., 2023).

Las metodologías de enseñanza activa son un conjunto de estrategias pedagógicas innovadoras que buscan involucrar al estudiante de manera proactiva en su propio proceso de aprendizaje. En lugar de ser receptores pasivos de información, los estudiantes se convierten en los protagonistas de su aprendizaje (Idoiaga et al., 2024), construyendo su propio conocimiento a través de experiencias significativas y colaborativas. La combinación de estas estrategias pedagógicas con herramientas digitales enriquece las experiencias de aprendizaje y al aplicarlas en la formación de profesionales de la intervención social favorece el desarrollo de habilidades prácticas, fomenta el pensamiento crítico, desarrolla la empatía y prepara para el trabajo en equipo.

Las tecnologías educativas son el conjunto de herramientas y recursos digitales que se utilizan para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre en el contexto base de que las relaciones reales, y secundariamente virtuales, son la naturaleza misma de las relaciones. En la tabla 1 se mencionan algunas de las herramientas más comunes, su función y ejemplos.

Tabla 1 - Tecnologías educativas/ Herramientas digitales

Tecnología educativa	Función	Herramientas digitales
Plataformas de aprendizaje virtual (LMS)	LMS es un entorno digital que permite gestionar cursos, contenidos y actividades en línea	Moodle, Canvas, Google Classroom.
Herramientas de colaboración	Facilitan el trabajo en equipo y la comunicación entre estudiantes y docentes	Google Drive, Microsoft Teams, Slack
Herramientas de videoconferencia	Permiten la comunicación en tiempo real a través de video y audio de grupos de personas, como si estuvieran en el mismo lugar	Zoom, Microsoft Teams, Google Meet
Herramientas de creación de contenido	Facilitar y optimizar el proceso de producción de diversos tipos de materiales, desde textos hasta videos y gráficos	Para texto: Google Docs, Grammarly, Hemingway Editor Para diseño gráfico: Canva, Adobe Photoshop, Illustrator Para video: Adobe Premiere Pro, Final Cut Pro, iMovie Para animación: Adobe After Effects, Blender Para publicación: WordPress, Medium, Wix Todo en uno: HubSpot, Hootsuite
Simuladores y juegos educativos	Permiten experimentar y aprender de manera práctica y divertida	Simio, VirtualLab
Realidad virtual y aumentada	Ofrecen experiencias inmersivas que enriquecen el aprendizaje	Oculus, HTC Vive
Software educativo	Aplicaciones específicas para diferentes áreas del conocimiento	Historits 1.0
Redes sociales educativa	Plataformas diseñadas para la interacción y el intercambio de conocimientos entre estudiantes y docentes	Plataformas como ResearchGate o Academia.edu
Dispositivos móviles	Permiten acceder a contenidos educativos en cualquier momento y lugar	Smartphones, tablets y otros dispositivos portátiles
Herramientas de evaluación	Evaluar el aprendizaje de los estudiantes, la eficacia de un programa educativo, la calidad de los materiales didácticos	Google Forms, Kahoot, Socrative

Fuente: Elaborado por el autor

La integración de la teoría de la evaluación formativa y sumativa junto con la retroalimentación continua en entornos de educación virtual mejora significativamente las estrategias de intervención profesional en el trabajo social. Estudios relacionados mencionan que las evaluaciones formativas

durante las sesiones de formación alientan a los estudiantes a reflexionar sobre sus actitudes y estrategias profesionales y, en última instancia, mejoran su competencia (Auner et al., 2024). Mientras que Saga et al. (2023) plantea que los mecanismos de retroalimentación continua, como los sistemas de evaluación automatizados, ayudan a identificar las áreas de

mejora, lo que perfecciona la eficacia del entrenamiento en habilidades sociales.

METODOLOGÍA

La investigación planteada es mixta, combina métodos cuantitativos y cualitativos para aprovechar las fortalezas de ambos enfoques. Combina el uso de métodos teóricos (análisis-síntesis, inductivo-deductivo) y empíricos (encuesta, observación y grupos focales). De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2018), la necesidad de utilizar el método mixto proviene de la naturaleza compleja de los diversos fenómenos o problemas de investigación abordados en las distintas ciencias. En este caso para abordar la complejidad del objetivo general, que es diseñar una estrategia didáctica efectiva en un entorno virtual.

El estudio sigue un diseño no experimental, de tipo transversal y alcance descriptivo. En este tipo de diseño se observan los fenómenos en su ambiente natural sin manipulación de las variables involucradas, recolectando los datos en un solo momento, con el objetivo de indagar la incidencia de los niveles de una o más variables en una población (Hernández et al., 2018). Específicamente el estudio observa la metodología empleada en las clases y actividades de la carrera de Trabajo Social en la modalidad en línea, enfocándose en estudiantes de octavo semestre en dos categorías esenciales: el entorno digital de aprendizaje y el proceso de enseñanza – aprendizaje virtual de la materia de intervención profesional, con el propósito de desarrollar una estrategia didáctica basada en evidencia.

Los instrumentos seleccionados para la recolección de datos son:

- la observación directa, para la recolección de datos cualitativos. El propósito esencial de la observación en la inducción cualitativa del estudio es explorar y

describir la dinámica de las clases y actividades de aprendizaje y la interacción entre estudiantes y profesores en el entorno virtual examinando sus significados;

- la entrevista semiestructurada, para recolectar datos cualitativos de los grupos focales acerca de las percepciones, experiencias y expectativas de los estudiantes y docentes respecto a las estrategias didácticas en educación virtual;
- el cuestionario estructurado de preguntas cerradas, para recolectar datos cuantitativos sobre las necesidades, preferencias y experiencias de aprendizaje de los estudiantes que toman la asignatura de intervención profesional en la modalidad en línea.

Los datos cuantitativos y cualitativos se recopilan simultáneamente, se analizan por separado y luego se combinan para la interpretación. Esto permite una comparación directa de los resultados y proporciona una comprensión más completa del problema de investigación.

Población y Muestra

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), la población es, en términos simples, todo lo que queremos estudiar en una investigación. A tal efecto la población de este estudio comprende los 695 estudiantes de la carrera de Trabajo Social de octavo semestre en la materia de intervención profesional en modalidad virtual de la Universidad Estatal de Milagro. Sin embargo, para llevar a cabo el estudio se realizó un muestreo probabilístico que es una técnica en la cual las muestras son recogidas mediante un proceso que les brinda a todos los individuos de la población la misma oportunidad de ser seleccionados. Se planteó un 95% de confiabilidad y un 5% de margen de error. Mediante la aplicación de la fórmula para poblaciones finitas el tamaño de la muestra quedó como se detalla:

$$n = \frac{N * Z^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z^2 * p * q}$$

$$n = \frac{645 * 3,8416 * 0,5 * 0,5}{0,05^2 * (645 - 1) + 3,8416 * 0,5 * 0,5}$$

$$n = 240.99 = 241$$

Dónde:

N= Total de la población	645
Z=Coeficiente de confianza	1.96 (con seguridad de 95% el coeficiente es de 1.96)
p=Probabilidad de éxito	0.5 (50% maximiza el tamaño muestral)
q=Margen de error	0.5 (1- p =0.5)
d=Precisión	0.05 (5 % de precisión)
n= Tamaño de la muestra buscado	241

Finalmente se seleccionó una muestra de 245 estudiantes que tiene las mismas características de la población general. Los autores previamente citados definen que la muestra es “un sub grupo de la población” (p.212), que representa el conjunto de la población total, que posee las características de la misma para que las conclusiones puedan ser aplicadas a la totalidad.

RESULTADOS

El diagnóstico de la situación actual que presentan los estudiantes en cuanto a su aprendizaje en la materia Intervención profesional en modalidad de educación virtual desde los entornos digitales se llevó a cabo a partir de los resultados de la observación directa, el trabajo con los grupos focales y la aplicación del cuestionario.

RESUMEN DE RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN DIRECTA Y EL TRABAJO CON LOS GRUPOS FOCALES

Las principales manifestaciones identificadas en los estudiantes mediante la observación directa y la entrevista semiestructurada practicada

en el trabajo con los grupos focales apuntan a:

- La existencia de problemas técnicos relacionados con las dificultades para el acceso a internet, equipos adecuados y el uso de plataformas lo que puede interrumpir el proceso de aprendizaje;
- La existencia de problemas con la gestión del tiempo y el espacio. La necesidad de estudiar de manera independiente, gestionar el tiempo de manera autónoma, observar de manera participante en un campo, y los desplazamientos que ello implica, puede resultar desafiante para el estudiante en formación;
- La ausencia de experiencias prácticas y de campo previas, dificulta la entrada al campo, así como la propia comprensión de los conocimientos teóricos sobre la naturaleza del campo;
- Las interacciones en línea son, de hecho, menos profundas y frecuentes, lo que limita el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas;
- La desigualdad digital, genera desigualdades en el aprendizaje. No todos los estudiantes tienen el mismo acceso a recursos tecnológicos, ni los manejan igual.
- La escasez de actividades que promuevan el aprendizaje interactivo y colaborativo en el campo, limita el desarrollo pleno de las habilidades prácticas y la aplicación de los conocimientos teóricos.

Se identifica además que los desafíos que enfrenta el docente repercuten en ellos y en la efectividad del aprendizaje de los estudiantes. Entre los principales se encuentran:

- Las dificultades tecnológicas, los docentes enfrentan obstáculos al adaptarse a nuevas herramientas

tas y plataformas y relacionarlos con la realidad del campo, lo que limita la calidad de las clases y la interacción con los estudiantes;

- La inmersión situacional o la observación participante no son metodologías tradicionales, lo que resulta también complejo para el docente adaptarse al entorno virtual y encontrar maneras de vincularlo al campo, dificultando la motivación y participación de los estudiantes;
- La preparación de materiales digitales, la gestión de plataformas, así como las observaciones o diarios de campo, si no están bien realizados, generan una sobrecarga de trabajo docente;
- La falta de interacción cara a cara dificulta la construcción de relaciones significativas y la comprensión de las necesidades individuales de los estudiantes, y a su vez, de éstos con el campo;
- Las evaluaciones tradicionales pueden no ser adecuadas para evaluar el rendimiento en un entorno virtual, la evaluación es compleja y puede no reflejar con precisión las competencias y habilidades adquiridas por el estudiante;

En resumen, los resultados obtenidos confirman la existencia de desafíos técnicos y pedagógicos para estudiantes y docentes en la educación en línea relacionado con la intervención social, y evidencian la necesidad de abordarlos, a fin de garantizar un aprendizaje efectivo y equitativo para todos los estudiantes.

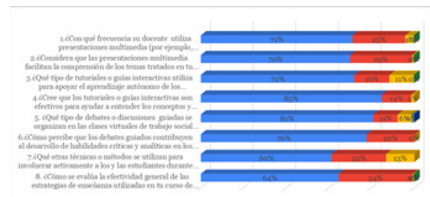
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES

Con el propósito de analizar la percepción de los estudiantes sobre las necesidades, preferencias y experiencias, se llevó a cabo una en-

cuesta. El cuestionario aplicado contó con 71 preguntas organizadas en seis sesiones: I Estrategias de Enseñanza, II Estrategias de Aprendizaje, III Efectividad de las estrategias didácticas, IV Integración de Plataformas Educativas, V Tecnologías Interactivas y Colaborativas y VI Evaluación y Retroalimentación Digital.

En la Figura 3 se observan las respuestas correspondientes a la sesión I Estrategias de Enseñanza.

Figura 3 – Resultados de la encuesta en la sesión I Estrategias de Enseñanza. (fuente: autores)

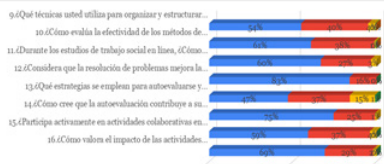


Los resultados exponen que los estudiantes valoran positivamente las estrategias de enseñanza más populares en este entorno: uso de presentaciones multimedia (71%), tutoriales interactivos (85%) y debates en tiempo real (81%). Consideran que las presentaciones facilitan la comprensión de los contenidos (70%) y los debates promueven el desarrollo de habilidades críticas (76%). Además, aunque en menor medida, se revela utilizan otras técnicas como estudios de caso (60%), actividades colaborativas (25%) y juego de roles (13%). Ello indica una variedad de enfoques pedagógicos.

De la misma manera en la figura 3 se resumen los resultados en lo relacionado con las estrategias de aprendizaje. Es posible apreciar que los estudiantes emplean una variedad de estrategias de aprendizaje, destacando: la organización de la información (60%), la resolución de problemas (83%), la autoevaluación (70%) y el trabajo colaborativo (59%). Entre las estrategias más utilizadas y mejor va-

loradas por los estudiantes destacan: para la organización de la información, los resúmenes (54%) y mapas mentales (40%); para la resolución de problemas, el análisis crítico de casos de estudio (60%); para la autoevaluación, las pruebas, exámenes (47%) y la revisión de notas y retroalimentación (37%); y el trabajo colaborativo.

Figura 4 – Resultados de la encuesta en la sesión II Estrategias de Aprendizaje. (fuente: autores)



Si siguiendo el mismo orden las respuestas relacionadas con las preguntas de la sesión III Efectividad de las estrategias didácticas evidencian una visión muy positiva sobre la percepción de los estudiantes respecto a diversas las estrategias pedagógicas empleadas en su formación. Manifestándose que en su mayoría aprecian el diseño visual atractivo (86%) y una organización clara del espacio virtual (92%), lo cual facilita su aprendizaje y motivación. El uso de recursos digitales (videos, simulaciones y plataformas interactivas) es muy bien valorado por el 95%, porque promueve el diálogo y la comprensión de los conceptos. También son considerados muy efectivos los proyectos en makerspaces (82%) y la resolución de problemas en pequeños grupos (66%) para desarrollar habilidades como la colaboración, la resolución de problemas y la aplicación de conocimientos teóricos a situaciones reales. Conjuntamente la mayoría (78.4%) valora como muy importante el papel del docente como facilitador del aprendizaje autónomo cuando se emplea el modelo de aprendizaje basado en problemas. Las actividades prácticas, colaborativas y basadas en la experiencia son altamente apreciadas por el 58%, pues fomentan la interacción, la experimentación y la comprensión

profunda de los conceptos. El 83% cree que ha mejorado sus habilidades sociales. La gamificación es percibida por más de la mitad (59%) como una herramienta eficaz para mejorar la motivación, el compromiso y el aprendizaje de los estudiantes. El acceso previo a materiales multimedia y el uso del aula invertida son considerados útiles por el 74% y el 64% respectivamente de los estudiantes lo cual es asociado con un aprendizaje más dinámico y efectivo. El empleo de simulaciones es valorado como muy efectivo para el 68% por su capacidad para desarrollar habilidades de comunicación y trabajo en equipo.

En lo relacionado a las preguntas del cuestionario de la sesión IV Integración de Plataformas Educativas los resultados evidencian una alta adopción y valoración de las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Prácticamente todos los estudiantes (96%) utilizan un Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS), lo que indica una integración significativa de la tecnología en la educación. El 63% aprecia la capacidad del LMS para organizar y facilitar el acceso a los recursos educativos, lo que agiliza su proceso de aprendizaje. En tanto que el 69% la considera una herramienta eficaz para la comunicación y colaboración entre estudiantes y docentes. Las plataformas de videoconferencia son ampliamente utilizadas y valoradas por el 74% de los estudiantes, quienes destacan su utilidad para la interacción en tiempo real. Casi la totalidad de los estudiantes (99%) utiliza los recursos educativos digitales proporcionados por el curso y los consideran útiles para complementar su aprendizaje. El 65% de ellos valora la diversidad de recursos digitales ofrecidos, lo que indica que estos se adaptan a sus necesidades de aprendizaje.

Continuando con el análisis de las respuestas del cuestionario para la sesión V Tecnologías Interactivas y Colaborativas los resultados reve-

lan que los estudiantes (95%) valoran positivamente el uso de herramientas tecnológicas colaborativas en su proceso de aprendizaje. Estas herramientas se perciben por el 71% como facilitadoras del trabajo en equipo, motivadoras del aprendizaje y potenciadoras de la comprensión de los contenidos. Casi todos (94.9%) afirman que utilizan herramientas de colaboración en línea para trabajos grupales. El 53.7% piensa que las aplicaciones de gamificación puede ser una estrategia efectiva para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Además, ayudan a mejorar la comprensión de los temas del curso en el 70.2% de los casos. Aunque la valoración de las tecnologías de realidad aumentada y virtual es más moderada (50%), su potencial para transformar la experiencia de aprendizaje es evidente.

Por último, los resultados de las preguntas para la sesión VI Evaluación y Retroalimentación Digital reflejan una alta adopción y valoración de las herramientas de evaluación y retroalimentación digital en el proceso de aprendizaje. La gran mayoría (88%) de estudiantes utiliza herramientas de evaluación en línea, lo que indica una integración significativa de la tecnología en el proceso de evaluación. El 65% de ellos consideran que las evaluaciones en línea son efectivas para medir su comprensión y progreso en el curso, aunque existe una menor percepción (52%) sobre su justicia y precisión. La retroalimentación automática inmediata es bien valorada por los estudiantes (70%) ya que les ayuda a identificar sus fortalezas y áreas de mejora, y a comprender mejor su progreso en el curso. Casi la totalidad de los estudiantes (96%) menciona que el curso utiliza analíticas de aprendizaje, y la mayoría considera que estas son una herramienta valiosa para mejorar su rendimiento académico.

En general, los resultados del cuestionario indican una alta satisfac-

ción con las estrategias de enseñanza empleadas en el curso. Los estudiantes consideran que estas estrategias han mejorado su comprensión de los contenidos, han desarrollado habilidades relevantes para el mundo laboral y han fomentado un aprendizaje más activo y colaborativo. Los estudiantes valoran positivamente la combinación de diversas herramientas y actividades, como la autoevaluación, el trabajo colaborativo y el uso de tecnologías digitales, las que consideran han enriquecido significativamente su proceso de aprendizaje. Se evidencia que han logrado adaptarse a este formato educativo y han desarrollado habilidades de estudio autónomo. El enfoque centrado en el estudiante y la participación activa han sido clave para el éxito de estas estrategias. Las herramientas tecnológicas, como los LMS y las plataformas de videoconferencia, han facilitado el acceso a los materiales, la interacción y el aprendizaje colaborativo. Perciben el uso de estas herramientas como útiles para medir su progreso y recibir retroalimentación.

CONCLUSIONES

No es teóricamente posible implementar una asignatura como Intervención Profesional, en el contexto de la evolución actual de la disciplina Trabajo Social, por cuanto se transgreden muchas de las bases epistemológicas de la noción de intervención, y su estrecha relación con el campo, la situación, y el espacio real.

La encuesta refleja, de manera general, que los estudiantes muestran una alta satisfacción con la efectividad de las diversas estrategias didácticas empleadas en el curso para su aprendizaje, vinculando el entorno digital con la asignatura de Intervención Profesional. No obstante, el diagnóstico de la situación actual de los estudiantes de octavo semestre que estudian en la modalidad de educación virtual la carrera de Trabajo Social refleja la existencia de desafíos

técnicos y pedagógicos que deben ser abordados a fin de garantizar un aprendizaje efectivo y equitativo para todos los estudiantes, en el complejo contexto que asiste.

Es necesario el diseño de una estrategia didáctica a la medida **que combine una sólida base teórica con una fuerte orientación práctica, junto al uso de tecnologías innovadoras** para la materia de intervención profesional, en el contexto del entorno digital y la naturaleza fundamental del campo en la epistemología de cualquier forma de intervención en ciencias sociales.

REFERENCIAS

- Ander Egg, E. (2004). Léxico del Trabajador Social y los servicios sociales. *Humanitas*, 156.
- Auner, C., Dorner, B., & Pankofer, S. (2024). Professional intervention strategies of social work students in practice situations. *European Journal of Social Work*, 27(4), 826–839. <https://doi.org/10.1080/13691457.2023.2271192>
- Barfield, T. (2000). *Diccionario de antropología*. Siglo XXI.
- Castro Aniyar, D. (2022). El Arte de la Predicción Social en Cruz Marte, I y Espinoza, A. (comp.) *El futuro del delito*. Mawil. ULEAM. <https://mawil.us/wp-content/uploads/2023/05/EL-FUTURO-DEL-DELITO.pdf>
- Castro-Aniyar, D., Arias-Pacheco, A., & Cevallos-Tubay, D. (2019). La necesidad del enfoque situacional en la criminometría. Una reflexión jurídica global, desde las fuentes ecuatorianas y latino americanas. *Polo del Conocimiento*, 4(12), 254–272. doi:<https://doi.org/10.23857/pc.v4i12.2516>
- Castro Aniyar, Daniel (2016). *El lugar y la emoción: La condición social a través de la cultura y su territorio*. Frankfurt: Editorial Académica Española
- Castro Carapia, M., & Chávez Guzmán, J. del C. (2011). *MODELOS DE INTERVENCIÓN. TEORÍA Y MÉTODO EN TRABAJO SOCIAL*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- De Romero, G., & Coromoto, J. (2021). Habilidades del Trabajador(a) Social: Desde la mirada de su acción profesional. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(4). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28069360023>
- Eroles, C. (2005). *Glosario de temas fundamentales de trabajo social*. Espacio Editorial.
- Falla Ramirez, U. (2017). La intencionalidad de la intervención del Trabajo Social. *Trabajo Social. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia*, 19, 123–135. <http://www.scielo.org.co/pdf/traso/n19/2256-5493-traso-19-123.pdf>
- Felson, Marcus (1995). Those Who Discourage Crime, en *Crime and Place*. Crime Prevention Studies. Vol. 4. Willow Tree Press. Monsey, New York. http://www.popcenter.org/library/crime-prevention/volume_04/.
- Geertz, Clifford (1973). *Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Gortaire, D., Moreno, M., Herrera, E., Garzón, B., & Torres, M. (2023). Constructivismo y conectivismo como métodos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria actual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6, 14046–14058. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4672
- Hanalata-Valle, V. L., Romero-Fernández, A. J., Fernández-Villacrés, G. E., & Quintana-Cifuentes, M. V. (2022). Plataforma virtual educativa para los procesos de educación vial en Ecuador. *CIENCIAMATRIA*, 8(4), 1029–1038. <https://doi.org/10.35381/cm.v8i4.907>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a. ed.--). McGraw-Hill Interamericana Editores SA México.
- Hernández, R., Mendoza, C. P.,

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (Editores SA de C.V (ed.)). Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018.

Humpiri Núñez, J. Quispe Zapana, J., Condori Mamani, H., Cavero Aybar, H. (2026). La fidelidad científica en la prueba judicial a partir de la Lógica Pura de Popper, (en imprenta). *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*. <https://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros>

Idoiaga Mondragon, N., Beloki, N., Yarritu, I., Zarrasquin, I., & Artano, K. (2024). Active methodologies in Higher Education: reasons to use them (or not) from the voices of faculty teaching staff. *Higher Education*, 88(3), 919–937. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01149-y>

Kapelusz. (1979). *Diccionario Kapelusz de la Lengua Española*. Kapelusz.

Lynch, Kevin (1985). *La Imagen de la Ciudad*. Gustavo Gili. 2ª ed. Barcelona. 227 pp.

Lyotard, J (1994). *La condición postmoderna*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Martín-Baró, Ignacio (2003). *Poder, Ideología y Violencia*. Edit. Trotta. Madrid.

Meza Intriago, Dilmer (2018). Lecciones de Teoría General del Estado y del Derecho, en Castro Aniyar, D. (edit.) *Leccionario de Derecho Fundamental y Criminología*. Manta: Ediciones Uleam.

Moreau, B.-. (2022). Sociological Theories of Intervention. Psychosociological and Microsociological Approaches. *Review of European Studies*, 14(1), 28. <https://doi.org/10.5539/res.v14n1p28>

Ortega Sánchez, R. (2024). Entornos virtuales, conocimiento y utilidad en estudiantes de educación superior.

Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación, 8, 34–44. <https://doi.org/10.33996/revista-horizontes.v8i32.702>

Quinto Saritama, E. V., Hidalgo Loján, A. del C., Farías Cedeño, J. E., Abendaño Legarda, A. F., & Chicaiza González, L. A. (2023). Virtual platforms in higher education during the pandemic in Ecuador. *Ibero-American Journal of Education & Society Research*, 3(2), 113–117. <https://doi.org/10.56183/iberoeds.v3i2.642>

Rebe de Lubavitch (2025). *Likutei Sijot*. Jabad.com. https://es.chabad.org/library/article_cdo/aid/677558/jewish/Likutei-Sijot.htm

Ronad, I., & Mathew, J. (2024). The Essence of Social Work Interventions: From Theory to Practice. In *Social Work Education and Practice: Fields and Perspectives Redefined* (pp. 51–65). Iterative International Publishers, Selfypage Developers Pvt Ltd. <https://doi.org/10.58532/nbennur14>

Rozas, M. (1998). *Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social*.

Rua Sanchez, L. E., Briones Ponce, M. E., Sanchez Azua, I. M., & García Mera, S. M. (2023). La formación del Trabajador Social y su gestión en las prácticas profesionales. *Socialium*, 7(2), e1780. <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2023.7.2.1780>

Saga, T., Tanaka, H., Matsuda, Y., Morimoto, T., Uratani, M., Okazaki, K., Fujimoto, Y., & Nakamura, S. (2023). Automatic evaluation-feedback system for automated social skills training. *Scientific Reports*, 13(1), 6856. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-33703-0>

Tibaná Ríos, D. C. (2022). *Los 5 desafíos del trabajo social digital*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-553-9>

Wolman, B. B. (1996). *Diccionario de las Ciencias de la Conducta* (Trillas).