

Implementación de herramientas basadas en inteligencia artificial en la docencia universitaria: experiencia piloto en los grados de trabajo social y educación social

Implementation of tools based on artificial intelligence in university teaching: pilot experience in social work and social education degrees

Rubén Calero-Del Valle¹, Aleix Morilla-Luchena²,
Ana Vallejo-Andrada², Elena Ferri-Fuentevilla²

¹ Universidad de Castilla-La Mancha, España

² Universidad de Huelva, España

ruben.calero@uclm.es , aleix.morilla@dstso.uhu.es , ana.vallejo@dstso.uhu.es ,
elena.ferri@dstso.uhu.es

RESUMEN. Este artículo presenta una experiencia piloto de innovación docente orientada a la incorporación de herramientas basadas en inteligencia artificial (IA) en la formación universitaria de los grados en Trabajo Social y Educación Social. Mediante un diseño cuasiexperimental pre-post, se analizó el impacto de una intervención formativa en el aula, evaluando diversas dimensiones del alumnado, como el conocimiento, la percepción de utilidad, la disposición para su aplicación futura y la identificación de límites éticos. La muestra estuvo compuesta por 153 estudiantes en el pre-test y 141 en el post-test. Los resultados evidencian mejoras significativas tras la intervención, así como una valoración muy positiva por parte del alumnado. Se concluye que la integración de la IA en el ámbito docente favorece el desarrollo de competencias críticas, digitales y éticas, aportando evidencias relevantes para su inclusión en los planes de estudio en contextos socioeducativo.

ABSTRACT. This article presents a pilot experience of teaching innovation aimed at incorporating tools based on artificial intelligence (AI) into university training for the degrees in Social Work and Social Education. Using a quasi-experimental pre-post design, the impact of a classroom training intervention was analyzed, assessing various student dimensions such as knowledge, perceived usefulness, willingness for future application, and identification of ethical boundaries. The sample consisted of 153 students in the pre-test and 141 in the post-test. The results show significant improvements after the intervention, as well as a very positive evaluation by the students. It is concluded that integrating AI into the teaching environment promotes the development of critical, digital, and ethical competencies, providing relevant evidence for its inclusion in curricula within socio-educational contexts.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia artificial, Innovación educativa, Educación superior, Trabajo social, Educación social.

KEYWORDS: Artificial intelligence, Teaching innovation, Higher education, Social work, Social education.

1. Introducción

En los últimos años, el avance de la inteligencia artificial (IA) ha comenzado a transformar múltiples dimensiones de la vida cotidiana, incluyendo el ámbito educativo. Este fenómeno plantea retos significativos, pero también abre oportunidades para mejorar y redefinir los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. En este contexto, el presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de innovación docente SocialT²: Implementación de herramientas tecnológicas en la práctica del trabajo social, financiado por la Universidad de Huelva (convocatoria competitiva 2024-2025), cuyo propósito es explorar las posibilidades de incorporar herramientas basadas en IA a la formación universitaria en Trabajo Social y Educación Social.

El objetivo principal de esta experiencia piloto ha sido diseñar, aplicar y evaluar una intervención docente orientada a introducir el uso de herramientas de IA (como ChatGPT, Consensus y Chat with PDF) en actividades académicas específicas, valorando su impacto en la seguridad autopercibida del alumnado para integrar estas tecnologías en su futura práctica profesional. Esta propuesta surge ante la creciente demanda de que el sistema universitario responda con mayor flexibilidad y adaptación a las nuevas competencias digitales que exige el entorno laboral, especialmente en el sector social y educativo.

La importancia de realizar este estudio reside en la necesidad de ofrecer evidencias empíricas que orienten la incorporación responsable y efectiva de estas tecnologías en la docencia. A pesar del creciente interés académico por la IA en educación, su implementación en las ciencias sociales sigue siendo incipiente. Esto resulta especialmente relevante en disciplinas como el Trabajo Social y la Educación Social, donde el uso de IA puede contribuir a optimizar procesos de gestión, análisis de información y toma de decisiones, sin perder de vista los desafíos éticos asociados.

Además, esta experiencia formativa se ha diseñado desde un enfoque participativo, incorporando tanto sesiones teóricas como prácticas, y promoviendo la reflexión crítica sobre los límites y posibilidades del uso de la IA en la intervención profesional. A través de una metodología cuasiexperimental con pre y post-test, aplicada a estudiantes de diversas asignaturas en los grados mencionados, se ha buscado evaluar no solo el conocimiento y la percepción del alumnado, sino también su disposición a integrar estas herramientas en contextos reales de intervención social.

En definitiva, este trabajo pretende aportar evidencias y propuestas concretas para avanzar hacia una formación universitaria que no solo incluya contenidos sobre tecnología, sino que permita desarrollar competencias críticas, éticas y prácticas para el uso de la inteligencia artificial en contextos profesionales complejos. Los resultados que se presentan a continuación permiten valorar tanto los efectos inmediatos de esta intervención como los retos que aún deben abordarse para lograr una integración adecuada de la IA en la educación superior del ámbito social.

2. Revisión de la literatura

La Inteligencia Artificial (IA) ha alcanzado en los últimos años amplios usos en diversos campos laborales, por lo que se considera necesario introducir cambios en las políticas públicas de todo el sistema educativo, y principalmente en el sistema educativo universitario, al que cada vez se insta en mayor medida a flexibilizar sus procesos y adaptarse a esta nueva realidad (González-Campos et al., 2024). La IA, implementada de una forma efectiva y ética, se considera con el potencial de transformar considerablemente la educación superior y otros niveles educativos a nivel global, pudiendo contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, así como aumentar la eficiencia y efectividad de los procesos administrativos (Mejía-Benavides et al., 2023).

Por su parte, autores/as como Cordón García (2023) sostienen que los recientes desarrollos de la IA generativa han irrumpido en la Educación a un ritmo vertiginoso, y consideran que esta tecnología puede proporcionar un apoyo fundamental en un entorno de enseñanza (diseño del aprendizaje con herramientas de



IA) y evaluación (basada en las mismas actividades del aprendizaje), aunque no obvia la necesidad de una alfabetización en estas cuestiones y la necesidad de abordar algunos riesgos y desafíos, tales como posibles sesgos y discriminación hacia ciertos grupos de estudiantes, cuestiones relacionadas con la privacidad y seguridad de datos, acceso equitativo, calidad de la educación y precisión en los sistemas de IA utilizados para evaluar al estudiantado.

En esta línea, Hernández León y Rodríguez-Conde (2024) estiman que la introducción de la IA ha supuesto el comienzo de un cambio de paradigma en el proceso enseñanza-aprendizaje, y señalan que la evaluación educativa universitaria va a enfrentar grandes desafíos como por ejemplo la creación de normativa específica en el uso de la IA en el ámbito educativo, la seguridad y privacidad de los datos, los accesos no autorizados a los datos o el plagio e integridad académica.

Este cambio de paradigma también es abordado por Toledo-Lara (2024), quién considera que en el contexto universitario la IA se presenta como una oportunidad para repensar y reorientar las nuevas formas en las que se ha de trabajar en el proceso pedagógico, desde la competencia digital hacia una transformación digital, subrayando que dado su carácter emergente y progresivo, se considera necesario establecer un conjunto de elementos que sirvan de punto de partida para el tratamiento analítico, crítico y tecnoético de lo que conlleva la integración de la IA en la universidad.

Por su parte, Rivero Panaqué y Beltrán Castañón (2024) indican que, con la extensión del uso de la IA en el contexto educativo, ya se están utilizando herramientas que facilitan la creación de videos, textos e imágenes, que ayudan con las tareas diarias del alumnado, lo que ha implicado replantear las estrategias de enseñanza y evaluación que el personal docente realiza durante su práctica, principalmente en la educación superior, quedando en evidencia la necesidad de lograr una mayor reflexión y un pensamiento crítico en torno a las implicaciones, desafíos y oportunidades, de la introducción de la IA en la educación.

Otros autores/as como Holguín Lóor et al. (2024) manifiestan la necesidad de un marco estratégico para la implementación de la IA en el sistema universitario, de manera que se garantice la incorporación de esta tecnología de manera equitativa, ética y centrada en el estudiantado, proponiendo en este marco y como estrategias de implementación la formación y desarrollo profesional (con programas de capacitación e incentivos a la innovación), alianzas y colaboraciones (tanto con empresas del ámbito tecnológico como redes académicas y de investigación) y el desarrollo de proyectos piloto, como el que es objeto de este trabajo, con escalamiento gradual de manera que pueda expandirse la implementación de IA en base a la evaluación de estos pilotos.

Algunos estudios han evidenciado una visión positiva sobre la implementación de la IA entre el estudiantado, con correlaciones que sugieren que una actitud positiva hacia la IA en el ámbito académico podría traducirse en una mayor confianza en las habilidades relacionadas con la misma en su uso en contextos profesionales (Gutiérrez De León et al., 2024). Otros estudios parecen indicar que la incorporación de la IA en las universidades mejora el aprendizaje del estudiantado (AlAjmi, 2021; Mohanachandran et al., 2021). Además, conceptos como el de big data se consideran útiles para un adecuado desarrollo inclusivo y sostenible en la educación y en la docencia (Incio Flores et al., 2022).

De hecho, existen autores/as que defienden la formación de educadores/as con el uso de herramientas digitales por las exigencias del futuro rol de las IA. Los/as profesionales de la docencia tendrán que adaptarse a las exigencias tecnológicas que marcarán la docencia y que desde la Covid-19 han crecido exponencialmente (Matas-Terrón et al., 2020). En ciertas revisiones de la literatura sobre IA en educación (Incio Flores et al., 2022), se han evidenciado resultados positivos de experiencias satisfactorias desarrolladas en el aula, donde ha incrementado el rendimiento académico, ha mejorado la motivación del aprendizaje, mejoras en el rendimiento académico y prevención del abandono escolar, además de resultados relevantes en la retroalimentación de conocimientos y tutorías inteligentes.

En cuanto a los riesgos de sustitución de profesores/as e instructores/as mediante la automatización o el uso de IA, Frederick (2023) defiende que el riesgo es bajo (lo cuantifica 1/10). Alonso-Arévalo y Quinde-Cordero (2023) defienden la necesidad de usarla y de reducir la preocupación de investigadores/as y educadores/as, debido a que facilitan la reducción de las tareas cotidianas en la vida diaria y en los diferentes trabajos. Aunque sean potentes las IA, no logran sustituir la comprensión y pensamiento crítico de los humanos, debiéndose usar con cautela en el sistema educativo.

Las ventajas del uso de las IA en la docencia no son sólo para quienes educan, sino también para el estudiantado. En esa línea, puede desarrollar una serie de capacidades reflexivas y críticas que mejoren sus aptitudes como alumno/a. Es por ello que los/as docentes requieren también de aptitudes que permitan lo máximo posible el fomento de la autonomía intelectual y la adquisición de conocimientos correspondientes. No puede reducirse el rol de los/as docentes en la mera enseñanza, también debe enfocarse al aprendizaje y a la promoción de potencialidades metacognitivas del alumnado, complementándose con las inquietudes, las necesidades y el modo de pensamiento que presente el estudiantado. En definitiva, se plantea la mediación didáctica desde la IA con la integración del aprendizaje crítico y la enseñanza mediante las herramientas tecnológicas, permitiendo la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades personales de cada alumno/a mediante la generación de las preferencias, las dificultades del alumnado y los patrones de aprendizaje (Aguilar Castillo et al., 2024).

Estos argumentos apuntan a que las tecnologías se usen para la capacitación tanto del alumnado como del profesorado, sin que sea un perjuicio para este último. No se trata de reemplazar las funciones del profesorado, sino de mejorarlas o complementarlas. En el proceso educativo, resulta imprescindible la labor de los/as docentes debido a que potencia el desarrollo socioemocional, la empatía y el pensamiento crítico del alumnado. Estas funciones pueden recibir mayor atención gracias a la liberalización del tiempo que pueda generar las IA (Torrent, 2015).

No obstante, los aspectos éticos y de privacidad no deben obviarse a la hora de considerar cómo las herramientas y tecnologías basadas en la IA pueden mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta línea autores como Aguilar Castillo et al. (2024) y Cordon García (2023), defienden un control de los aspectos éticos de las IA en la enseñanza. Se plantean por tanto importantes desafíos en torno a la equidad, responsabilidad y transparencia; por consiguiente, aparecen necesidades relativas a implementar políticas claras y mecanismos que propicien el control sobre el uso ético de las IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje del sistema educativo. Este proceso de reflexión crítica debe ser realizado por investigadores/as, docentes y aquellas personas responsables de las políticas educativas, requiriendo una gran labor participativa por todas las partes. Con la finalidad de velar por los principios pedagógicos y contando con la colaboración interdisciplinaria entre diferentes profesionales y expertos/as en tecnología e IA, educación y ética (Aguilar Castillo et al., 2024).

Todo ello, sin olvidar que la colaboración interdisciplinaria debe ir acompañada de una legislación que garantice los derechos que podrían verse vulnerados por la intervención de la IA en educación (no discriminación e igualdad, privacidad, dignidad, honor, propiedad intelectual, protección de datos, entre otros), habiéndose promovido en este sentido el término de “IA responsable” (Díaz-Rodríguez, et al., 2023).

El desarrollo de la IA tampoco ha sido ajeno a los servicios sociales y a la práctica del trabajo social y la educación social. Castillo De Mesa (2019) señalaba cómo los desarrollos tecnológicos ya se venían aplicando a los servicios sociales (inteligencia artificial, big data, el blockchain, machine learning, etc...). Por su parte, Minguijon y Serrano-Martínez (2022) identificaron una serie de experiencias de la IA en el campo de los servicios sociales, destacando entre sus conclusiones las dificultades respecto a la transferencia del conocimiento, dificultando el aprendizaje mutuo y que puedan extenderse aquellas prácticas que pudieran ser exitosas.

Más recientemente, la revisión sistematizada realizada en este sentido por Vallejo Andrada et al. (2024)

Calero-Del Valle, R., Morilla-Luchena, A., Vallejo-Andrada, A., & Ferri-Fuentevilla, E. (2026). Implementación de herramientas basadas en inteligencia artificial en la docencia universitaria: experiencia piloto en los grados de trabajo social y educación social. *Campus Virtuales*, 15(2), 91-103.
<https://doi.org/10.54988/cv.2026.2.1708>



refleja el aumento de interés científico en esta temática y en este campo profesional, destacando que los estudios analizados evidencian la necesidad de aplicar la IA para optimizar los procesos de gestión, prevención, detección e intervención en los servicios sociales. Desde un enfoque cualitativo, también el trabajo realizado por Morilla-Luchena et al. (2024) evidencia la necesidad de formación a la hora de diseñar estrategias para el proceso de digitalización y modernización tecnológica en organizaciones de servicios sociales, planteándose nuevas demandas y oportunidades de formación de manera que los/as profesionales puedan mantenerse actualizados/as con la evolución de las tecnologías en general y el crecimiento e implementación de la IA en particular. Por su parte, Martínez-Pérez (2024) señala también que para el uso de la IA en el sector socioeducativo es necesario fomentar la formación, tanto de profesionales de la educación social como del alumnado de grado, y subraya que herramientas y aplicaciones de IA pueden utilizarse y ser de gran ayuda en la acción socioeducativa.

Esta realidad no es, ni debería, ser ajena a los planes de estudios de los grados en trabajo social y educación social, tanto desde el punto de vista de la formación del estudiantado como para la adquisición de competencias relacionadas con el uso de la IA y que previsiblemente demandará el mercado laboral. Aguinaga et al. (2025) realizan una valoración analítica en la que señalan que la IA generativa se encuentra cada vez más presente en la práctica educativa tanto de estudiantes como de profesorado en trabajo social, señalando que la inclusión de este tipo de tecnologías en las aulas debe estar basada en su capacidad para favorecer la construcción de los conocimientos que buscamos en el estudiantado, y no por una cuestión de moda o gusto personal. También Rodríguez Rivera y Manzano León (2024) han constatado que la incorporación de herramientas de IA como ChatGPT en el proceso educativo del estudiantado de educación social ha tenido un impacto positivo significativo, señalando una mejora de competencias transversales y en la percepción general del estudiantado sobre el uso de estas tecnologías.

Por su parte, el estudio de García González et al. (2024) revela que el conocimiento general sobre la IA entre los/as profesionales del trabajo social es limitado y su implementación en dicho campo es aún incipiente, si bien identifican beneficios potenciales y una mayor disposición a emplear aplicaciones de IA en la intervención indirecta que en la directa, percibiendo como riesgo la posibilidad de que las aplicaciones de IA afecten la capacidad de tomar decisiones y señalando también la necesidad de proporcionar formación sobre IA para el trabajo social, que asegure una implementación responsable y efectiva, garantizando la observancia de los principios éticos.

3. Metodología

3.1. Procedimiento

Los resultados de la presente investigación forman parte de un proyecto de innovación docente, financiado por la Universidad de Huelva en la convocatoria competitiva 2024-25, titulado: SocialT²: Implementación de herramientas tecnológicas en la práctica del trabajo social. En el cual, dentro de sus actividades 1 y 2, se contemplaba una sesión formativa de Búsqueda y Análisis de Literatura Científica con Herramientas de IA: Consensus y Chat with PDF, así como ejemplos de prompts relacionados con diagnósticos en trabajo social; prompts para generar tablas y prompts para definir indicadores de resultados y evaluar el éxito del proyecto.

Por ello, con el objetivo de evaluar el impacto de nuestra intervención en la seguridad auto percibida del alumnado para la utilización de la IA, realizamos un estudio cuasiexperimental pre-post mediante un diseño cuantitativo a cuatro grupos de estudiantes, de los cuales un grupo correspondía a una asignatura de primero, dos grupos a dos asignaturas de segundo y un grupo a una de tercero, de los grados de trabajo social y educación social de la Universidad de Huelva y la Universidad de Cádiz.

Los datos fueron recogidos durante los meses de septiembre a diciembre de 2024, utilizando una encuesta en línea multidispositivo (De Bruijne & Wijnant, 2013), con compatibilidad para computadoras y dispositivos móviles. Esto permitió a los/as participantes responder desde su dispositivo preferido (teléfonos inteligentes,

tabletas, PC).

Pese a que las dinámicas estaban integradas dentro de las sesiones prácticas de las asignaturas implicadas, el alumnado fue informado con anterioridad vía correo oficial una y dos semanas antes de la sesión y en formato presencial el día acordado para la misma, de su contenido. Siendo voluntaria su participación en las encuestas pre y post, del estudio, consiguiendo una participación del 54.6% del alumnado en el pre-test y del 50.4% en el post-test.

Las dinámicas realizadas en las sesiones prácticas, se comprendía de cuatro bloques de actividades, siendo estos:

- Explicación de la naturaleza de ChatGPT, Consensus y Chat with PDF.
- Sesión teórica sobre el uso de ChatGPT, Consensus y Chat with PDF.
- Ejercicio práctico supervisado con estas herramientas.
- Debate y lluvia de ideas sobre sus aplicaciones en la práctica profesional y los límites éticos de su uso.

3.2. Participantes

La muestra está compuesta por 153 estudiantes en el pre-test y 141 estudiantes en el post test, pertenecientes a las universidades de Huelva y Cádiz, de los grados de educación social y trabajo social, con una edad media de 22.42 (DT: 4.21) años. Dicho alumnado señaló una comprensión media de las actividades planteadas entre el pre-test y el post-test de 4.53/5 (DT:0.9), un grado medio de interés en la sesión de 4.53/5 (DT:0.90) e identificó las herramientas presentadas con una utilidad media de 4.57/5 (DT: 4.57).

3.3. Instrumento

Los instrumentos empleados para la recolección de datos en esta investigación fueron dos cuestionarios diseñados ad hoc, compuestos en el caso del pre-test por dos bloques de preguntas y en el caso del post-test por tres bloques (Ver Gráfico 1), siendo estos: Bloque 1: Variables sociodemográficas; Bloque 2: Conocimiento sobre IA; Bloque 3: Nivel de satisfacción de la actividad.

El primer bloque, común a ambas fases del cuasiexperimento, incluía cinco variables sociodemográficas: universidad, estudios cursados, cursos realizados, género y edad.

El segundo bloque, relacionado con el conocimiento de la IA, contenía variables específicas para el pre-test y el pos-test, diseñadas para evaluar el impacto de la actividad en la muestra.

Para la elaboración de esta investigación se han seleccionado 4 variables del pre-test y 5 variables del post-test, sumando un total de 9 variables en el segundo bloque. Siendo estas en el pre-test: 1) Nivel de conocimiento autopercebido sobre IA; 2) Frecuencia de uso de IA; 3) Seguridad en el uso de IA; 4) Interés en la IA para su profesión.

En el post-test: 1) Mejora del nivel de conocimiento; 2) Probabilidad de uso en futuros trabajos académicos; 3) Percepción de mejora de nivel de seguridad en uso; 4) Probabilidad de aplicación de la IA en futura práctica profesional; 5) Seguridad con la identificación de los límites éticos de la IA.



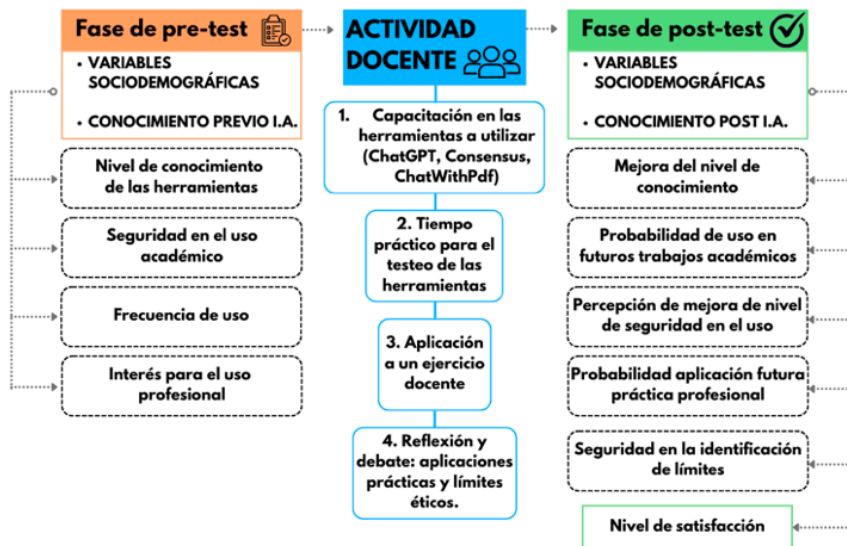


Gráfico 1. Diseño de las fases de pre y post-test en el proyecto de innovación docente. Fuente: Elaboración propia.

En el caso del tercer bloque, incluye el nivel de satisfacción, únicamente presente en el post-test, abarcaba 3 variables: 1) Nivel de comprensión autopercebido de las actividades planteadas; 2) Grado de interés en la sesión; 3) Utilidad de las herramientas presentadas.

Cada variable del cuestionario fue evaluada mediante una única pregunta, formulada en formato respuesta múltiple para el bloque 1 y escala tipo Likert (1-5), para los bloques 2 y 3, donde 1 indicaba [extremo negativo] y 5 indicaba [extremo positivo]. Dando como resultado un total de 9 preguntas seleccionadas para el pre-test y 13 para el post-test.

3.4. Análisis de datos

El análisis univariante y multivariante de la información se llevó a cabo en 3 pasos mediante el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 22.0. En primer lugar, se analizaron las prevalencias y los porcentajes (%) de las variables sociodemográficas (universidad, estudios cursados, género y edad).

Posteriormente, se calcularon la media (M) y la desviación estándar (DE) de las variables clave del estudio, y se llevó a cabo un análisis de correlaciones de pearson entre las variables del pre-test (nivel de conocimiento autopercebido sobre IA, frecuencia de uso de IA; seguridad en el uso de IA e interés en la IA para su profesión), y las variables del post-test (mejora autopercebida del conocimiento en IA, probabilidad de uso de IA en futuros trabajos, mejora autopercebida en la seguridad del uso de IA, probabilidad de aplicación de IA en la labor profesional y mejora autopercebida en la identificación de los límites éticos de la IA).

En tercer lugar, se realizó un análisis de frecuencia con prueba de Chi-cuadrado para comparar cómo varió la seguridad en IA antes y después de la intervención, obteniendo una comparativa pre-test y post-test.

4. Resultados

Los hallazgos de esta investigación se presentan en tres apartados principales: los estadísticos descriptivos de la muestra; las relaciones entre las diferentes variables, mediante el análisis de correlación pre y post-test; y los diferentes cambios en la distribución de variables, mediante el análisis de Chi-cuadrado.

4.1. Estadísticos Descriptivos de la muestra

En la tabla 1 respecto a los descriptivos de la muestra, puede observarse que en el pre-test participaron 153 estudiantes, de los cuales 115 (75.2%) pertenecían a la Universidad de Huelva y 38 (24.8%) a la Universidad de Cádiz. En cuanto a la titulación, 102 (66.7%) estudiaban el Grado de Educación Social y 51 (33.3%) del Grado de Trabajo Social. Respecto al curso académico, 18 (11.8%) eran de primero, 101 (66%) de segundo y 34 (22.2%) de cuarto. La distribución por género mostró un predominio de mujeres (83.6%) sobre hombres (16.3%). En lo relativo a la edad, el 21.6% del estudiantado tenía entre 18 y 20 años, el 57.5% entre 21 y 23 años, el 15.7% entre 24 y 26 años y el 5.2% 27 años o más.

En el post-test, la muestra estuvo compuesta por 141 estudiantes, de los cuales 114 (80.9%) eran de la Universidad de Huelva y 27 (19.2%) de la Universidad de Cádiz. En relación con la titulación, 93 (66%) cursaban el Grado de Educación Social y 48 (34%) el Grado de Trabajo Social. La distribución por curso académico fue de 9.9% en primero, 68.1% en segundo y 22% en cuarto. La muestra incluyó 119 mujeres y 22 hombres. En lo relativo a la edad, el 21.3% tenía entre 18 y 20 años, el 58.9% entre 21 y 23 años, el 16.3% entre 24 y 26 años y el 3,5% 27 años o más.

	Pre		Post	
	(n)	(%)	(n)	(%)
Universidad				
Universidad de Huelva	115	75.2	114	80.9
Universidad de Cádiz	38	24.8	27	19.2
Estudios Cursados				
Grado en Educación Social	102	66.7	93	66
Grado en Trabajo Social	51	33.3	48	34
Curso				
Primero	18	11.8	14	9.9
Segundo	101	66	96	68.1
Cuarto	34	22.2	31	22
Género				
Mujer	128	83.6	119	84.4
Hombre	25	16.3	22	15.6
Edad				
18-20 años	33	21.6	30	21.3
21-23 años	88	57.5	83	58.9
24-26 años	24	15.7	23	16.3
27 años y más	8	5.2	5	3.5

Notas: N: Número total.

Tabla 1. Análisis estadístico-descriptivos de la muestra. Fuente: Elaboración propia.

4.2. Relaciones entre variables: Análisis de correlación

4.2.1. Análisis de correlación Pre-test

En la tabla 2 sobre la correlación pre-test, podemos apreciar que la media del nivel de conocimiento sobre herramientas de búsqueda fue de 2.65 (DE: 0.64). La frecuencia de uso de estas herramientas presentó una media de 3.41 (DE: 0.68) y mostró una correlación positiva significativa con el nivel de conocimiento ($r = 0.292$, $p < 0.01$). En cuanto a la seguridad en el uso de inteligencia artificial (IA) para trabajos académicos, la media fue de 2.97 (DE:0.83), correlacionándose positivamente tanto con el nivel de conocimiento sobre



herramientas de búsqueda ($r = 0.227$, $p < 0.01$) como con la frecuencia de uso de herramientas para búsqueda de información ($r = 0.204$, $p < 0.05$). El interés de la IA para la profesión obtuvo la media más alta ($M: 4.04$, $DE:0.8$), aunque no presentó correlaciones significativas con las demás variables.

Variables	Variables				
	M	DE	1	2	3
1. Nivel de conocimiento de las herramientas de búsqueda	2.65	.642			
2. Frecuencia de uso de herramientas para búsqueda de información	3.41	.684	.292**		
3. Seguridad de uso de IA para trabajos académicos	2.97	.830	.227**	.204*	
4. Interés de la IA para la profesión	4.04	.791	.073	.127	-.11

Notas: M: Media; DE: Desviación Estándar. * $p < .05$; ** $p < .01$

Tabla 2. Análisis de correlación Pre-test. Fuente: Elaboración propia.

4.2.2. Análisis de correlación Post-test

Los resultados del post-test (ver tabla 3) muestran que la mejora en el nivel de conocimiento sobre IA obtuvo una media de 4.13 ($DE = .956$) y correlacionó positivamente con la probabilidad de uso en futuros trabajos ($r = .374$, $p < .01$). Respecto al grado de mejora en la seguridad de uso presentó una media de 3.95 ($DE = .731$) y mostró asociaciones significativas con la mejora del conocimiento ($r = .403$, $p < .01$) y con la probabilidad de uso en futuros trabajos ($r = .485$, $p < 0.01$). En lo relativo a probabilidad de aplicar IA en la práctica profesional obtuvo una media de 4.20 ($DE = .660$) y presentó correlaciones positivas con el resto de las variables, especialmente con la mejora en la seguridad de uso ($r = 0.586$, $p < .01$) y con la identificación de los límites éticos de la IA ($r = .397$, $p < .01$). Finalmente, la seguridad en la identificación de los límites éticos de la IA mostró una media de 3.85 ($DE = .735$) y correlaciones significativas con todas las variables, destacando su asociación con la mejora en la seguridad de uso ($r = .556$, $p < .01$).

Variables	Variables					
	M	DT	1	2	3	4
1. Mejora del nivel de conocimiento	4.13	.956				
2. Probabilidad de uso en futuros trabajos	4.47	.613	.374**			
3. Percepción de mejora del nivel de seguridad para su uso	3.95	.731	.403**	.485**		
4. Probabilidad de aplicación de la IA en futura práctica profesional	4.20	.660	.236**	.586**	.500**	
5. Seguridad con la identificación de los límites éticos de la IA	3.85	.735	.232**	.157*	.556**	.397**

Tabla 3. Análisis de correlación Post-test. Fuente: Elaboración propia.

4.3. Cambios en la distribución de variables: Análisis de Chi-cuadrado

El análisis de Chi-cuadrado (ver tabla 4) muestra diferencias significativas en la distribución de la percepción de seguridad en el uso de IA entre el pre-test y el post-test ($\chi^2 = 90.927$, $p < 0.001$). En el pre-test, el 2.4% de los/as participantes se consideraban muy inseguros/as, el 26.1% inseguros/as, el 45.5% neutrales, el 24.2% seguros/as y el 2% muy seguros/as. Tras la intervención, en el post-test, se registraron un 1.3 % de las personas participantes en la categoría de "muy inseguros/as", mientras que el 14.4% se consideró inseguro/a, el 33.2% neutral, el 39.3% seguro/a y el 12.2% muy seguro/a. Estos resultados reflejan un cambio en la percepción de seguridad en el uso de IA después de la intervención, con una reducción en las categorías de menor seguridad y un aumento en aquellas de mayor confianza.

Seguridad en IA	Pre (%)	Post (%)
Muy inseguro/a	2.6	1.3
Inseguro/a	26.1	14.4
Neutral	45.5	33.2
Seguro/a	24.2	39.3
Muy seguro/a	2	12.2
Prueba estadística	Valor	p-valor
Chi-Cuadrado	90.927	p < .001

¹ Notas: M = media; DE = Desviación Estándar. *p < .05; **p < .01

Tabla 4. Cambios en la distribución de variables. Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones

Este estudio aporta evidencia empírica sobre el impacto de una intervención formativa en el uso de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) —específicamente ChatGPT, Consensus y ChatwithPDF— en el alumnado de los grados de Educación Social y Trabajo Social, en el marco del proyecto de innovación SocialT², permitiendo extraer una serie de hallazgos relevantes tanto para su discusión académica como para la consideración de este tipo de actividades en el diseño de planes educativos y socioeducativos y la utilización de estas u otras herramientas y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la línea que vienen argumentando varios/as autores/as (Aguinaga et al., 2025; Rivero Panaqué & Beltrán Castañón, 2024), los resultados parecen reflejar que la utilización de herramientas IA para la búsqueda de información y la realización de trabajos académicos, es ya una realidad entre el alumnado universitario de los grados de trabajo social y educación social. Incluso antes de haber llevado a cabo la actividad docente, los resultados del análisis previo reflejaron unas medias a unos niveles medio-altos tanto en la frecuencia de uso de las herramientas para búsqueda de información, como en un elevado interés por la IA para su futura práctica profesional. Sin embargo, dicho uso coexistía con niveles relativamente bajos de conocimiento y seguridad en el manejo, evidenciando una disonancia entre la apropiación tecnológica y la competencia digital crítica (Smahel et al., 2023; Dawson, 2023).

La constatación previa a la intervención de que el alumnado utilizaba herramientas de IA con mayor asiduidad de la que demostraba en conocimiento y seguridad, plantea un escenario de especial consideración para los grados del ámbito social. Dado que la práctica profesional en trabajo Social y educación social demanda un discernimiento ético y deontológico riguroso, además de competencias técnicas, un uso no informado de la IA podría conllevar riesgos. Los análisis de correlación del pre-test confirman esta dinámica: se observó que un mayor conocimiento sobre IA se asociaba positivamente tanto con una mayor frecuencia de uso como con una mayor percepción de seguridad. Esta evidencia empírica también refuerza la premisa, sostenida por autores como Martínez-Pérez (2024) y Morilla-Luchena et al. (2024), de que la formación especializada constituye un pilar fundamental para el desarrollo de una competencia digital integral y segura en la educación superior.

La intervención formativa demostró un impacto notablemente positivo en la preparación del alumnado. Se constató un cambio sustancial en la autopercepción de seguridad respecto al uso de herramientas de IA, duplicándose prácticamente el porcentaje de estudiantes que se sentían competentes tras la formación. Este aumento en la confianza se acompañó de mejoras significativas en el conocimiento autopercebido, la seguridad específica y la capacidad para identificar límites éticos. De manera coherente, los análisis post-intervención revelaron que una mayor adquisición de conocimiento se traducía en una mayor disposición a utilizar la IA en tareas académicas y futuras prácticas profesionales, así como en una mayor sensibilidad hacia sus implicaciones



éticas. Estos resultados refuerzan la tesis, apoyada por Gutiérrez De León et al. (2024) y Mejía-Benavides et al. (2023), sobre el valor de integrar la IA en la docencia mediante estrategias formativas críticas y planificadas

Si bien la seguridad en la identificación de los límites éticos de la inteligencia artificial mejoró significativamente y mostró una correlación positiva con la seguridad general en su uso, este ámbito continúa siendo un reto prioritario en la práctica educativa universitaria. Los resultados evidencian que la intervención fue efectiva, pero también subrayan la necesidad de una formación continua en aspectos éticos (Aguilar Castillo et al., 2024; Córdón García, 2023; Mejía-Benavides et al., 2023). Desde una perspectiva pedagógica, queda claro que la mera exposición a herramientas de IA no garantiza un uso crítico y responsable. Es imprescindible un acompañamiento didáctico que contextualice, cuestione y oriente su aplicación, abordando de manera integrada los componentes técnicos, éticos y profesionales (Aguilar Castillo et al., 2024; Arana, 2021).

En esta línea, Martín-Párraga et al (2022) señalan la necesidad de promover prácticas pedagógicas innovadoras y equitativas que contribuyan al uso ético y reflexivo de la tecnología. Esta cuestión es también relevante en la práctica docente en el Grado de Trabajo Social y Grado de Educación Social, de manera que puedan integrarse estos enfoques en la formación para que los futuros profesionales adquieran competencias digitales (incluyendo herramientas basadas en IA) que les permitan usar las tecnologías de manera informada y responsable en contextos sociales y educativos.

Por tanto, puede plantearse que uno de los principales retos que enfrenta hoy la formación docente y la educación consiste en fomentar el desarrollo de competencias digitales en el profesorado, incorporando la inteligencia artificial en el ámbito educativo y promoviendo que los docentes generen nuevas formas de enseñar y aprender esta visión crítica y reflexiva (Martins & Guimarães Carvalho, 2024).

Adicionalmente, los resultados muestran una evaluación altamente favorable por parte del estudiantado, con puntuaciones medias superiores a 4,5 sobre 5 en dimensiones como la comprensión de las actividades, el interés suscitado y la utilidad percibida de las herramientas. Esta valoración positiva pone de relieve tanto la disposición del alumnado hacia este tipo de propuestas formativas como la relevancia de incorporarlas de manera estructural en los planes de estudio, particularmente en aquellas disciplinas vinculadas a la intervención social y educativa.

Por ello como principales conclusiones de este trabajo, se podría indicar que la metodología de intervención aplicada ha tenido un impacto positivo en la seguridad autopercebida del alumnado en relación con el uso de la IA, como se evidencia en el análisis de la distribución de variables. Por su parte, las correlaciones significativas observadas refuerzan esta percepción, mostrando que a mayor conocimiento adquirido, mayor es el nivel de seguridad en su uso y su capacidad para identificar los límites éticos, y así sea posible su aplicación en la práctica profesional.

Cabe destacar que estos hallazgos aportan evidencia relevante para replantear el uso de herramientas digitales en el aula, orientándolo no solo hacia la adquisición técnica de competencias, sino también hacia el fortalecimiento de la preparación ética y profesional del alumnado. Debido a que la integración de la IA en entornos educativos, que ya es una realidad presente, debe abordarse con una visión formativa e intencional, enfocada en desarrollar criterios de uso responsable y consciente por parte del estudiantado.

Asimismo, los datos resaltan la importancia de orientar las futuras intervenciones en materia de IA, en la formación de contenidos que aborden los límites éticos de su uso. En este sentido, la educación debe actuar como mediadora entre el avance tecnológico y la futura inserción laboral del alumnado, garantizando que la implementación de la IA se realice de manera ética, crítica y profesionalmente orientada.

Para finalizar, añadir que estos resultados deben considerarse atendiendo a una serie de limitaciones. En primera instancia, el presente trabajo se ha centrado exclusivamente en dos titulaciones (trabajo social y

educación social), pese a que ambas se encuentran relacionadas con el ámbito de los servicios sociales y la intervención social, y cuentan con experiencias docentes previas en materia de TIC en Andalucía (López Meneses et al., 2017) estas particularidades pueden dificultar la extrapolación de los resultados a otras titulaciones.

En segundo lugar, en lo que respecta a la muestra, experiencias previas (Maestre et al., 2024c) con muestras similares apuntan a necesidad de ampliar el número de respuestas en futuras recogidas de datos, intentando equipar el número de alumnado inscrito en los cursos que componen el proyecto de innovación docente y lograr una mayor participación masculina, dado que no ha sido posible realizar análisis comparativos en función del género, debido a que en términos generales los grados en educación y trabajo social se encuentran feminizados.

Por último, indicar que al tratarse de un cuestionario autoadministrado en formato digital, es importante considerar un pequeño margen de error relacionado con la comprensión por parte de las personas participantes. Este margen de error puede deberse a factores individuales, el grado de familiaridad con el vocabulario utilizado, la estructura del instrumento, el tipo de respuestas requeridas, las condiciones del entorno, el nivel de concentración o la presencia de elementos distractores (Vallejo-Andrada et al., 2025).

Financiación

El proyecto SocialT²: Implementación de herramientas tecnológicas en la práctica del trabajo social está financiado por la Universidad de Huelva (Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente e Investigación Educativa 2024/2025, Vicerrectorado de Innovación y Empleabilidad de la Universidad de Huelva).

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Calero-Del Valle, R., Morilla-Luchena, A., Vallejo-Andrada, A., & Ferri-Fuentevilla, E. (2026). Implementación de herramientas basadas en inteligencia artificial en la docencia universitaria: experiencia piloto en los grados de trabajo social y educación social. *Campus Virtuales*, 15(2), 91-103. <https://doi.org/10.54988/cv.2026.2.1708>

Referencias

- Aguilar Castillo, J.; Bonilla Oñate, D.; Peñafiel Mendez, S y Rojas Gavilanez, C. (2024). La inteligencia artificial en el proceso de enseñanza y aprendizaje crítico. *Revista Social Fronteriza*, 4(3), 1-13. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(3\)308](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(3)308).
- Aguinaga, A.; Coudannes, F., Larrouy, N., & Sala, D. (2025). Afrontando temores de un futuro distópico en el Profesorado de Trabajo Social. Introducción al uso de la Inteligencia Artificial Generativa en la formación docente. En C. Giordano, G. Morandi & L. Gallo (comps.), *Tecnidades: más allá de lo instrumental: enfoques y propuestas pedagógicas en la era digital* (1ªed., pp.24-30). Colección Docencia Universitaria. ISBN: 978-950-34-2476-6 (Online).
- AlAjmi, A. (2021). Artificial Intelligence and Smart Universities. In: Hamdan, A., Hassanien, A.E., Razzaque, A. & Alareeni, B. (eds), *The Fourth Industrial Revolution: Implementation of Artificial Intelligence for Growing Business Success*. Studies in Computational Intelligence, 935 (295-310): Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-62796-6_17
- Alonso-Arévalo, J. & Quinde-Cordero, M. (2023). ChatGPT: La creación automática de contenidos con Inteligencia Artificial y su impacto en la comunicación académica y educativa. *Revista Desiderata*, 6 (22),136-142. <http://hdl.handle.net/10366/152505>
- Arana, C. (2021). Inteligencia Artificial Aplicada a la Educación: Logros, Tendencias y Perspectivas. INNOVA UNTREF. *Revista Argentina De Ciencia Y Tecnología*, 1(7). Recuperado a partir de <https://www.revistas.untref.edu.ar/index.php/innova/article/view/1107>
- Castillo de Mesa, J. (2019). El Trabajo Social en la era digital. (Navarra) España: Aranzadi.
- Cordón García, O. (2023). Inteligencia Artificial en Educación Superior: Oportunidades y Riesgos. *RiITE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (15), 16-27. <https://doi.org/10.6018/riite.591581>
- Dawson, S., Joksimovic, S., Mills, C., Gašević, D., & Siemens, G. (2023). Advancing theory in the age of artificial intelligence. *British Journal of Educational Technology*, 54(5), 1051-1056. <https://doi.org/10.1111/bjet.13343>
- De Bruijne, M., & Wijnant, A. (2013). Comparing survey results obtained via mobile devices and computers: An experiment with a mobile web survey on a heterogeneous group of mobile devices versus a computer-assisted web survey. *Social Science Computer Review*, 31(4), 482-504.
- Díaz-Rodríguez, N.; Del Ser, J.; Coeckelbergh, M.; López de Prado, M.; Herrera-Viedma, E. & Herrera, F. (2023). Connecting the Dots



- in Trustworthy Artificial Intelligence: From AI Principles, Ethics, and Key Requirements to Responsible AI Systems and Regulation. *Information Fusion*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.inffus.2023.101896>
- Frederick, B. (2023). Will ChatGPT Take Your Job? *Search Engine Journal* [on line]. [Accessed: January 18, 2023]. Available in: <https://acortar.link/Lhfj1C>
- García González, P.; Morales Hernández, A. & Cáceres Rodríguez, C. C. (2024). La percepción de las trabajadoras sociales sobre las implicaciones de la Inteligencia Artificial en sus prácticas profesionales: Un estudio exploratorio. *Cuadernos de Trabajo Social*, 38(1), 97. <https://doi.org/10.5209/cuts.96777>
- González-Campos, J.; López-Núñez, J.; & Araya-Pérez, C. (2024). Educación superior e inteligencia artificial: desafíos para la universidad del siglo XXI. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 42(1), 79-90. [10.51698/aloma.2024.42.1.79-90](https://doi.org/10.51698/aloma.2024.42.1.79-90)
- Gutiérrez De León, E. T., Morell Pérez, L., Gutiérrez Morales, E. P., & Hernández Ramos, H. (2024). Impacto de la Inteligencia Artificial en el aprendizaje de los nuevos estudiantes de la Universidad Estatal Amazónica. *Revista Cognosis*, 9 (2), 133-143. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v9i2.6443>
- Hernández León, N. H., & Rodríguez-Conde, M. J. (2024). Inteligencia artificial aplicada a la educación y la evaluación educativa en la Universidad: introducción de sistemas de tutorización inteligentes, sistemas de reconocimiento y otras tendencias futuras. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 24(78). <http://dx.doi.org/10.6018/red.594651>
- Holguín Loo, R. G. H.; Navarrete Mora, S. V.; & Delgado Párraga, J. G. (2024). Integración de la inteligencia artificial en la educación universitaria: Avances, desafíos y perspectivas. *Dominio de las Ciencias*, 10(3), 1677-1696. <https://acortar.link/hFUsVY>
- Incio Flores, F.A.; Capuñay Sanchez, D.L.; Estela Urbina, R.O.; Valles Coral, M.A. Vergara Medrano, S.E.; Elera Gonzales, D.G. (2022). Inteligencia artificial en educación: una revisión de la literatura en revistas científicas internacionales. *Apuntes Universitarios*, 12(1), 353-372. <https://doi.org/10.17162/au.v12i1.974>
- López Meneses, E., Llorent García, V. J., & Medina Ferrer, B. (2017). Análisis diacrónico de las ventajas e inconvenientes del uso de las TIC en el ámbito educativo a través de mapas conceptuales multimedia. *Revista Iberoamericana de tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (19), 34-40. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61235>
- Maestre, F. E., Gutiérrez-Sánchez, J. D., & Andrada, A. V. (2024). Herramientas cualitativas y TICs en la enseñanza universitaria: una experiencia desde las Ciencias Sociales. *Campus Virtuales*, 13(1), 35-46.
- Martínez-Pérez, A. (2024). El uso de la Inteligencia Artificial en el marco de la educación social. *Revista Entropía Educativa*, 2 (1), 173-188. ISSN: 2981-4723 (En línea)
- Martín-Párraga, L., Llorente-Cejudo, C. & Cabero-Almenara, J. (2022). Análisis de las competencias digitales docentes desde los marcos e instrumentos de evaluación *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 18, 62-79 ISSN: 2386-4303 DOI <https://doi.org/10.46661/ijeri.7444>
- Martins, I., & Guimarães Carvalho, I. S. (2024). Formació de la competència digital docent en l'era de la intel·ligència artificial. *COMeIN [en línia]*, (144), 8. ISSN: 1696-3296. DOI: <https://doi.org/10.7238/c.n144.2446>
- Matas-Terrón, A.; Leiva-Olivencia, J. J.; Franco-Caballero, P. D.; & García-Aguilera, F. J. (2020). Validity of the «Big Data tendency in education» scale as a tool helping to reach inclusive social development. *Sustainability*, 12(13). <https://doi.org/10.3390/su12135470>
- Mejía-Benavides, A.; Imán-Tineo, G.E. y Vega-Olivos, A. (2023). Integrando la inteligencia artificial para promover la excelencia educativa en la universidad: Un futuro prometedor. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 2 (2). <https://doi.org/10.57188/ricso.2023.012>
- Minguijon, J., & Serrano-Martínez, C. (2022). La Inteligencia Artificial en los Servicios Sociales: estado de la cuestión y posibles desarrollos futuros. *Cuadernos de Trabajo Social*, Vol. 35 Núm. 2, 319-329. <https://doi.org/10.5209/cuts.78747>
- Mohanachandran, D.; Yap, C.; Ismaili, Z. & Govindaraja, N. (2021). Artificial Intelligence and Smart Universities. In: Hamdan, A., Hassani, A.E., Razzaque, A. & Alareeni, B. (eds), *The Fourth Industrial Revolution: Implementation of Artificial Intelligence for Growing Business Success*. *Studies in Computational Intelligence*, 935 (255-279): Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-62796-6_15
- Morilla-Luchena, A., Gómez Rasco, T., Muñoz Moreno, R., & Vázquez Aguado, O. (2024). Diseño de estrategias para el proceso de digitalización y modernización tecnológica en organizaciones de Servicios Sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 38 (1), 37-48. <https://dx.doi.org/10.5209/cuts.96376>
- Rivero Panaqué, C. & Beltrán Castañón, C. (2024). La inteligencia artificial en la educación del siglo XXI: avances, desafíos y oportunidades Presentación. *Educación*, 33(64), 5-7. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.P001>
- Rodríguez Rivera, P., & Manzano León, A. (2024). Competencias transversales e inteligencia artificial en educación superior: percepciones y aplicaciones. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 22(2), 31-47. <https://doi.org/10.4995/redu.2024.22020>
- Smahel, D., Mascheroni, G., Livingstone, S., Helsper, E. J., van Deursen, A., Tercova, N., Stoilova, M., Georgiou, M., Machackova, H., & Alho, K. (2023). Theoretical Integration of ySKILLS: Towards a New Model of Digital Literacy. *Katholieke Universiteit Leuven*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10090716>
- Toledo-Lara, G. (2024). Inteligencia artificial: entre la innovación y el cambio de paradigma en la universidad. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(2), 27-46. <https://doi.org/10.32541/recie.v8i2.718>
- Torrent, G. (2015). *La pedagogía divergente*. España: McGraw Hill.
- Vallejo Andrada, A., Martí-García, S., Gómez Rasco, T., & Ferri Fuentevilla, E. (2024). Aportaciones y limitaciones de la incorporación de la inteligencia artificial a los servicios sociales: Una revisión sistematizada. *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, 12(2), 10. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v12i2.812>
- Vallejo-Andrada, A., Sánchez-Serrano, J. L. S., Barrera-Algarín, E., & Caravaca-Sánchez, F. (2025). Burnout, ansiedad, satisfacción y violencia en el trabajo en trabajadores/as sociales de los servicios sociales municipales de Sevilla (España). *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 32(1), 81-105.