

Rosana Satorre Cuerda (Ed.)

# Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19

Rosana Satorre Cuerda (Ed.)

# **Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19**

**Octaedro**   
Editorial

**UA**

UNIVERSITAT D'ALACANT  
UNIVERSIDAD DE ALICANTE  
Vicerectorat de Transformació Digital  
Vicerectorado de Transformación Digital  
Institut de Ciències de l'Educació  
Instituto de Ciencias de la Educación

*Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19*

EDICIÓN:

Rosana Satorre Cuerda

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2021

© De la edición: Rosana Satorre Cuerda

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com) – [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

ISBN: 978-84-19023-19-3

Producción: Ediciones Octaedro

La revisión de los trabajos se ha realizado de forma rigurosa, siguiendo el protocolo de revisión por pares.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

## 31. Implementación del aprendizaje basado en investigación en el Grado en Trabajo Social: el mapa de la diversidad

Ferrer-Aracil, Javier; Giménez-Bertomeu, Víctor M.; Cortés-Florín, Elena M.; Domenech-López, Yolanda

*Universidad de Alicante*

### RESUMEN

En este trabajo se analiza la percepción del alumnado sobre una experiencia de aprendizaje basado en investigación (ABI) desarrollada en la asignatura de Trabajo Social con Comunidades del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Alicante durante el curso 2020-21. En ella, el alumnado realizó un estudio participativo, a través de la técnica de la fotovoz, sobre la presencia de diferentes perfiles socioculturales en la comunidad universitaria y las relaciones sociales que se establecen según dichos perfiles, identificando elementos de cohesión y conflicto social. Para evaluarla, se utilizó un cuestionario anónimo autoadministrado en línea, compuesto de 15 preguntas, de respuesta abierta y cerrada, y 28 variables, que fue respondido por el 88.5% del alumnado participante (n=131). Los resultados muestran una valoración positiva tanto respecto a los contenidos, metodología y organización de la experiencia, como sobre el grado de adquisición de competencias curriculares a través de la misma, constituyendo el ABI una herramienta metodológica eficaz para la enseñanza-aprendizaje del Trabajo Social.

**PALABRAS CLAVE:** trabajo social comunitario, aprendizaje basado en investigación, educación superior, evaluación del alumnado, fotovoz.

### 1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) considera como una de sus prioridades que el alumnado asuma un papel protagónico en su proceso formativo, el cual incluye la adquisición de una serie de competencias personales y profesionales (Armengol et al., 2011; Castañeda, 2016; De Miguel, 2006; Pérez et al., 2013). De ahí que el interés por el uso de metodologías activas de aprendizaje haya aumentado en los últimos años (Consejo de Redacción, 2018; Serna y Díaz, 2013), reflejándose sus beneficios en obras como la de Gómez et al. (2018).

El aprendizaje basado en proyectos (ABPrj) es una de las metodologías activas de aprendizaje más empleadas, sobre todo en el campo de las Ciencias Sociales (Aznar-Crespo et al., 2020; De la Calle, 2016; Domínguez et al., 2019; Etxeberria et al., 2017; Fernández-Cabezas, 2017). El ABPrj involucra al alumnado en la construcción colaborativa de conocimiento a través de proyectos en el aula similares a los del mundo real, mejorando la comprensión conceptual de la materia, el rendimiento académico, la habilidad para resolver problemas y trabajar en equipo, la participación y la motivación, así como el desarrollo personal y social (Arpí et al., 2012; Cobo y Valdivia, 2017; García-Valcárcel y Basilotta, 2017; Medina-Nicolade y Tapia-Calvopiña, 2019; Vergara, 2016). Además, se complementa perfectamente con el aprendizaje basado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Basilotta et al., 2016).

Una variante del ABPrj con entidad propia es el aprendizaje basado en investigación (ABI). Para Ruiz y Estrada (2021), consiste en “conectar la investigación con la enseñanza, las cuales permiten la

incorporación parcial o total del estudiante en una investigación basada en métodos científicos, bajo la supervisión del/la profesor/a” (p. 1081).

El ABI es coherente con los planteamientos del EEES, por cuanto supone una oportunidad, una estrategia y un vehículo para lograr una adquisición más significativa, creativa y comprometida de conocimientos, capacidades y actitudes por parte del alumnado (Quintas et al., 2017; Santana-Vega et al., 2020).

Con este propósito, y con el de responder a dos necesidades principales -por un lado, la baja participación en general del alumnado en su proceso formativo, y, por otro, el cambio de las relaciones sociales a causa de la crisis de la COVID-19-, el alumnado de la asignatura de Trabajo Social con Comunidades (TSC) del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Alicante (UA) ha diseñado, ejecutado y evaluado un proyecto de investigación durante el curso académico 2020-21 denominado el “Mapa de la diversidad”; un estudio colectivo sobre la presencia de diferentes perfiles socioculturales en una comunidad determinada -en este caso, la universidad-, las interacciones que se establecen entre las personas, así como el estado de sociabilidad general, identificando elementos de cohesión y conflicto interpersonal, e intra e intergrupales.

Tomando como referencia a Pérez-Sindín (2020) y Zúñiga (2020) en su recorrido por el concepto de comunidad en la modernidad global y tecnológica de este siglo, la UA puede considerarse un tipo de comunidad en la cual sus miembros no requieren necesariamente de la presencia física para sentirse parte de la misma y disponer de redes relacionales que fortalecer. Una concepción que en la coyuntura actual supone una ventana de oportunidad a la hora de aprovechar el potencial de las TIC como herramientas de aprendizaje (Astudillo et al., 2018). En este sentido, Hurlbut (2018) y Keskin y Yurdugül (2020) comparten la idea de que el aprendizaje en línea resulta útil y eficaz para el alumnado debido a su flexibilidad y accesibilidad.

En la literatura científica reciente se describen experiencias de ABI en campos y disciplinas de diversa índole (Alarcón y Flores, 2020; Figueroa, 2020; Poblete-Valderrama et al., 2018; Santana-Vega et al., 2020). No obstante, representa una alternativa escasamente explorada en Trabajo Social.

En consecuencia, el principal objetivo de este trabajo es conocer los beneficios percibidos por el alumnado participante en el diseño e implementación del “Mapa de la diversidad” respecto al grado de satisfacción que le producen distintos aspectos del proyecto, así como a la adquisición de competencias curriculares a través de la investigación.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

Como se ha indicado, la acción que nos ocupa se enmarca en la asignatura de TSC, asignatura obligatoria de 6 créditos ECTS impartida durante el tercer curso del Grado en Trabajo Social de la UA. En ella, el alumnado ha de analizar distintas dimensiones de la convivencia social (Giménez, 2013), y cómo dichas dimensiones se perciben y significan en función del perfil sociocultural, empleando para tal fin la técnica de la fotovoz (Wang y Burris, 1997). El profesorado, por su parte, asume un rol de guía, facilitador, mediador, promoviendo la participación activa y la responsabilidad del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mas-Torelló y Olmos-Rueda, 2016).

En cada grupo-clase de la asignatura se diseñó el proyecto de investigación, lo que implicó la capacitación sobre el tema y la técnica de recogida de información, la identificación de las preguntas y variables de estudio, la concreción de los objetivos y de la temporalización, así como la división del alumnado en subgrupos de 5-8 componentes. Seguidamente, se realizó el trabajo de campo durante

tres semanas, seleccionando cada subgrupo 9 fotografías que ilustraban su visión sobre la convivencia universitaria atendiendo a diferentes escenarios cotidianos y ejes de desigualdad como el género, la edad, la clase social, la etnia, entre otros. Cada fotografía se acompañó de una breve narrativa previamente reflexionada y consensuada. A continuación, se realizó una puesta en común en grupo-clase mediante un seminario de dos sesiones en el que se presentaron y analizaron los resultados, extrayéndose las conclusiones oportunas al objeto de que el “Mapa de la diversidad” resultante fuese realmente un producto colectivo. Las TIC facilitaron el desarrollo de la experiencia, en particular las herramientas para la continuidad docente online puestas en marcha por la UA.

Las personas participantes fueron 148 estudiantes, de las cuales respondieron al cuestionario de evaluación 131 (88,5% de participación). Sus principales características están recogidas en la tabla 1. Su edad media fue 23 años (DT=6.055), con una mediana de 21 años (Rango=39). El tiempo medio de residencia en el municipio actual fue 17 años (DT=7.647) y la mediana de 20 años (Rango=39).

**Tabla 1.** Características sociodemográficas y académicas de las personas participantes (n y %).

	n	%
<i>Género</i>		
Hombre	15	11.5
Mujer	115	87.8
No binario	1	.8
Total	131	100.0
<i>Nacionalidad</i>		
Española	121	92.4
Extranjera UE	3	2.3
Extranjera no UE	5	3.8
Doble nacionalidad (española y extranjera)	2	1.5
Total	131	100.0
<i>Tamaño del municipio de residencia</i>		
Menor de 20.001 habitantes	43	32.8
Entre 20.001 y 50.000 habitantes	39	29.8
Entre 50.001 y 150.000 habitantes	28	21.4
Mayor de 150.000 habitantes	21	16.0
Total	131	100.0
<i>Tipo de comunidad de residencia</i>		
Centro histórico	7	5.3
Barrio urbano	87	66.4
Zona de extrarradio	10	7.6
Zona rural	27	20.6
Total	131	100.0

	n	%
<i>Participación actual en alguna organización de la comunidad (asociación. partido político. movimiento social...)</i>		
Sí	35	26.7
No	96	73.3
Total	131	100.0
<i>Participación pasada o presente en algún proyecto de carácter comunitario</i>		
Sí	43	32.8
No	88	67.2
Total	131	100.0
<i>Realización de algún semestre de la asignatura “Prácticas Externas”</i>		
Sí	119	90.8
No	12	9.2
Total	131	100.0
<i>Realización de algún semestre de la asignatura “Prácticas Externas” en instituciones de prácticas externas</i>		
Sí	6	4.6
No	125	95.4
Total	131	100.0

## 2.2. Instrumentos

El instrumento utilizado para evaluar la acción desde la perspectiva del alumnado fue un cuestionario anónimo autoadministrado diseñado *ad hoc*, compuesto de 15 preguntas, de respuesta abierta y cerrada, y 28 variables con diferentes niveles de medición (nominal, ordinal y de escala). Las preguntas se estructuraron en tres bloques temáticos: (1) datos sociodemográficos y académicos (ver Tabla 1); (2) percepción sobre los contenidos, metodología y organización del proyecto; y (3) percepción sobre el grado de adquisición de competencias y grado de satisfacción general. Para la medición de la percepción del alumnado en las preguntas de respuesta cerrada se utilizó una escala de Likert de 5 puntos.

El instrumento elaborado se trasladó a formato electrónico utilizando *Google Forms*, para la recogida de datos en línea.

## 2.3. Procedimiento

Finalizada la acción, se distribuyó el cuestionario entre el alumnado con la funcionalidad “Anuncios” de UACloud (campus virtual de la UA), informándole de su carácter anónimo. La recogida de datos se realizó entre el 24 de febrero y el 2 de marzo de 2021. Tras ello, los datos fueron depurados y codificados para su tratamiento posterior.

El análisis estadístico de los datos cuantitativos consistió, por un lado, en el análisis estadístico descriptivo (distribución de frecuencias y estadísticos de tendencia central y dispersión) y, por otro, en el análisis explicativo no paramétrico, basado en pruebas de diferencias de medias (prueba de la U de Mann-Whitney y prueba de Kruskal-Wallis) y pruebas de asociación mediante coeficientes de co-

rrelación (*rho* de Spearman), dado el nivel de medición ordinal de las variables analizadas y el tamaño de los grupos de interés en la población de estudio (Fortune y Reid, 1999; Siebert y Siebert, 2018). Este análisis fue realizado con el software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) v. 25.

El análisis de los datos cualitativos consistió en el análisis temático de las respuestas a las preguntas abiertas (Labra et al., 2019), mediante codificación mixta de las categorías: cerrada (elementos fáciles y difíciles de la actividad) y abierta (tipos de elementos). Este análisis fue realizado con el software *Atlas.ti* v. 7.5.18.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Resultados cuantitativos

La percepción del alumnado sobre diferentes aspectos del proyecto referidos a sus contenidos, metodología y organización fue la siguiente (Tabla 2):

- Todos los aspectos valorados lo fueron en términos positivos y en grado medio-alto o alto.
- Los aspectos del proyecto valorados con niveles altos, fueron, por este orden: la metodología docente utilizada para facilitar la participación del alumnado ( $X=4.35$ ;  $DT=.80$ ), el grado de idoneidad del apoyo docente prestado ( $X=4.35$ ;  $DT=.89$ ) y su utilidad para la enseñanza-aprendizaje del TSC ( $X=4.06$ ;  $DT=.70$ ).
- Los aspectos valorados con niveles medio-altos fueron, en este orden: la satisfacción con la organización del proyecto ( $X=3.98$ ;  $DT=.89$ ) y la metodología docente utilizada para facilitar el conocimiento y la comprensión de los contenidos de la asignatura ( $X=3.96$ ;  $DT=.96$ ).

El análisis de correlaciones bivariadas, desveló que la valoración de cada uno de los aspectos mencionados se asoció positivamente, con intensidad de débil a fuerte, con la valoración de cada uno de los restantes (Tabla 2). De este modo, cuanto más se valoraba uno de los aspectos del proyecto considerados, más se valoraban también los restantes, y a la inversa. La asociación de mayor intensidad se encontró entre la metodología docente utilizada para facilitar el conocimiento y la comprensión de los contenidos de la asignatura y la valoración del grado de adecuación del apoyo docente prestado ( $\rho=.572$ ;  $p < 0.01$ ).

**Tabla 2.** Percepción del alumnado sobre los contenidos, metodología y organización del proyecto (estadísticos de tendencia central y dispersión y correlaciones bivariadas).

	Media	DT	Mediana	Rango	1	2	3	4	5
1. El Proyecto ha resultado útil para la enseñanza-aprendizaje del TSC	4.06	.70	4.00	3	1				
2. La metodología docente ha facilitado el conocimiento y la comprensión de los contenidos de la asignatura de TSC	3.96	.96	4.00	4	.393**	1			
3. La metodología docente ha facilitado la participación del alumnado en la asignatura de TSC	4.35	.80	5.00	4	.347**	.399**	1		
4. La organización del proyecto (planificación de actividades, material disponible, gestión de incidencias, información) ha resultado satisfactoria	3.98	.89	4.00	3	.324**	.460**	.387**	1	
5. El profesorado ha prestado el apoyo adecuado (orientación, resolución de dudas y disponibilidad)	4.35	.89	5.00	4	.250**	.572**	.406**	.462**	1

Nota: \*\*  $p < 0.01$



En lo que se refiere al grado en que el proyecto había contribuido a la adquisición de competencias específicas previstas en la asignatura los datos mostraron (Tabla 3) que, desde la perspectiva del alumnado:

- El proyecto ha ayudado al alumnado a adquirir o desarrollar cada una de las competencias en un grado medio-alto o alto.
- Las competencias en las que se percibe que el proyecto contribuye a un mayor grado de adquisición o desarrollo de la competencia (todas ellas en un grado alto) fueron, por este orden: C5-Administrar y ser responsable del propio trabajo (X=4.40; DT=.85); C7-Trabajar de manera eficaz dentro de sistemas, redes y equipos (X=4.10; DT=.99); C4-Preparar y participar en reuniones de toma de decisiones (X=4.09; DT=.91); y C2-Utilizar la mediación como estrategia de resolución alternativa de conflictos (X=4.08; DT=.91).
- Las competencias a cuya adquisición o desarrollo contribuyó el proyecto en un grado medio-alto, fueron las siguen, de mayor a menor contribución: C10- Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas (X=3.99; DT=.90); C9-Apoyar el desarrollo de redes para hacer frente a las necesidades y trabajar a favor de los resultados planificados (X=3.91; DT=.88); C1- Analizar y sistematizar la información que proporciona el trabajo cotidiano (X=3.89; DT=.97); C3-Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social (X=3.74; DT=1.04); C6- Gestionar, presentar y compartir historias e informes sociales (X=3.72; DT=1.01); y C8-Responder a situaciones de crisis (X=3.71; DT=1.05).

El análisis de correlaciones bivariadas, desveló que la valoración de cada uno de los aspectos mencionados se asoció positivamente, con intensidad de moderada a muy fuerte, con la valoración de cada uno de los restantes (Tabla 3). De este modo, cuanto más se valoraba uno de los aspectos del proyecto considerados, más se valoraban también los restantes, y a la inversa. La asociación de mayor intensidad se encontró entre la valoración del grado de logro de la competencia C9-Apoyar el desarrollo de redes para hacer frente a las necesidades y trabajar a favor de los resultados planificados y la valoración de la C10- Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas ( $\rho=.761$ ;  $p < 0.01$ ).

**Tabla 3.** Grado de adquisición de competencias percibido por el alumnado (estadísticos de tendencia central y dispersión y correlaciones bivariadas).

	Media	DT	Mediana	Rango	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
C1	3.89	.97	4.00	4	1									
C2	4.08	1.00	4.00	4	,468**	1								
C3	3.74	1.04	4.00	4	,555**	,508**	1							
C4	4.09	.91	5.00	3	,473**	,400**	,436**	1						
C5	4.40	.85	5.00	4	,457**	,394**	,313**	,474**	1					
C6	3.72	1.01	4.00	4	,461**	,556**	,460**	,321**	,382**	1				
C7	4.10	.99	4.00	4	,557**	,476**	,416**	,516**	,556**	,498**	1			
C8	3.71	1.05	4.00	4	,527**	,525**	,536**	,390**	,407**	,590**	,477**	1		
C9	3.91	.88	4.00	3	,592**	,591**	,585**	,441**	,436**	,625**	,499**	,637**	1	
C10	3.99	.90	4.00	4	,495**	,528**	,507**	,450**	,417**	,612**	,467**	,669**	,761**	1

---

Nota: \*\*  $p < 0.01$ . Competencias. C1. Analizar y sistematizar la información que proporciona el trabajo cotidiano como soporte para revisar y mejorar las estrategias profesionales que deben dar respuesta a las situaciones sociales emergentes. C2. Utilizar la mediación como estrategia de resolución alternativa de conflictos. C3. Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social. C4. Preparar y participar en reuniones de toma de decisiones. C5. Administrar y ser responsable del propio trabajo, asignando prioridades, cumpliendo con las obligaciones y evaluando la eficacia del propio programa de trabajo. C6. Gestionar, presentar y compartir historias e informes sociales manteniéndolos completos, fieles, accesibles y actualizados como garantía en la toma de decisiones y valoraciones profesionales. C7. Trabajar de manera eficaz dentro de sistemas, redes y equipos, colaborando en el establecimiento de fines, objetivos y tiempo de duración de los mismos, y contribuyendo igualmente a abordar de manera constructiva los posibles desacuerdos. C8. Responder a situaciones de crisis valorando la urgencia de las situaciones, planificando y desarrollando acciones para hacer frente a las mismas y revisando sus resultados. C9. Apoyar el desarrollo de redes para hacer frente a las necesidades y trabajar a favor de los resultados planificados examinando con las personas las redes de apoyo a las que puedan acceder y desarrollar. C10. Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas identificando las oportunidades para formar y crear grupos, utilizando la programación y las dinámicas de grupos para el crecimiento individual y el fortalecimiento de las habilidades de relación interpersonal.

---

Por último, en lo que respecta al grado de satisfacción general con la influencia del proyecto en la formación de cada estudiante, la satisfacción fue alta ( $X=4.22$ ;  $DT=.77$ ;  $Me=4.00$ ;  $R=3$ ).

El análisis de diferencias entre grupos proporcionó evidencias de que, en términos globales, la percepción del alumnado sobre los contenidos, metodología y organización del proyecto, sobre el grado en que el proyecto había contribuido a la adquisición de competencias específicas previstas en la asignatura y su nivel de satisfacción general con la influencia del proyecto en su formación era similar en los diferentes grupos de participantes definidos por las variables sociodemográficas y académicas nominales. La única excepción a esta tendencia general se observó en la valoración del grado de adquisición y desarrollo con el proyecto de la competencia C4-Preparar y participar en reuniones de toma de decisiones, respecto a la cual se identificaron diferencias estadísticamente significativas en función del género ( $U=602.50$ ;  $p<0.05$ ): las mujeres consideraron que el proyecto había contribuido a adquirir/desarrollar dicha competencia en mayor grado ( $X=4.14$ ;  $DT=.91$ ) que los varones ( $X=3.67$ ;  $DT=.82$ ). No obstante, este resultado ha de ser considerado con precaución por el escaso número de varones participantes.

El análisis de correlaciones mostró que la percepción del alumnado sobre los contenidos, metodología y organización del proyecto, sobre el grado en que el proyecto había contribuido a la adquisición de competencias específicas previstas y su nivel de satisfacción general con la influencia del proyecto en su formación no se asociaron con ninguna de las variables sociodemográficas de intervalo analizadas (edad y tiempo de residencia en la comunidad actual). Ello indica que la percepción del alumnado de los aspectos considerados es independiente de dichas características sociodemográficas.

### **3.2. Resultados cualitativos**

El análisis de los datos cualitativos mostró que los aspectos del proyecto que entrañaron más dificultad fueron:

- La realización autónoma de tareas. El alumnado manifestó algunos problemas para identificar, seleccionar, organizar e integrar información relevante por sí mismo.
- El manejo de terminología especializada. El alumnado señaló la complejidad de ciertos conceptos ligados al TSC a la hora de asimilarlos y trasladarlos a la práctica.
- El trabajo online. El alumnado subrayó los inconvenientes de realizar la investigación de forma totalmente virtual y, en concreto, la planificación y organización del trabajo en el grupo de iguales.

Por otra parte, los aspectos que les resultaron más fáciles fueron:

- La revisión de la literatura. El alumnado resaltó la búsqueda de información sobre el tema de investigación y la técnica de obtención de datos como una de las actividades más sencillas de acometer.
- La técnica de la fotovoz. El alumnado reconoció el empleo de esta técnica participativa como especialmente llevadero y gratificante, sobre todo la búsqueda y selección de las imágenes, así como la puesta en relación de las imágenes con las dimensiones de la convivencia.
- El trabajo grupal. El alumnado destacó que el trabajo en equipo facilitó la organización y distribución de las tareas, el intercambio de información, así como la mejor comprensión de los diferentes aspectos del proyecto.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este trabajo indican que el ABI está asociado a efectos positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hecho que corrobora los hallazgos de estudios previos en este ámbito (Quintas et al., 2017; Ruiz y Estrada, 2021; Santana-Vega et al., 2020).

El ABI mejora el conocimiento y la comprensión del TSC, respondiendo a uno de sus objetivos fundamentales, a saber, “que el estudiantado adquiera los conocimientos necesarios para poder analizar por sí mismo cómo está constituida una realidad social determinada, cuáles son sus aspectos más relevantes con el fin de programar una acción transformadora” (Ferrer-Aracil et al., 2020, p. 570).

El conocimiento y comprensión de la materia se vincula con la implementación de una metodología que fomenta la participación del alumnado en el aula, y en la que el profesorado adopta un rol de facilitador del aprendizaje autodirigido (Mas-Torelló y Olmos-Rueda, 2016). La responsabilidad y la toma de decisiones por parte de los y las estudiantes respecto a los contenidos educativos transitan de un plano vertical, pasivo e individual a otro horizontal, activo y colectivo.

Las competencias curriculares se desarrollan considerablemente a través del ABI. En este caso, las nuevas capacidades permiten procedimientos tan importantes para la intervención comunitaria como, entre otros: a) administrar y ser responsable del propio trabajo; b) trabajar de manera eficaz dentro de sistemas, redes y equipos; c) preparar y participar en reuniones de toma de decisiones; y d) utilizar la mediación como estrategia de resolución alternativa de conflictos.

El proyecto de investigación supone un punto de encuentro para el alumnado. Por un lado, dando sentido de utilidad a las relaciones colaborativas que se forjan en la construcción de los conocimientos, representando una suerte de *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1978). El concurso de personas diversas favorece no solo el aprendizaje, sino también el reconocimiento entre ellas como eje vertebrador de la actividad educativa. Y, por otro lado, aportando sentido de realidad a conceptos complejos y abstractos como son algunos de los contemplados en la asignatura.

Estos resultados son coherentes con la alta satisfacción global obtenida con el proyecto, satisfacción matizada en dos cuestiones. De una parte, la inquietud de un alumnado poco familiarizado con el aprendizaje autónomo y parcialmente resistente a la hora de renunciar al modelo pedagógico tradicional, máxime en el contexto actual de la COVID-19. De otra parte, la percepción desigual por parte del alumnado sobre el trabajo en equipo a través del entorno virtual de aprendizaje, lo que podría explicarse por condiciones de acceso y uso de las TIC inequitativas.

Un aspecto no abordado en este trabajo es el impacto del ABI en el rendimiento académico, por lo que sería interesante incorporarlo en futuras investigaciones.

## AGRADECIMIENTOS

Al alumnado participante en la actividad y en la recogida de datos.

El presente trabajo contó con el apoyo del Programa de Redes-I3CE de investigación en docencia universitaria del Vicerrectorado de Transformación Digital-Instituto de Ciencias de la Educación de la UA (convocatoria 2020/21), Ref.: 5371.

## 5. REFERENCIAS

- Alarcón, R., & Flores, H. (2020). La investigación pedagógica y la metodología ABI percibida por los estudiantes de una Universidad Privada. *Ciencia y Desarrollo*, 23(3), 37-43. <http://dx.doi.org/10.21503/cyd.v23i3.2140>
- Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M., & Sala, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): Mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, (354), 71-98. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3417859>
- Arpí, C., Ávila, P., Baraldés, M., Benito, H., Gutiérrez, M. J., Orts-Alís, M., Rigall, R., & Rostán, C. (2012). El ABP: origen, modelos y técnicas afines. *Aula de Innovación Educativa*, (216), 14-18. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/87668>
- Astudillo, M. E., Pinto, B. R., Arboleda, M. J., & Anchundia, Z. (2018). Aplicación de las Tic como herramienta de aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 2(2), 585-598. [https://doi.org/10.26820/recimundo/2.\(2\).2018.585-598](https://doi.org/10.26820/recimundo/2.(2).2018.585-598)
- Aznar-Crespo, P., Aledo, A., & Jimeno, K. (2020). El reto de la interfaz teoría-praxis en la educación universitaria: propuesta de aprendizaje activo basado en proyectos y articulación académico-institucional. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 495-504). Octaedro. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/110076>
- Basilotta, V., Martín, M., & García-Valcárcel, A. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) incorporando las TIC: ventajas e inconvenientes desde la experiencia del profesorado en ejercicio. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 105-113). Octaedro. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/61787>
- Castañeda, J. (2016). Análisis del desarrollo de los nuevos títulos de Grado basados en competencias y adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 135-157. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5806>
- Cobo, G., & Valdivia, S. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*. Instituto de Docencia Universitaria. Recuperado de <https://idu.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/08/5.-Aprendizaje-Basado-en-Proyectos.pdf>
- Consejo de Redacción (2018). Editorial: Un acercamiento al aprendizaje basado en proyectos, cien años después de The project method, de W.H. Kilpatrick. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2). Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/327481>
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411311004>
- De la Calle, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82, 7-12. Re-

cuperado de <https://www.grao.com/es/producto/aprendizaje-basado-en-proyectos-abp-posibilidades-y-perspectivas-en-ciencias-sociales>

- Domínguez, L., Millán, M., & Martínez, S. L. (2019). Actividades de metodología activa en Trabajo Social. En S. Alonso, J. M. Romero, C. Rodríguez-Jiménez, & J. M. Sola (Eds.). *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp. 156-167). Dykinson.
- Etxeberria, B., González, E., & Segú, M. (2017). Aplicación de una metodología pedagógica ABP en una investigación cualitativa en el Grado de Trabajo Social. *Revista Eixo - Especial CIAIQ*, 5(3), 13-26. Recuperado de <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/393/173>
- Fernández-Cabezas, M. (2017). Aprendizaje basado en proyectos en el ámbito universitario: una experiencia de innovación metodológica en educación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 269- 278. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.939>
- Ferrer-Aracil, J., Diez-Soriano, V., & Cortés-Florín, E.M. (2020). Aprender haciendo: la investigación participativa aplicada a la asignatura de Trabajo Social con Comunidades. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 570-579). Octaedro. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/110076>
- Figuroa, M. (2020). El aprendizaje basado en investigación como alternativa didáctica del proceso de aprendizaje-enseñanza en el derecho: una experiencia extracurricular en proceso. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(1), 237-259. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.54858>
- Fortune, A.E., & Reid, W.J. (1999). *Research in social work* (3rd ed. ed.). Columbia University Press.
- García-Valcárcel, A., & Basilotta, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113- 131. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- Giménez, C. (2013). Promoviendo la convivencia ciudadana intercultural en barrios de alta diversidad. Ideas y experiencias para la praxis comunitaria. En J. Buades y C. Giménez (Eds.). *Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable. Manual de intervención comunitaria en barrios* (pp. 36-57). Tirant Lo Blanch. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/download/51349/47637/>
- Gómez, C. J., Ortuño, J., & Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Hurlbut, A. R. (2018). Online vs. traditional learning in teacher education: a comparison of student progress. *American Journal of Distance Education*, 32(4), 248-266. <https://doi.org/10.1080/08923647.2018.1509265>
- Keskin, S., & Yurdugül, H. (2020). Factors Affecting Students' Preferences for Online and Blended Learning: Motivational Vs. Cognitive. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 22(2), 72-86. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2019-0011>
- Labra, O., Castro, C., Wright, R., & Chamblas, I. (2019). Thematic Analysis in Social Work: A Case Study. In B.R. Nikku (ed.), *Global Social Work: Cutting Edge Issues and Critical Reflections* (pp. 183-202). IntechOpen, <https://doi.org/10.5772/intechopen.89464>
- Mas-Torelló, O., & Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1405-66662016000200437&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662016000200437&lng=pt&nrm=iso)

- Medina-Nicolade, M. A., & Tapia-Calvopiña, M. P. (2019). El aprendizaje basado en proyectos una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. *Olimpia. Revista de la Facultad de Cultura Física*, 14(46), 236-246. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6220162>
- Pérez, J. E., García, J., & Sierra, A. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias genéricas en los títulos de Grado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(Nº Especial), 175-196. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5552>
- Pérez-Sindín, X. (2020). Definiendo y teorizando el significado de comunidad de lugar en la era de la globalización. *RIPS, Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 19(2), 107-122. <https://doi.org/10.15304/rips.19.2.6938>
- Poblete-Valderrama, F., Linzmayer, L., Matus, C., Garrido, A., Flores, C., Garcia, M., & Molina, V. (2018). Enseñanza-aprendizaje basado en investigación. Experiencia piloto en un diplomado de motricidad infantil (Teaching-Learning based on research. Pilot experience in a course on child motor skills). *Retos*, 35, 378-380. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.59640>
- Quintas, J. E., Ramírez-Montoya, M. S., & Kabalen, D. M. (2017). Competencias de investigación e innovación en formación docente con Aprendizaje Basado en Investigación (ABI). *4º Congreso Internacional de Innovación Educativa*. Monterrey, México. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11285/627962>
- Ruiz, F.H., & Estrada, R. (2021). Revisión Bibliográfica: La Metodología del Aprendizaje basado en la Investigación. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 1079-1093. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i1.312](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.312)
- Santana-Vega, L. E., Suárez-Perdomo, A., & Feliciano-García, L. (2020). El aprendizaje basado en la investigación en el contexto universitario: una revisión sistemática. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 519-538. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-08>
- Serna, H., & Díaz, A. (2013). *Metodologías Activas del Aprendizaje*. Fondo Editorial Cátedra María Cano.
- Siebert, C.F., & Siebert, D.C. (2018). *Data analysis with small samples and non-normal data: Non-parametrics and other strategies*. Oxford University Press.
- Vergara, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. SM.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health education & behavior*, 24(3), 369-387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Zúñiga, M. (2020). La comunidad del siglo XXI. Un marco interpretativo desde la perspectiva del Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 33(2), 197-207. <https://doi.org/10.5209/cuts.64416>