



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

**Memorias del Programa  
de Redes-I3CE de calidad,  
innovación e investigación  
en docencia universitaria**

**Memòries del Programa  
de Xarxes-I3CE de qualitat,  
innovació i investigació  
en docència universitària**

Convocatoria  
**2020-21**

Convocatòria  
**2020-21**



Satorre Cuerda, Rosana (Coordinación)  
Menargues Marcilla, María Asunción; Díez Ros, Rocío; Pellín Buades, Neus (Eds.)

**UA**

UNIVERSITAT D'ALACANT  
UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Vicerectorat de Transformació Digital  
Vicerrectorado de Transformación Digital  
Institut de Ciències de l'Educació  
Instituto de Ciencias de la Educación

*Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2020-21 / Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2020-21*

Organització: Institut de Ciències de l'Educació (Vicerectorat de Transformació Digital) de la Universitat d'Alacant/ *Organización: Instituto de Ciencias de la Educación (Vicerrectorado de Transformación Digital) de la Universidad de Alicante*

Edició / *Edición*: Rosana Satorre Cuerda (Coord.), Asunción Menargues Marcillas, Rocío Díez Ros, Neus Pellin Buades

Revisió i maquetació: ICE de la Universitat d'Alacant/ *Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante*

Primera edició / *Primera edición*: desembre 2021/ diciembre 2021

© De l'edició/ *De la edición*: Rosana Satorre Cuerda, Asunción Menargues Marcillas, Rocío Díez Ros & Neus Pellin Buades

© Del text: les autores i autors / *Del texto: las autoras y autores*

© D'aquesta edició: Universitat d'Alacant / *De esta edición: Universidad de Alicante*

ice@ua.es

Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2020-21 / Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2020-21 © 2021 by Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante is licensed under [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) 

ISBN: 978-84-09-34941-8

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra. / *Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo 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.*

Producció: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / *Producción: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante*

Aquesta publicació s'ha fet seguint les directrius d'accessibilitat UNE-EN 301549:2020 / Esta publicación se ha hecho siguiendo las directrices de accesibilidad UNE-EN 301549:2020.

EDITORIAL: Les opinions i continguts dels treballs publicats en aquesta obra són de responsabilitat exclusiva de les autores i dels autors. / *Las opiniones y contenidos de los trabajos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de las autoras y de los autores.*

# 207. Incorporación del alumnado de Trabajo Social a la investigación aplicada e implicada: el mapa de la diversidad

J. Ferrer Aracil<sup>1\*</sup>; V. Diez Soriano<sup>2\*</sup>; V. M. Giménez Bertomeu<sup>3\*</sup>; E. M. Cortés Florín<sup>4\*</sup>; Y. Domenech López<sup>5\*</sup>; N. de Alfonso Hartmann<sup>6\*</sup>; M. T. Mira-Perceval Pastor<sup>7\*</sup>; E. Pastor Seller<sup>8\*\*</sup>

<sup>1</sup> javier.ferreraracil@ua.es, <sup>2</sup> v.diez@ua.es, <sup>3</sup> victor.gimenez@ua.es, <sup>4</sup> em.cortes@ua.es, <sup>5</sup> yolanda.domenech@ua.es, <sup>6</sup> nicolas.dealfonseti@ua.es, <sup>7</sup> m.perceval@ua.es, <sup>8</sup> epastor@um.es

\*Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, Universidad de Alicante

\*\* Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, Universidad de Murcia

## Resumen

En este trabajo se describe la experiencia educativa basada en la metodología de Aprendizaje Basado en Investigación realizada durante el curso 2020-2021 en la asignatura de Trabajo Social con Comunidades del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Alicante. La experiencia tiene como objetivo principal la elaboración, por parte del alumnado, de un diagnóstico sobre la relacionalidad estudiantil en la comunidad universitaria. Participan 148 estudiantes organizados en grupos de trabajo de entre 5 y 8 personas. La evaluación de la experiencia se realiza siguiendo un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo, a través de un cuestionario diseñado *ad hoc* y grupos de discusión. Los resultados indican que el alumnado de Trabajo Social reconoce la utilidad del Aprendizaje Basado en Investigación como estrategia de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se pone de

manifiesto la efectividad de la metodología a la hora de incentivar el trabajo colaborativo y la participación en el aula.

**Palabras clave: trabajo social, acción comunitaria, aprendizaje basado en investigación**

# 1. Introducció

## 1.1 Problema o cuestión específica del objeto de estudio

La idea de realizar este proyecto de articulación de la enseñanza del Trabajo Social y el Aprendizaje Basado en Investigación, especialmente en lo referente a las potencialidades que el segundo puede desplegar para favorecer a la primera, surge de la reflexión originada en un trabajo anterior (Ferrer-Aracil et al., 2020), así como de la constatación de tres necesidades.

En primer lugar, la baja participación del alumnado universitario en su proyecto formativo. Esto no es algo exclusivo del alumnado de Trabajo Social, sino que es una cuestión estructural planteada y razonada por el Espacio Europeo de Educación Superior. Si bien, en esta disciplina resulta una necesidad a la que hay que brindar una respuesta adecuada y coherente. No basta con asistir a clase pasivamente porque no puede bastar, no solo en términos de motivación y aprendizaje, sino por cuanto la promoción de una actitud participativa resulta consustancial al ejercicio profesional del Trabajo Social, forma parte de su naturaleza, de su compromiso político y ético. Y un buen modo de aprender a participar es participando.

En segundo lugar, la heterogeneidad del alumnado universitario. Si observamos las aulas de nuestras universidades, cada vez reflejan una mayor diversidad social y cultural siendo necesario poner en marcha actuaciones que faciliten la convivencia. El fomento de la convivencia presupone que debe ser abordada desde lo colectivo, desde las relaciones que constituyen un grupo y/o una comunidad para tender puentes de reconocimiento y entendimiento mutuo o fortalecer los puentes ya existentes. La diversidad es una fuente de enriquecimiento, al tiempo que un reto al que dar respuesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Trabajo Social. Solo desde el conocimiento de esta realidad podrá aprovecharse todo su potencial educativo.

En tercer lugar, y complementando lo anterior, la transformación de las relaciones universitarias a causa de la COVID-19. El coronavirus ha entrado a formar parte de la cotidianeidad en todas las realidades, también en la educación

superior, alterando, entre otras muchas cosas, las relaciones entre el alumnado, con lo que esto puede significar en términos de apoyo social para las personas con mayores dificultades. El distanciamiento físico, cuando no directamente aislamiento, aboca a las y los estudiantes a establecer su trayectoria educativa con una merma importante de momentos de interacción con sus compañeros y compañeras. Pero, en contraste, también existe una realidad distinta a través de las nuevas tecnologías y los nuevos espacios virtuales. Cabe pensar que este nuevo escenario relacional impacta de forma diferenciada en el alumnado según su perfil sociocultural, pero no se cuenta con información específica sobre la presencia de diferentes colectivos y sus formas de relación -positivas y negativas- en el contexto actual que sirva como soporte a la toma de decisiones.

## 1.2 Revisión de la literatura

El concepto de participación no es unívoco para todo tiempo y lugar. En nuestra sociedad, implica “tomar parte en algo; recibir una parte de algo; compartir, tener las mismas opiniones, ideas, etc., que otra persona; tener parte en una sociedad; y dar parte, noticiar, comunicar” (Real Academia Española, 2014).

Para Mata-Benito (2011):

Participar es "ser parte de", "tener o recibir parte de" y "tomar parte en". Socialmente, "ser parte de" significa pertenecer, ser y sentirse parte de una comunidad [en este caso, la universitaria]; "tener parte" es tener acceso a los recursos y bienes sociales, tanto materiales como simbólicos; "tomar parte" es contribuir a la vida pública, a la construcción de lo común. (p. 99-100).

Siguiendo a Sartori (2012), “tomar parte es incorporarse activamente a algo que se siente como propio, es verdaderamente mío, decido y perseguido libremente. No es un formar parte inerte ni es ser obligado a formar parte” (p. 79).

Para Gil-Lacruz et al. (1998), “es un hecho que la necesidad de participación se va imponiendo cada día como consecuencia del aislamiento personal al que nos abocan las actuales circunstancias sociales (p. 102).

Sin embargo, el concepto "ha experimentado un proceso de extensión y vaciamiento que lo ha convertido en muchas ocasiones prácticamente en una

muletilla utilizada en el discurso mediático y político" (Escalera y Coca, 2013, p. 19).

La participación es un concepto de moda, de tinte positivo, demandado y promovido por las instituciones sociales -discursivamente al menos-, incluidas las educativas -véase el propio Espacio Europeo de Educación Superior-.

El Aprendizaje Basado en Investigación forma parte de las denominadas metodologías activas, aquellas que a diferencia de las metodologías tradicionales sitúan al alumnado en el centro del proceso educativo, otorgándole un papel protagónico en detrimento del profesorado que asume un papel de facilitador del aprendizaje (Gómez et al., 2018).

Según Saptusi et al. (2018), el Aprendizaje Basado en Investigación es un modelo educativo relacionado con actividades como analizar, sintetizar y evaluar, que permite mejorar la adquisición de conocimientos por parte del alumnado. La investigación constituye, pues, el núcleo de la acción: desde el establecimiento del tema de investigación a la extracción de conclusiones, pasando por la formulación de preguntas e hipótesis, así como la recogida y análisis de la información (Pedaste et al., 2015).

El Trabajo Social no cuenta con una amplia tradición investigadora -al menos en el sentido más academicista- pese a que la investigación ha formado parte de la profesión desde sus orígenes (Raya y Caparrós, 2014). Su especial relación entre teoría y práctica (Viscarret, 2007), la amplitud y heterogeneidad de su práctica profesional (Aguilar, 2013), y, en el caso español, su evolución en la educación superior hasta su actual consideración como Grado (Esteban y Del Olmo, 2016), la han situado en una posición de desventaja respecto a otras ciencias sociales.

En coherencia, pese a sus beneficios en ciencias sociales (Santana-Vega et al., 2020), son muy escasas las experiencias de Aprendizaje Basado en Investigación en Trabajo Social a nivel internacional (Archer-Kuhn et al., 2020), e inexistentes en la Universidad de Alicante hasta nuestro primer acercamiento siguiendo los criterios de la investigación participativa (Ferrer-Aracil et al., 2020), procediendo la referencia más cercana del campo de la Sociología (Ortiz et al., 2016).

## 1.3 Propósitos u objetivos

La finalidad principal de la experiencia educativa que aquí se recoge ha sido elaborar, por parte del alumnado participante, un diagnóstico sobre la relacionalidad estudiantil en la Universidad de Alicante, con especial énfasis en los conflictos en función de las diversidades existentes, y cómo dicha relacionalidad era sentida, percibida y significada por los diferentes perfiles socioculturales. Se ha tratado, por tanto, de una experiencia de investigación del alumnado sobre el alumnado con un marcado carácter aplicado e implicado, pues pretendía aportar una radiografía de las diversidades que pudiera servir de base para programar acciones de mejora del clima social.

Los objetivos concretos del proyecto han sido: 1) Definir las variables a estudiar respecto a la diversidad, así como las actividades a realizar para la materialización del proyecto en plazo (diseño del proyecto); 2) Ejecutar el mapeo de la diversidad sobre el terreno (implementación del diseño); 3) Valorar el proceso y los resultados alcanzados, así como los aprendizajes adquiridos (evaluación de la implementación).

## 2. Método

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

La asignatura en la que se ha desarrollado la experiencia durante el curso 2020-2021 ha sido Trabajo Social con Comunidades del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Alicante.

Trabajo Social con Comunidades es una asignatura obligatoria de 6 créditos ECTS situada en el segundo cuatrimestre del tercer curso. A través de ella, el alumnado obtiene los fundamentos teóricos y prácticos sobre la historia, los métodos y técnicas del trabajo comunitario. Presta especial atención a la participación y las relaciones sociales, así como a conceptos innovadores como la convivencia ciudadana intercultural.

Del total de 148 estudiantes participantes, han respondido el cuestionario de evaluación 131 (88,5%), de las cuales mayoritariamente eran mujeres (88%)

frente a una minoría de hombres o personas que indicasen sexo no binario (12%). El 94% eran de nacionalidad española o binacionales. La media de edad fue de 23 años y la mediana de 21 años. Respecto a sus lugares de residencia, procedían de diferentes tipos de municipios atendiendo a su número de habitantes: el 33% procedía de municipios de menos de 20.000 habitantes, el 30% de municipios de 20.001 a 50.000 habitantes, el 21% de municipios de 50.001 a 150.000 habitantes, y un 16% de municipios de más de 150.000 habitantes. El tipo de comunidades en las que residían eran principalmente barrios urbanos (66%) y zonas rurales (21%). En lo relativo a la participación social en sus comunidades de residencia, el 27% estaba implicada en alguna organización (asociación, partido político, movimiento social, etc.) y el 33% participaba o había participado en algún proyecto de carácter comunitario.

## **2.2. Instrumento utilizado para evaluar la experiencia educativa**

El enfoque de evaluación ha sido mixto, combinando lo cuantitativo con lo cualitativo.

Por un lado, las y los participantes han respondido a un cuestionario de 28 ítems organizados en tres bloques: 1) datos sociodemográficos y académicos; 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.

Este instrumento ha sido diseñado por las y los miembros de la Red mediante *Google Forms* y distribuido a través de la aplicación Anuncios del campus virtual de la Universidad de Alicante.

Por otro lado, se han realizado tres grupos de discusión (uno por cada grupo-clase) para conocer las opiniones y sugerencias del alumnado. Su duración ha sido de 90 minutos aproximadamente cada uno, llevándose a cabo a través de *Google Meet* en el horario habitual de clase de cada grupo.

Para el análisis e interpretación de los datos, se ha hecho uso de los programas SPSS y Atlas.ti.

## 2.3. Descripción de la experiencia

El mapa de la diversidad es una acción educativa que permite obtener una perspectiva dinámica sobre la presencia de diferentes perfiles socioculturales -a nivel de género, edad, procedencia, entre otros- en un espacio social determinado, las relaciones que se establecen entre las diferentes personas y grupos, así como el estado de sociabilidad general, permitiendo identificar elementos de cohesión interpersonal, e intra e intergrupales.

Las actividades llevadas a cabo en esta dirección ponen el acento en temas de convivencia y cultura de paz. Abordan los conflictos, los prejuicios o los estereotipos. Se trata de un trabajo a doble cara: el análisis de la situación y de su mejora como conjunto.

Desde el punto de vista educativo, y siguiendo la metodología del Aprendizaje Basado en Investigación, la elaboración del mapa por parte del alumnado supone una oportunidad para lograr una adquisición más significativa de los contenidos curriculares de la asignatura de Trabajo Social con Comunidades, así como el desarrollo de parte de sus competencias específicas.

El proceso seguido ha contemplado las siguientes fases:

*Fase 1: diseño.* En esta fase se han desarrollado las siguientes actividades: 1) presentación del proyecto al alumnado matriculado en los tres grupos-clase de la asignatura; 2) constitución de los equipos de trabajo y definición de su funcionamiento; y 3) planificación del mapeo en sus diferentes etapas (capacitación previa en materia de convivencia, identificación de las variables socioculturales a estudiar, selección de la fotovoz como técnica de obtención de datos y formación sobre la misma, determinación de las tareas y los plazos).

*Fase 2: implementación.* En esta fase se han desarrollado las siguientes actividades: 1) aplicación de la técnica de recogida de información; 2) organización de la información y análisis de la misma; y 3) devolución del mapa de la diversidad mediante un seminario de presentación de resultados.

*Fase 3: evaluación.* En esta fase se han desarrollado las siguientes actividades: 1) aplicación de los instrumentos de recogida de información; 2) análisis e

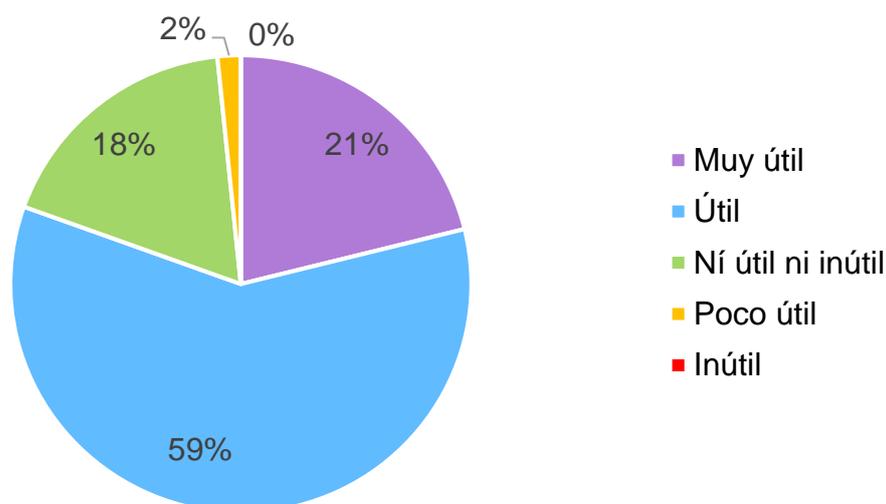
interpretación de la información obtenida; 3) elaboración de la memoria final del proyecto.

### 3. Resultados

Algunos de los resultados más relevantes obtenidos con esta experiencia educativa han sido los siguientes:

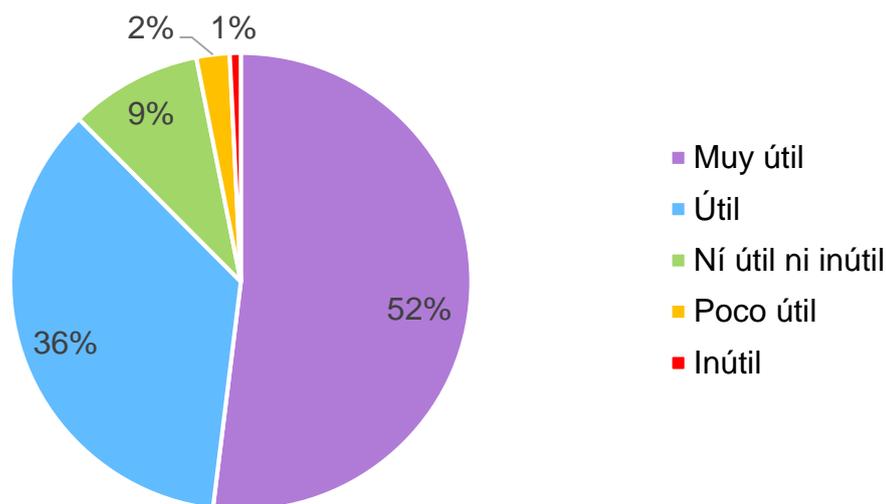
Como se refleja en el gráfico 1, la amplia mayoría del alumnado, casi el 80% (77%), ha considerado muy útil o útil el mapa de la diversidad en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Trabajo Social con Comunidades, mientras que únicamente el 2% ha indicado que el aporte ha sido poco útil. El 21% no ha adoptado una posición clara para este campo.

Figura 1. Utilidad de la experiencia para la enseñanza-aprendizaje



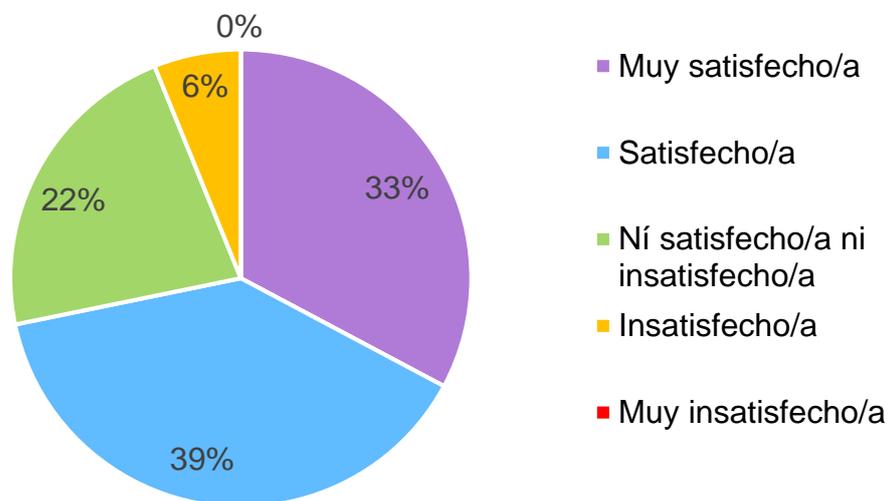
Para el 52% del alumnado, la investigación ha resultado una herramienta muy útil a la hora de facilitar la participación activa en el aula, cifra que se eleva hasta el 88% si sumamos el 36% que lo ha considerado útil, tal y como muestra la figura 2. Un 9% de las personas preguntadas ha considerado que no ha sido ni útil ni inútil para este propósito, mientras que para un 3% ha sido poco o nada útil en este sentido.

Figura 2. Participación del alumnado en su proyecto educativo



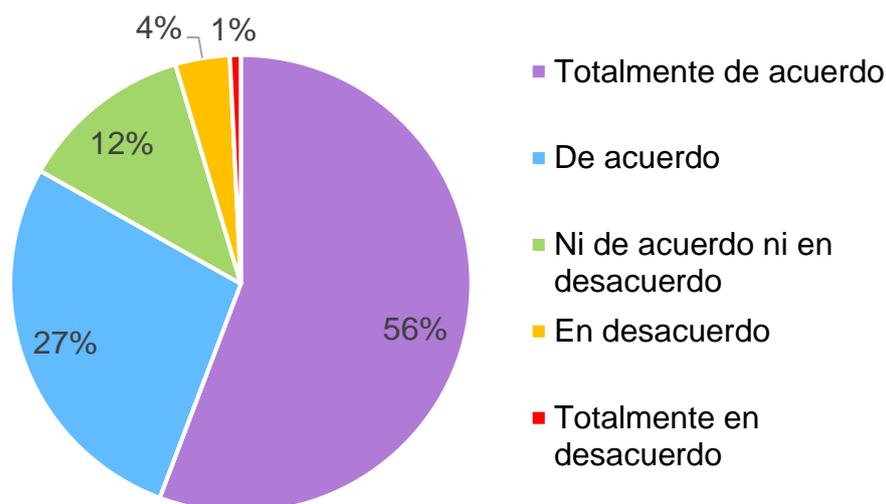
En general, la percepción de los y las participantes sobre la organización del mapa de la diversidad (planificación de actividades, material disponible, gestión de incidencias, información) ha resultado positiva, como muestra la figura 3. El 72% se ha mostrado satisfecho o muy satisfecho con la organización y solo un 6% se ha sentido insatisfecho.

Figura 3. Organización de la experiencia educativa



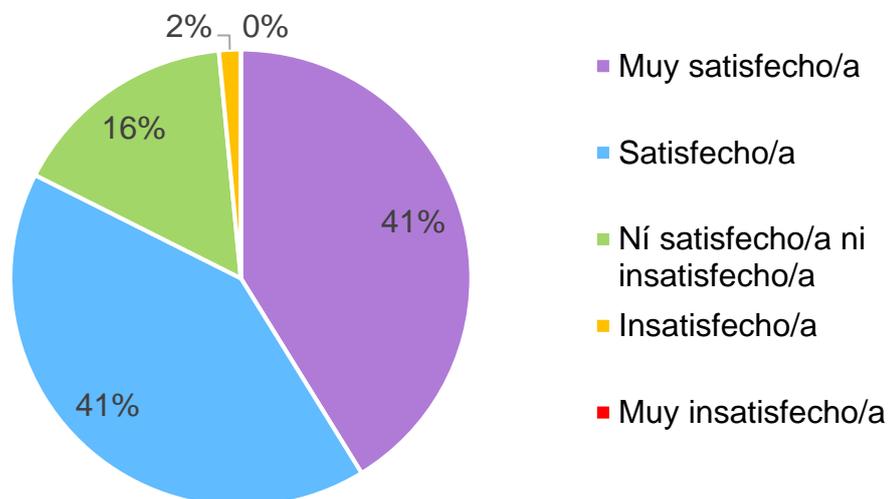
El 83% del alumnado participante ha estado de acuerdo o totalmente de acuerdo con la labor de acompañamiento y apoyo del profesorado, frente a un 5% que ha afirmado estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo (figura 4).

Figura 4. Labor del profesorado



Los buenos resultados anteriores tienen coherencia con la satisfacción general del alumnado participante, en tanto un 82% ha manifestado sentirse satisfecho (41%) o muy satisfecho (41%) con la influencia de esta experiencia educativa en su formación, tal y como muestra la figura 5. En cambio, un porcentaje muy reducido (2%) ha afirmado sentir insatisfacción.

Figura 5. Satisfacción general



En comparación con la experiencia de red del curso 2019-2020 (Ferrer-Aracil et al., 2020), este resultado mejora ligeramente: 4.22 frente a 4.05 (escala 1-5).

El alumnado que ha participado en los grupos de discusión (39) ha aportado información complementaria sobre el mapa de la diversidad, la cual puede sintetizarse en las siguientes consideraciones:

Por un lado, se ha destacado el énfasis puesto en el trabajo en pequeños grupos y la manera participativa en que se ha diseñado el proyecto conectando la teoría y la práctica.

*“Ha sido buena idea la preparación del mapa por parte de los alumnos junto a los profesores de teoría y de práctica. Había motivación hacia la participación” (GD2).*

*“Los grupos han facilitado la participación pero también la cooperación” (GD2).*

Por otro lado, se ha considerado un acierto contar con las preferencias y fortalezas del alumnado.

*“Ha sido muy interesante trabajar la metodología desde las propias experiencias porque de esta manera las dudas, los retos, etc., se pueden compartir con los compañeros y entre todos podemos afrontar mejor las tareas” (GD1).*

*“Es una metodología interesante e innovadora” (GD3).*

*“He aprendido más que estudiando para muchos exámenes” (GD3).*

También se ha valorado positivamente el papel que han jugado las sesiones plenarias en grupo-clase como espacios de enriquecimiento de la perspectiva propia a través del intercambio con los demás, así como de transmisión de la información general y de los elementos metodológicos acordes al momento de elaboración del mapa.

*“Son puestas en común en las que aprendes mucho del resto” (GD2).*

Las propuestas para mejorar las clases magistrales -mayormente referidas al Grado- han sido una constante en los grupos de discusión, todas ricas en ideas y matices, pero con diferentes contradicciones entre sí. Siendo esencial, por tanto, analizar la viabilidad de las mismas y su capacidad de integración dentro de formatos tan relevantes aún hoy como las clases magistrales, a las cuáles se les exige desde distintos puntos de vista que sean participativas a la vez que eficaces, que distribuyan bien los tiempos pero dedicando tiempo suficiente a cada contenido, que aborden múltiples temas simultáneamente mientras

profundizan lo suficiente en cada uno de ellos, que aporten la misma información para todo el alumnado pero adaptada a cada caso, etc.

De cara al futuro, se ha propuesto incorporar al mapa aspectos como las emociones.

*“La diversidad estaba muy presente. El mapa va en la dirección de ver lo positivo de la diversidad, pero también hay diversidad en las emociones. Creo que se podría organizar un mapa de las emociones” (GD1).*

## 4. Conclusiones

Las principales conclusiones que se desprenden de los resultados obtenidos con esta experiencia educativa son las siguientes:

La metodología del Aprendizaje Basado en Investigación contribuye a optimizar el aprendizaje de contenidos y la adquisición de competencias en el alumnado de Trabajo Social. Todo ello con un fuerte componente relacional, de construcción de vínculos de conocimiento y trabajo compartido. Paralelamente, aparecen también evidencias que ponen de manifiesto cómo el contenido de las clases de teoría se concatena de una forma coherente con las clases de práctica a través de la investigación. Estos resultados van en la línea de trabajos previos en los que se destaca el protagonismo del alumnado en la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje, la integralidad de los contenidos y los métodos, así como la influencia positiva sobre las relaciones entre los actores participantes (Ferrer-Aracil et al., 2020; Ortiz et al., 2016; Santana-Vega et al., 2020).

El Aprendizaje Basado en Investigación refuerza del sentido de la educación desde y para la acción. Las clases adquieren una clara orientación hacia la acción, ya sea para diseñarla, ejecutarla o evaluarla, lo que resulta particularmente relevante si consideramos el carácter eminentemente aplicado del Trabajo Social (Viscarret, 2007).

Dichos logros no implican la ausencia de dificultades en el diseño y puesta en marcha, concentrándose básicamente en dos dimensiones desde el punto de

vista de los miembros de la Red: los aspectos estructurales para la participación real del alumnado, y el grado de cultura de participación del propio alumnado.

Por último, en la comprensión de toda experiencia educativa es importante el contexto social en el que se produce. No hacer referencia explícita a la COVID-19 y al proceso cuando menos desgastante que ha supuesto esta situación, nos puede conducir al terreno de la simplificación y la falacia retrospectiva. La pandemia -con sus múltiples dimensiones e implicaciones en la cotidianidad- ha ocasionado un esfuerzo adicional para todos y todas difícil de calibrar.

## 5. Tareas desarrolladas en la red

Participante de la red	Tareas que desarrolla
Javier Ferrer Aracil	Coordinación. Asistencia y participación en las reuniones de trabajo. Conceptualización y diseño del proyecto. Trabajo con grupos de teoría. Análisis e interpretación de los datos. Redacción de la memoria final.
Vicente Diez Soriano	Asistencia y participación en las reuniones de trabajo. Trabajo con grupos de práctica. Revisión de la memoria final.
Víctor M. Giménez Bertomeu	Asistencia y participación en las reuniones de trabajo. Análisis e interpretación de los datos. Revisión de la memoria final.
Elena M. Cortés Florín	Asistencia y participación en las reuniones de trabajo. Análisis e interpretación de los datos.

	Presentación de la comunicación en Redes-Innovaestic 2021. Revisión de la memoria final.
Yolanda Domenech López	Asistencia y participación en las reuniones de trabajo. Asesoramiento técnico-científico. Revisión de la memoria final.
Nicolás de Alfonseti Hartmann	Asistencia y participación en las reuniones de trabajo. Asesoramiento técnico-científico. Revisión de la memoria final.
M <sup>a</sup> Teresa Mira-Perceval Pastor	Asistencia y participación en las reuniones de trabajo. Asesoramiento técnico-científico. Revisión de la memoria final.
Enrique Pastor Seller	Asistencia y participación en las reuniones de trabajo. Asesoramiento técnico-científico. Revisión de la memoria final.

## 6. Referencias bibliográficas

Aguilar, M. J. (2013). *Trabajo Social: concepto y metodología*. Editorial Paraninfo.

Archer-Kuhn, B., Lee, Y., Hewson, J., y Burns, V. (2020). Growing together: cultivating inquiry-based learning in social work education. *Social Work Education*. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1839407>

Esteban, E., y Del Olmo, N. (2016). Reflexiones sobre la investigación en Trabajo Social: aportaciones desde la sistematización de la práctica. En D. Carbonero, E. Raya, N. Caparrós, y X. Gimeno. *Respuestas*

*transdisciplinares en una sociedad global: aportaciones desde el Trabajo Social.* Universidad de La Rioja.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5608457>

Ferrer-Aracil, J., Díez-Soriano, V., Cortés-Florín, E.M., Giménez-Bertomeu, V. M., Domenech-López, Y., De Alfonseti Hartmann, N., y Mira-Perceval Pastor, M. T. (2020). Enseñanza-aprendizaje del Trabajo Social con Comunidades a través de la investigación participativa. En R. Roig-Vila (coord.). *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2019-20* (pp.1027-1034). Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación.

Gil-Lacruz, M., Bombín, R. A., y Matute, S. (1998). Aproximación teórica al estudio de las necesidades sociales y la participación comunitaria. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 6, 97-104.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=229733>

Mata-Benito, P. (2011). *Ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora: propuestas educativas desde el enfoque intercultural* (Tesis doctoral). UNED, Madrid, España.

<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Pmata/Documento.pdf>

Ortiz, G., Fabregat-Cabrera, M. E., Aledo, A., y Espinar-Ruiz, E. (2016). El alumno-investigador en Sociología: motivación y aprendizaje a través de la práctica científica. En M. T. Tortosa Ybáñez, S. Grau Company, J. D. Álvarez Teruel (coords.). *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 1749-1770). Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación.

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A., Kamp, E. T., Manoli, C.C., Zacharia, Z. Z., y Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational research review*, 14, 47-61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>

Raya, E., y Caparrós, N. (2014). Del objeto de estudio para la intervención en Trabajo Social. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 173-179. <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198521>

Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española. Significado de participar. <https://dle.rae.es/?id=S09ab8h>

Santana-Vega, L. E., Suárez-Perdomo, A., y Feliciano-García, L. (2020). El aprendizaje basado en la investigación en el contexto universitario: una revisión sistemática. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (277), 519-537. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-08>

Sartori, G. (2012). *Democrazia cosa è*. Bur.

Saptusi, T., Salimi, M., y Hidayah, R. (2018). Research Based Learning (RBL): How to Improve Critical Thinking Skills? *SHS Web of Conferences*, 42, 00042. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200042>

Viscarret, J. J. (2007). *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social*. Alianza editorial.