

# TRABAJO SOCIAL

Trabajo social

ISSN: 0123-4986

ISSN: 2256-5493

Universidad Nacional de Colombia

López-García, Irene María; Sevilla Brenes, Laura  
Innovación educativa para la formación de trabajadores sociales en una universidad española  
Trabajo social, vol. 20, núm. 2, 2018, Julio-Diciembre, pp. 95-116  
Universidad Nacional de Colombia

DOI: <https://doi.org/10.14482/INDES.30.1.303.661>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=684471953005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Innovación educativa para la formación de trabajadores sociales en una universidad española

Irene María López-García\*

Profesora del Departamento de Economía General

Laura Sevilla Brenes\*\*

Profesora Departamento de Derecho del Trabajo y Seguridad Social

Universidad de Cádiz, España.

95

## Resumen

La innovación pedagógica en la formación de estudiantes de grado de Trabajo Social, que recoge este artículo, combinó metodologías de aprendizaje activo en el aula, ayudas virtuales y contacto directo con la población, para evaluar los aportes de la política social en la garantía alimentaria de la población infantil de tres barrios. Articular investigación, acción y reflexión permitió evidenciar que es posible construir un ejercicio profesional integral. La experiencia retoma los desafíos que plantea formar trabajadores sociales en la actual sociedad, más aún, que respondan a los contextos de crisis donde las dinámicas de desigualdad, empobrecimiento y exclusión se agravan.

**Palabras clave:** acción profesional, aprendizaje-servicio, conocimiento crítico, innovación educativa, investigación, trabajo social reflexivo.

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

López, Irene y Laura Sevilla. 2018. "Innovación educativa para la formación de trabajadores sociales en una universidad española". *Trabajo Social* 20 (2): 95-116. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. doi: <https://doi.org/10.15446/ts.v20n2.74307>

**Recibido:** 28 de abril del 2017. **Aprobado:** 14 de febrero de 2018.

---

\* irene.lopez@uca.es

\*\* laura.sevilla@uca.es

## **Educational Innovation for the Preparation of Social Workers in a Spanish University**

96

### **Abstract**

The article describes an educational innovation project for the preparation of students seeking a degree in Social Work. The initiative included active learning methodologies in the classroom, online resources, and direct contact with the population, in order to assess the contributions of social policy in guaranteeing food for the population of children in three neighborhoods. The combination of research, action, and reflection demonstrated that it is possible to design a comprehensive exercise of the profession. This experience responds to the challenges of training social workers in today's society, professionals capable of dealing with contexts of crisis in which the dynamics of inequality, poverty, and exclusion are especially severe.

**Keywords:** critical, educational innovation, knowledge, learning-service, professional action, reflexive social work.

## **Inovação educativa para a formação de trabalhadores sociais numa universidade espanhola**

### **Resumo**

A inovação pedagógica na formação de estudantes de graduação de Trabalho Social, à qual este artigo remonta, combinou metodologias de aprendizagem ativa na sala de aula, ajudas virtuais e contato direto com a população para avaliar as contribuições da política social na garantia alimentar da população infantil de três bairros. Articular pesquisa, ação e reflexão permitiu evidenciar que é possível construir um exercício profissional integral. A experiência retoma os desafios que implicam formar trabalhadores sociais na sociedade atual, ainda mais que respondam aos contextos de crise, em que as dinâmicas de desigualdade, empobrecimento e exclusão se tornam mais graves.

**Palavras-chave:** ação profissional, aprendizagem-serviço, conhecimento crítico, inovação educativa, pesquisa, trabalho social reflexivo.

## Introducción

El contexto de las políticas de innovación en la educación universitaria desarrolladas en España es producto de un proceso que se inicia en la década del 2000 a través del denominado Proceso Bolonia. El objetivo final de dicho proceso fue la convergencia y homologación de los estudios universitarios de los países miembros de la Unión Europea —en adelante, UE— y su materialización en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (es), creado a través de la Declaración de Bolonia<sup>1</sup> (Ministros Europeos 1999).

97

Esta política común se acompaña de cambios en los métodos y herramientas para la docencia, al tiempo que se favorecen experiencias para que el alumnado acceda a oportunidades de estudio y de formación mediante prácticas o servicios relacionados con sus disciplinas. Así mismo, tras Bolonia, se generaliza el tránsito de una enseñanza tradicional a otra organizada en torno a las tecnologías de la información y de la comunicación. Los requerimientos de esta renovación han tenido continuidad en una política universitaria que promueve e incentiva la acción docente en este campo, pues lo integra como criterio de calidad y lo exige como credencial en el *curriculum* del profesorado.

Este artículo presenta la ordenación de un proyecto de innovación<sup>2</sup> en el que se concreta esta política educativa europea. Dicha innovación se reconoce en el propósito de un cambio en la formulación y la metodología de la enseñanza para mejorar el aprendizaje (Sein-Echaluce, Fidalgo y Alves 2017). Este caso se fundamentó en dos aspectos: primero, en el trabajo colaborativo entre dos docentes de áreas de conocimiento distintas, Trabajo Social y sociología; y un segundo en el empleo de instrumentos que favoreció la actitud activa del alumnado en su proceso de aprendizaje.

Según Carbonell (2002), los alcances de este propósito responden a una mirada integral sobre las prácticas educativas y no a acciones aisladas o puntuales, lo que requiere de una sistematización de la experiencia con propósitos de hacer mella en el sujeto y las relaciones en el proceso educativo. El proyecto se desarrolló a lo largo de dos semestres de los años 2014 y 2015, incluyendo cuatro materias del segundo año de estudios. Las tareas

<sup>1</sup> Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, que inicia la política de ordenación de los estudios universitarios.

<sup>2</sup> Se trata del proyecto de innovación docente denominado “Trazando cauces: itinerarios de aprendizaje convergentes” aprobado y financiado por el Vicerrectorado de Recursos Docentes y Comunicación de la Universidad de Cádiz —en adelante, uca— en el curso 2013-2014. La población diana del proyecto fue el alumnado del segundo curso del Grado de Trabajo Social.

dirigidas por las profesoras comprometieron el trabajo del alumnado en tres niveles, uno individual, otro en grupo y un tercero en el plenario del aula. Este último, el interdependiente, se facilitó a través de herramientas digitales como el campus virtual, Google Drive y Dropbox. Esta fórmula de trabajo permitió que las tareas finales de diagnóstico y propuestas de intervención incluyeran la información de todos los ámbitos y actores involucrados en la política estudiada.

Conviene subrayar que esta forma de entender la innovación educativa se formalizó en una experiencia que parte de la identificación de dificultades en la formación en el Grado de Trabajo Social. Para poder abordarla, se siguió una metodología que integró la investigación y la acción profesional para evaluar los aportes de la política social en la garantía alimentaria de la población infantil en un contexto de crisis socioeconómica.

La base metodológica buscó la implicación activa del alumnado y una acción educativa que uniera la actividad pedagógica en el aula y el trabajo de campo. Esta propuesta irrumpió en unos planes de estudios en la que, sin embargo, no se integra la investigación y la acción sobre la realidad social objeto de su futura ocupación profesional. Esto se entiende, por una parte, por la dificultad de atender el volumen de alumnado por curso<sup>3</sup> y, por otra parte, por una organización de materias tanto en horarios como en un itinerario curricular que impiden la continuidad y la coordinación entre contenidos.

Con la intención de superar estos obstáculos, el trabajo se encaminó a una evaluación de la política social contextualizada en tres barrios de Jerez de la Frontera, una ciudad demográfica, económica y socialmente representativa de la región andaluza. Esto permitió al alumnado de Trabajo Social un contacto directo con el entorno comunitario y con sus múltiples actores, así como la realización, a través de trabajo cooperativo, de una investigación aplicada, para una comprensión integral de la atención a las necesidades básicas y sobre los engranajes de la garantía alimentaria en nuestra sociedad.

El proceso concluye con una devolución a la comunidad de lo aprehendido. El alumnado pone a prueba sus habilidades comunicativas ante el

---

3 Participaron los 110 alumnos matriculados, organizados en 20 grupos de trabajo y distribuidos en tres zonas de la ciudad. A cada grupo se le adjudicó la observación y descripción de la zona a través del uso de los datos del censo poblacional, además de entrevistas con algunos de los actores de los grupos de interés. Este reparto exige de una dinámica cooperativa y colaborativa, ya que la tarea final por grupo requiere de la información elaborada y obtenida por otros grupos para tener una composición total del fenómeno objeto de estudio.

público, con un mensaje reflexivo y crítico, mediante una triple codificación, compuesta por una muestra fotográfica secuencial, una exposición de póster científico —donde se sintetiza el diagnóstico de la política, la situación de la comunidad y alternativas de intervención— y una campaña de divulgación en las redes sociales. En definitiva, esta metodología docente favorece un aprendizaje social y cívico.

99

El escenario que deberán afrontar los futuros egresados universitarios se conforma como un espacio complejo y en crisis, donde se hace necesario promover la adquisición de un conocimiento que necesita reflexionarse, reconocerse, situarse y problematizarse (Morin 1997). Este pensamiento es un motor para impulsar la docencia en las ciencias sociales.

Las transformaciones socioculturales, tecnológicas y políticas de las últimas décadas, junto con el acontecer de la crisis económica internacional, ha conducido a una grave y constatable acentuación de la desigualdad y la pobreza. Los Informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, OECD por sus siglas en inglés; 2008; 2011; 2015) muestran cómo las desigualdades no han dejado de aumentar desde la década de 1980 al interior de las naciones, si bien los desequilibrios entre países han disminuido.

La pobreza, la exclusión social y la situación de vulnerabilidad de las personas, grupos y comunidades conforman un campo preferente de estudio e intervención para el Trabajo Social. Los futuros profesionales de esta disciplina de la ayuda y el cuidado social deben afrontar la adquisición de competencias para la acción desde una posición crítica y reflexiva. En este caso, se entendió que debía responder a un orden político, ético y de derechos. Este planteamiento se afronta desde una propuesta centrada en un método didáctico mixto, en el que se integran principios y técnicas de corte participativo, promotoras de responsabilidad cívica y de aprendizaje colaborativo (Colby 2010).

Se trata de una respuesta metodológica que hace frente a tres obstáculos, que no excluyen a otros y sobre los que se hacen hincapié en este proceso de enseñanza-aprendizaje, tras años de experiencias en las que estos déficits se muestran persistentes y generalizados. En primer lugar, la fragmentación, la parcelación y la simplificación del conocimiento adquirido. En segundo lugar, la mezcolanza que hace el alumnado entre proyectos de intervención y de investigación. Y, en tercer lugar, el alumnado muestra limitaciones para proyectar un alcance completo de su capacitación en los que encajen los contenidos de las diversas materias.

Si bien buena parte de la práctica se centró en el método pedagógico de aprendizaje y servicio —en adelante, APS—, este posibilita la adquisición de competencias a través de un itinerario de aprendizaje significativo, contextualizado en entornos comunitarios, sintetizado en un único proyecto coherente y bien articulado en relación con el currículo académico y en el que el estudiante es el protagonista (Puig y Bär 2016); lo anterior, teniendo en cuenta un servicio a la comunidad que transforma y da sentido a los aprendizajes, pero también a la propia comunidad (Francisco y Moliner 2010). Estos principios del APS se materializaron en la realización por parte del alumnado de una investigación aplicada y localizada en dicho espacio, pues la comunidad permite identificar y actuar sobre procesos concomitantes entre la estructura macrosocial y la vida cotidiana que se produce en aquella. Las estrategias y las acciones de las políticas públicas toman forma como micropolíticas en las comunidades donde afrontan las tensiones económicas, políticas, sociales y culturales contemporáneas en torno a la pobreza y la exclusión.

Buena parte de los logros, las contradicciones y las distancias entre las intenciones del Estado y las demandas de la ciudadanía se materializan en los trabajadores de la primera línea. En este sentido, el futuro profesional de los estudiantes se desarrollará en este espacio de atención, en el que la prestación de servicios podrá contribuir a hacer efectivos los derechos sociales de ciudadanía. La acción del Estado sobre la cuestión social se sitúa entre el discurso de los derechos sociales y las dificultades para afrontar los riesgos derivados del empobrecimiento, la desigualdad y el empleo precario (Rodríguez 2007).

Las sociedades europeas que emergen tras la Segunda Guerra Mundial se dotan de un modelo de Estado en el que se consolida su función social mediante un conjunto de sistemas que protegen a la ciudadanía de los riesgos sociales. Esta fórmula no se dirige explícitamente para la atención de la pobreza y la exclusión. A partir de la década de 1980, ante los cambios en el modelo de producción y el repliegue del estado de bienestar (EB) en sus funciones de redistribución, se pone en marcha una incipiente política dirigida a las situaciones de empobrecimiento de la población y los fenómenos de exclusión que se van extendiendo (Atkinson 2003).

Las políticas sociales dirigidas a la exclusión se impregnán de una perspectiva de ciudadanía. La idea de ciudadanía transita entre la acepción formulada inicialmente en la década de 1950 por Marshall (1997), para referir el estatus producto de la adquisición progresiva de los derechos civiles, los

políticos y los sociales, y una idea de ciudadanía que añade la faceta de deberes, vinculada a la responsabilidad y que supera una acepción de ciudadanía pasiva, reemplazando los derechos de bienestar por derechos de participación democrática en la administración de los programas sociales (Kymlicka y Norman 1994). No obstante, esta perspectiva no reconoce la diversidad de la ciudadanía con colectivos que quedan al margen de los derechos. Ello impide completar la democracia (Tezanos 2002); por tanto, es necesario el reconocimiento de los grupos sociales que tradicionalmente se encuentran en una posición oprimida (Fraser 2008; Lorente, Sevilla y Camacho 2011).

101

El Trabajo Social como disciplina científica y profesión, está involucrado en los desafíos del conocimiento encaminado a “cuestionar las desigualdades y trazar vías hacia un mundo justo”, tal como lo recoge el Informe sobre Ciencias Sociales de la Unesco de 2016. La preocupación de las ciencias sociales por el estudio de estos fenómenos ocupa un lugar preferente y creciente, mediante estudios de carácter multidisciplinar con una especial preocupación por la forma como se entrelazan las distintas facetas de la pobreza y el modo en el que trascienden en formas de exclusión social (Unesco 2016).

En este sentido, la innovación docente puesta en marcha se estructuró a través de la evaluación de las políticas sociales de inclusión en Andalucía. La organización de la administración del Estado en España se articula a través de tres niveles territoriales, la administración general del Estado, que corresponde al Gobierno central de todo el país, la comunidad autónoma coincidente con el territorio regional y la administración local para el gobierno municipal. Cada una de estas administraciones tiene competencias propias en la ordenación de las políticas sociales. En España, la gestión de los servicios sociales en la que se concentra buena parte de las políticas de inclusión (Rodríguez 2007; Casado 2010) corresponde al gobierno autonómico; mientras que su implementación la desarrollan las corporaciones locales. Concretamente en la innovación, se trató de analizar una medida de garantía alimentaria dirigida a la infancia en el contexto de la crisis económica y financiera internacional iniciada en 2008, con graves repercusiones en España. La medida es una actuación del gobierno de Andalucía iniciada en 2013, mediante la cual se aseguran tres comidas diarias a los escolares en situación de vulnerabilidad de colegios públicos. Esta medida se integra en una política más amplia con acciones dirigidas al empleo y ayudas económicas para afrontar situaciones de emergencia social producto del contexto socioeconómico. Los informes especializados en la medición del empobrecimiento infantil sacaban a la

luz datos como que el 28,3 % de la población infantil en Andalucía vivía en hogares que se situaban por debajo del umbral de la pobreza (Unicef 2015). Sobre esta ayuda se propuso estudiar el desigual impacto en tres barrios a partir de los centros escolares en los que se implementó la medida. Con esta experiencia de aprendizaje se persigue que el alumnado reflexione sobre diversos aspectos: cómo las políticas atienden las urgencias sociales, cómo responden las distintas instituciones a los retos de la alimentación, cómo se producen las específicas manifestaciones del empobrecimiento en la infancia y, finalmente, cómo las dificultades económicas operan en el entorno de los centros educativos.

La oportunidad pedagógica de esta innovación asoma en una sociedad desarrollada en la que el empleo precarizado ya no garantiza la cobertura de necesidades básicas (Piketty 2014; Standing 2016). Es una cuestión de profundo calado político y ético; tanto, que el alumnado tiene nociones previas de esta medida por su difusión en los medios de comunicación de masas. Se trata de un tema sensible, ya que se multiplican prácticas de exhibición de la pobreza en un grupo especialmente vulnerable, como es la infancia (Garthwaite 2016). Esta “pornografía” trivial, ya interiorizada por el alumnado, se contrarrestó a través del contacto experiencial y no mediático con dicha realidad, así como con el desarrollo de un proyecto estructurado, basado en el rigor científico, que contribuyó un análisis crítico desde una perspectiva ética.

La acción político-técnica dirigida a la exclusión social afronta las condiciones de una cuestión compleja: la intervención social desde los servicios sociales de atención generalista en la atención de la población vulnerable. La vulnerabilidad se entiende como una consecuencia del acceso desigual a los recursos y oportunidades que ofrece el entorno social, la cual está relacionada con la posición de clase, el género, la edad, la nacionalidad, la etnia y la diversidad funcional. Así pues, los efectos de este deterioro de la ciudadanía pueden tener tanto manifestaciones materiales como de relaciones en diversos ámbitos, ya sean en la salud, la educación, la vivienda o el empleo.

En particular, el alumnado participó en un proceso integral de estudio de corte cualitativo, lo que les permitió el diálogo y la reflexión con los distintos actores involucrados y en los distintos marcos, como el profesional (trabajadoras sociales de las tres comunidades<sup>4</sup> seleccionadas), el educativo

<sup>4</sup> Las zonas seleccionadas responden a tres realidades socioeconómicas distintas en la ciudad, que permitieron evaluar el impacto de una misma medida política, la aportación pública de las tres comidas diarias a niños en centros escolares situadas en este trío territorial.

(equipos directivos, profesores, asociaciones de madres y padres de alumnos-AMPA, y empresas de catering de los centros) y, por último, el asociativo<sup>5</sup> (organizaciones del tercer sector especializadas en el campo de la protección e instituciones vinculadas a la garantía alimentaria). En efecto, esta innovación pedagógica dispuso a los estudiantes a analizar una política alimentaria en un contexto de crisis, con la integración de la investigación y la acción profesional, lo que les permitió reflexionar acerca de los límites de la intervención.

103

### **Las estrategias de aprendizaje**

En consonancia con el diagnóstico, esta innovación docente y su objeto se articulan en torno a dos estrategias de enseñanza-aprendizaje, una reflexiva y otra integral y de pensamiento crítico, que pivotan en relación con diferentes cuestiones. En primer lugar, los déficits originados a lo largo de la formación de los estudiantes de Trabajo Social; entre ellos, la división del conocimiento alcanzado, el equívoco entre un proyecto de investigación y uno de intervención con un procedimiento y una finalidad incomparables, así como la ausencia de significación de los aprendizajes asociados a las distintas materias que difícilmente son capaces de encajar en su identidad profesional.

En segundo lugar, la complejidad del fenómeno a estudiar, la exclusión social que posee múltiples dimensiones y causas (económicas, sociales, laborales, culturales y personales), así como una naturaleza estructural, procesual y dinámica (Raya 2006; Subirats 2004; Tezanos 1999). Estas características limitan las posibilidades de la política y de la intervención social sobre ella. La exclusión junto a la desigualdad y a la pobreza, deterioran la cohesión de las sociedades convirtiéndolas en objeto de especial interés de las políticas públicas.

En tercer y último lugar, se opta por la evaluación y el análisis de una medida destinada a la inclusión social, como punto de arranque en esta aproximación del alumnado a la exclusión. Esta elección se justifica en la potencial capacidad de la evaluación política, como herramienta que contribuye a la formación reflexiva y cívica del alumnado en la universidad.

Estas estrategias son, en sí mismas, una oportunidad en el proceso educativo de formar a estudiantes que, desde las aulas, conecten con las

<sup>5</sup> Entidades como Cáritas, Fundación Secretariado Gitano, Banco de Alimentos, Asociación desempleados de mayores de 45 años, Red de moneda social Zoquito y Cooperativa La Reverte.

competencias profesionales que requiere hoy el ejercicio del Trabajo Social. La finalidad es lograr su emancipación en la trayectoria hacia la comprensión del fenómeno de la exclusión social, así como de la política social del derecho al alimento. Para su consecución se diseñó una innovación docente basada en una enseñanza transversal, multidimensional e integral para el logro entre los educandos de un aprendizaje, reflexivo, significativo y crítico: “La educación es una herramienta de mejora social, orientada a formar personas completas con una dimensión tanto intelectual como humana y moral” (Boneta 2016, 7). Su presentación sigue una estructura secuencial y ordenada, a pesar de que la experiencia educativa a la que atañe se dota de aprendizajes acumulativos y en continua correspondencia. No obstante, se busca facilitar la aprehensión de este dinámico recorrido educativo.

### **Estrategia de enseñanza-aprendizaje reflexivo**

El primer problema al que se hace frente es la fragmentación del conocimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes de este Grado cursan sus estudios sin que haya conexión entre las distintas materias a lo largo de cada curso escolar. Ciento es que los actuales planes de estudios universitarios en la UE, con el fin de difuminar los currículos organizados por asignaturas, potencian el sistema de aprendizaje por competencias, si bien lo hace entre asignaturas del mismo módulo de conocimiento<sup>6</sup>. Esta experiencia, sin embargo, va más allá, pues promueve la coordinación y la continuidad entre materias de distintos módulos entre dos áreas, sociología y Trabajo Social. Esta armonización de módulos, materias y áreas de conocimiento busca un aprendizaje significativo, experiencial y reflexivo, superador de la mecánica autómata en los modos de aprender y de hacer del alumnado.

Se parte de la idea de que la comprensión de los fenómenos complejos de la realidad social no se agota por las aportaciones de una única disciplina. De este modo, la interdisciplinariedad docente se presentó como un desafío, en el contexto de formación del Trabajo Social, sustentado tradicionalmente en un currículo multidisciplinario. Paralelamente, se debe encarar la especialización que permite a los y las estudiantes identificar las diferentes

---

6 Los estudios del Grado de Trabajo Social de la UCA están organizados en torno a módulos, materias y asignaturas vinculadas. En este caso, los módulos son los siguientes: procesos y problemas sobre los que actúa el Trabajo Social, fundamentos para el desarrollo profesional, profundización jurídica del Trabajo Social, Trabajo Social en ámbitos específicos, prácticas y trabajo fin de grado.

contribuciones a su formación para su futuro profesional. Ambas tendencias suponen un ejercicio de equilibrio en la historia de la ciencia entre la especialización y la integración.

La metodología APS, empleada en esta innovación, favorece este modo de aprender significativo, experiencial y reflexivo, ya que se caracteriza por responder desde el ámbito educativo a las necesidades del contexto. Lo que evita las prácticas de parcelación del conocimiento consecuencia de la realización de tareas replicadas mecánicamente por el alumnado. En esta coyuntura, el fin es aprender para mejorar el contexto, de tal modo el aprendizaje adquiere sentido cívico y social (Puig et al. 2011).

105

Asimismo, esta segmentación del aprendizaje ocurre tanto en la organización de las políticas sociales de inclusión en España como en la intervención social que las implementa. No se dispone de una única política inclusiva, sino que estas se hallan fragmentadas y distribuidas entre otras políticas sociales, como las de empleo, educación y vivienda. La fragmentación en el aprendizaje y en la política requiere un trabajo coordinado, una buena gestión de la información y una reflexión sobre la acción.

La experiencia pedagógica se trazó a través del análisis de una política social con impacto en la comunidad, la política de garantía alimentaria. La comunidad es el espacio base del proceso de enseñanza-aprendizaje en este proyecto pedagógico que presta unas condiciones privilegiadas para el ejercicio de un Trabajo Social reflexivo. Así lo expresan Lorente y Zambrano:

La reflexividad que hace visible lo invisible, es una de las capacidades, a la vez que padecimiento, manifiestas del Trabajo Social; ponerla en marcha es fundamental para dimensionar la idea del reconocimiento del otro que está en los fundamentos clásicos de la ayuda social, pues tener en cuenta a quien se ayuda es la mejor forma de ayudarlo socialmente, sea una persona o a una colectividad. Tal “tener en cuenta” es la forma de hacer visible al otro; es decir, de retornar al sujeto al lugar del cual ha sido expulsado. (2010, 88)

Con el propósito de reforzar el Trabajo Social reflexivo, la experiencia se organizó a través de dos componentes, la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo, tanto del profesorado como de los estudiantes. El primero se ejemplifica por la presencia de dos profesoras de dos áreas de conocimiento que presentan conjunta y simultáneamente las actividades y los contenidos de las materias, a través de talleres de entrenamiento en el aula. Esta forma de proceder tiene como objetivo la comprensión de la cuestión de la pobreza y la exclusión social, problemáticas transversales a las ciencias sociales y que, en consecuencia,

tanto en su teoría como en su práctica, deben encaminarse a la interdisciplinariedad: “La interdisciplinariedad considerada [...] como la habilidad de combinar e integrar actores, elementos y valores de múltiples áreas del saber, el conocimiento y la técnica práctica” (Pérez 2016, 97). En síntesis, supone la puesta en común de temáticas, metodologías y formas de evaluación que permiten trascender las fórmulas tradicionales y normalizadas de transmisión ampliamente presentes en la universidad. En el caso expuesto, supone la cooperación entre los docentes, la reflexión sobre la naturaleza del trabajo y la valoración de un mismo fenómeno desde distintos enfoques académicos (Perrenoud 2013).

En el segundo componente, el trabajo en equipo del estudiantado, la actividad se organizó en tres niveles, individual, de grupo y otro para el conjunto del alumnado participante en la innovación docente. Estas fórmulas de trabajo buscaban alcanzar un aprendizaje cooperativo, entendido como un heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados, en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupo, ayudándose mutuamente en tareas académicas (Kamp 2012; Slavin 2014).

En esta experiencia, el trabajo cooperativo y colaborativo se ha sustentado en una actividad que necesariamente debía pasar por el trabajo individual. De este modo, se encadenó el trabajo personal (la preparación de la bibliografía, la documentación, la búsqueda de fuentes secundarias y audiovisuales disponibles en el repositorio virtual), con el trabajo de grupo consistente en diseñar entrevistas a expertos, organizar y realizar el trabajo de campo en el barrio y en los centros educativos, e interpretar los datos para elaborar el informe final de la investigación. En este aspecto, las herramientas virtuales colaborativas han permitido el trabajo intragrupal e intergrupal, de manera que el producto final colectivo dependía de tareas realizadas por otros estudiantes. El éxito de este proyecto se soporta, en gran parte, en la adecuada composición de los equipos, así como en las estructuras de interdependencias creadas para la elaboración de las tareas.

Estos dos principios de ordenación pedagógica se hacen operativos a través de la realización de “seminarios de expertos”. Este taller de entrenamiento interdisciplinar en el aula tiene como objetivo adquirir conocimientos fundamentales sobre la pobreza y desigualdad, así como sobre buenas prácticas inclusivas. Para ello se organizó una mesa con expertos académicos de la *exclusión social*, responsables de la política social de la comunidad autónoma, responsables de la banca social y del tercer sector. Para asistir al seminario, las y los alumnos trabajaron previamente la trayectoria de los ponentes y

prepararon cuestiones de interés tanto sobre la temática como aquellas que estimaron útiles para el trabajo de campo. Esto implicaba la coordinación entre los grupos para la gestión de la información y la formulación de las preguntas. Con todo, para el Trabajo Social es fundamental la reflexión sobre su ejercicio, pues reduce el impacto que impone la dinámica social y evita que esta vorágine domine sus actuaciones (Bourdieu y Passeron 1995). En definitiva, se trató de entrenar a través de la organización de los grupos de trabajo las cuestiones de interés sobre asuntos con mucha relevancia en la opinión pública, como son el papel de la banca en la crisis financiera, la pobreza energética o de la situación de las personas sin hogar. Desde esta perspectiva y tras todo lo afirmado, la reflexión, en el marco de la acción y del Trabajo Social, se convierte en un elemento excepcional para realizar el proceso de enseñar y de aprender.

107

### **Estrategia de enseñanza-aprendizaje integral y de pensamiento crítico**

La ilustración de una segunda y última estrategia, de carácter integral que fomente el pensamiento crítico, concluye el recorrido por esta experiencia didáctica. Tal como afirmó Morin:

La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos. (1999, 10)

Una manifestación de esta fragmentación es el quiebre del método científico en la investigación y en la intervención. Esta cuestión tiene una doble faceta: la desconexión entre las problemáticas estudiadas y las intervenciones propuestas; y la subordinación del método a la metodología, produciendo una alteración al convertir herramientas, técnicas, recursos y prestaciones en objetivos de la investigación o bien de la intervención. Ambas son un freno para el desarrollo de propuestas innovadoras, capaces de afrontar el carácter estructural, multidimensional y dinámico de la exclusión. Más aún, el ejercicio del Trabajo Social encaminado a hacer efectiva la ciudadanía tiene anclajes éticos. La resolución de dilemas morales requiere conocimientos integrales, contrastados y analíticos sobre cómo las funciones de control social implícitas en las políticas sociales entran en conflicto con los objetivos de bienestar y con el principio de autonomía de la ciudadanía (Taboada 2009). Para ello es necesario un método comprometido que

arriesgue, saliendo del confort de las certezas. Lo que lleva a movilizar las fronteras del saber, superar los paros epistemológicos y aumentar la comprensión del conocimiento científico (Bachelard 1979).

Para superar esta ruptura del método se busca la integración tanto en el diseño de los elementos de la enseñanza transmitida como en los del aprendizaje obtenido. Entre los primeros, “una enseñanza basada y pensada desde la relación profesional cooperativa” (Bolarín y Moreno 2015), con unas fórmulas de trabajo y metodologías comunes a partir de la síntesis y trascendencia de la visión sociológica y la del Trabajo Social. Pero, también, de los contenidos teóricos-prácticos de las cuatro materias<sup>7</sup> presentes en el proyecto y de su confluencia. Estas materias se bifurcan por su carácter teórico o técnico. Por un lado, entre las asignaturas teóricas, se encuentran una donde la exclusión social es la protagonista y otra que recoge los métodos y los modelos de la intervención social colectiva. Y, por otro lado, entre las de perfil instrumental o técnico, están aquella que atiende a la gestión de la información y la que se dedica al dominio de las habilidades para la comunicación.

Ante estas dificultades, las acciones pedagógicas implementadas recrearon un escenario amplio en el que poner a prueba las nociones y prenociónes con las que los estudiantes se tienen que enfrentar en su ejercicio profesional. Frente a la “ilusión del saber inmediato”, se propone afrontar “la conquista del hecho” (Bourdieu et al. 2002, 40). Esto implica una metodología pedagógica que permita la inmersión en un proceso de aprendizaje integral mediante una investigación empírica en un contexto comunitario. El trabajo en la comunidad mediante el APS permite que “todo el entorno se convierte en un medio educativo, gracias a la colaboración de diferentes actores e instituciones que se unen para ofrecer una experiencia educativa de calidad” (Boneta 2016, 7). El enfoque integral se hace efectivo en esta innovación a través de tres tipos de tareas, unas de entrenamiento en el aula, otras de trabajo de calle y otras de exposición y comunicación pública de los resultados logrados.

Un ejemplo del proceder en las sesiones de entrenamiento consistió en un taller dirigido por trabajadoras sociales, denominado “Comprender para intervenir”<sup>8</sup>. Lo que supuso una aproximación demostrativa de la futura actividad profesional. De igual modo, reforzó la necesidad de conocer y

7 Las materias son Estructura, Desigualdad y Exclusiones sociales; Métodos, Modelos y Técnicas del Trabajo Social II; Gestión de la Información y Habilidades Sociales y de la Comunicación.

8 Se contó con la presencia en el aula de dos trabajadoras sociales del ámbito de los servicios sociales comunitarios, cuya intervención consistió en un entrenamiento en la investigación y la comprensión de la realidad social como indispensables pasos previos a la intervención social.

examinar los problemas sociales a través del método científico, junto al saber vivo de que el diagnóstico es indiscutiblemente un paso previo, distinto y no simultáneo a la acción social. Previo al trabajo de inmersión de los estudiantes en el campo de investigación, se realizó un contacto con los distintos actores involucrados en la política social y con las instituciones que pudieran aportar una visión transversal de las dificultades y oportunidades de la alimentación en nuestra sociedad.

109

El diálogo mantenido permitió que el alumnado tuviera un contacto directo con el conjunto de profesionales de los centros educativos y de los servicios sociales, así como con las instituciones del tercer sector de acción social y con la ciudadanía en estos barrios. Conviene subrayar que este tipo de procederes contribuye a reducir la estandarización de las intervenciones, al tener en cuenta las realidades y peculiaridades de cada contexto, las necesidades, los recursos y los cambios en las metodologías (Cox y Pawas 2006).

En resumen, la experiencia les permitió contrastar el distinto impacto de una misma línea de actuación en tres zonas socioeconómicamente diversas en las que se encuentran ubicadas los colegios objeto de estudio. En definitiva, esta experiencia directa consigue que los aprendizajes sean tanto funcionales como significativos para el alumnado, ya que el aprendizaje significativo se refuerza desde la promoción de sujetos activos y protagonistas en el itinerario de aprendizaje e investigación. Esto, además, contribuye a su empoderamiento al tener bajo control la toma de decisiones de todo el proceso (Magallanes 2016).

El itinerario de esta experiencia de innovación se cierra con las tareas de exposición y comunicación, mediante la devolución, a la totalidad de agentes colaboradores, así como a la comunidad universitaria, de lo aprendido y transferido en el desarrollado de su investigación en los barrios. Esta tarea significó un elemento clave de motivación y uno de los aspectos que más se destacó en las evaluaciones de la experiencia. La tarea de divulgación requirió el entrenamiento de habilidades comunicacionales polivalentes.

De este modo, tres fueron las vías de expresión tanto para hacer frente al público como para condensar el estudio y las alternativas de la intervención. La primera se alcanzó mediante una manifestación más creativa de este viaje integral, fruto del trabajo colaborativo y autónomo del alumnado, lo que supuso un paso más en el “aprender haciendo en colaboración con otros” (Piscitelli 2015, 9). Esta actividad consistió en el montaje de una muestra fotográfica, que vino a ser una expresión secuencial de la investigación realizada, pero, también, una manera de codificar la información, mediante

las imágenes; es decir, con parámetros comunicativos más próximos a la vez que motivadores para los estudiantes. Una segunda vía de expresión se realizó mediante la elaboración de un póster científico, en el que se sintetizó tanto la evaluación de la política de garantía alimentaria, como el diagnóstico social del barrio y las alternativas de intervención. Por último, la tercera codificación se dirigió a la difusión del evento y divulgación de las conclusiones de la experiencia mediante la campaña #TSINNOVA a través de las redes sociales. Este medio sirvió para transferir colectivamente un conocimiento de una manera significativa y estimulante para el alumnado (Jenkins 2008).

En definitiva, se favoreció un aprendizaje social y cívico, logrando una alta motivación, resultado de la implicación activa, el afrontamiento de escenarios similares a los que se producirán en su futuro profesional y la percepción de actuar sobre necesidades reales de la comunidad (Howard 2001). En otras palabras, este itinerario de formación elegido reafirma la idea de que la innovación docente ocurre cuando está presente una pedagogía de la investigación y la aplicación holística de un método.

### **Percepciones del alumnado sobre la innovación pedagógica**

La innovación docente se concluyó con el cumplimiento de 110 cuestionarios con preguntas abiertas por parte del alumnado, una vez finalizada la experiencia, con el fin de que valoraran el proceso. La intención principal consistió en estimar el impacto de la APS como metodología activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la formación universitaria. Como sostén y precedente, investigaciones especializadas señalan que la APS tiene un impacto positivo sobre el alumnado. En especial, se mejoran aspectos relacionadas con las dimensiones del desarrollo académico y cognitivo, el desarrollo cívico, el desarrollo vocacional y profesional, el desarrollo ético y moral, el desarrollo personal y el desarrollo social (Furco 2003).

Estos elementos se toman como categorías para mostrar las valoraciones de la innovación docente realizada por los y las estudiantes. Los aspectos identificados por Furco tienen su propia idiosincrasia y para este caso, se exponen a través de las manifestaciones que realizaron los y las estudiantes en la evaluación final de la experiencia.

El *desarrollo académico y cognitivo* resulta de la apuesta por un Trabajo Social reflexivo, contextualizado en la comunidad y comprehensivo de los asuntos diversos que entran en juego en la puesta en marcha de una política ante una emergencia social. Las y los estudiantes de Trabajo Social pudieron ocupar una primera línea para identificar las tensiones que se generan entre

la demanda social y la respuesta de las administraciones. Esto les permitió apreciar de primera mano los alcances que tienen los procesos de empobrecimiento y que una familia no pueda cubrir los mínimos vitales en la alimentación de sus hijos e hijas. Estas fueron algunas de las expresiones del alumnado en este sentido:

Con este proyecto he aprendido a buscar información sobre distintos temas que rodeaba nuestra investigación, también aprendí cómo desarrollar una entrevista y cómo llevarla a cabo, además de gestionar los recursos y materiales que teníamos a nuestro alcance. He aprendido mucho sobre cómo se realiza un trabajo de investigación, porque no es lo mismo estudiarlo que vivirlo. (Cuestionario n.º 52, alumna TS, julio 2015)

He aprendido a diseñar y planificar diferentes estrategias, en función de las necesidades, recursos y posibilidades de las personas, grupos, familias, comunidades y organizaciones. (Cuestionario n.º 37, alumna TS, julio 2015)

Tal y como se apuntó al inicio, el trabajo social tiene un doble vínculo con la ciudadanía en este caso. La experiencia lo sitúa en un *proceso cívico y social*, al tiempo que se trata de una profesión que mediante su acción contribuye a materializar los derechos de ciudadanía. Algunas valoraciones se hicieron en los siguientes términos:

Hay temas que están algo más dejados por parte de las administraciones públicas pues con la colaboración de las distintas asociaciones, colectivos, instituciones más cercanas al barrio pueden trabajar para mejorar y potenciar el bienestar de los vecinos. (Cuestionario n.º 15, alumno TS, julio 2015)

He conocido en profundidad una ley que para mí era inexistente, que no conocía y además he podido comprobar que es un recurso insuficiente para la situación que vive España. (Cuestionario n.º 75, alumna TS, julio 2015)

Unido al desarrollo cívico, el aprendizaje del *desarrollo profesional* se dio a través de las vivencias, habilidades y aptitudes obtenidas gracias al contacto directo con los múltiples agentes de la comunidad y a la inmersión completa en la cotidianidad de problemas sociales, que en un futuro próximo deberán encarar como técnicos y expertos de la intervención social. La percepción de las y los estudiantes a este respecto fue la siguiente:

Con el proyecto, hemos aprendido a actuar como trabajadores sociales, comprender a las personas y sus dificultades e intentar dar respuesta y quejas a las anomalías del decreto. (Cuestionario n.º 26, alumno TS, julio 2015)

He aprendido mucho ya que he conocido una de las problemáticas de la población de Jerez de la Frontera la alimentación básica de los menores y también hemos dado diversas alternativas para que esta problemática se reduzca. (Cuestionario n.º 18, alumna TS, julio 2015)

112

Un aporte que entraña con los principios de la metodología APS es el aprendizaje significativo, pues esta forma de aprender, alejada del aulario y en contacto con la comunidad, facilita la comprensión de lo aprendido dentro del mismo. Vinculándolo a otros conocimientos obtenidos en disciplinas y momentos anteriores. En definitiva, la intervención directa favorece la significatividad del aprendizaje. Todo ello se manifiesta y repercute en el *desarrollo personal*, es decir, en aquellos elementos que el alumnado pone en juego, en su predisposición para aprender de manera relacional y en la posibilidad de mejorar su motivación e interés. Lo que es valorado por algunos estudiantes de la siguiente forma:

Sobre todo lo más importante de la experiencia ha sido la ilusión y la motivación que nos ha producido. (Cuestionario n.º 94, alumna TS, julio 2015)

Ventajas la compenetración que tenemos todas las del grupo ya que trabajamos y rendimos todas al mismo nivel y estamos siempre en disposición, problemas o dificultades quizás al principio al ser algo nuevo no sabíamos bien por dónde empezar o nos daba corte el hablar o empezar con las entrevistas. (Cuestionario n.º 88, alumna TS, julio 2015)

Se ha expuesto la importancia de los anclajes éticos en el tratamiento de la cuestión social. El *desarrollo ético y personal* debe fundamentarse en un ejercicio crítico y debe ser adelantado por un sujeto reflexivo. Se promueve ahondar a través de líneas de estudio concretas que permitan al alumnado tomar una primera aproximación a este tipo de dilemas:

En primer lugar, me he dado cuenta de que los vacíos legales son más importantes de lo que pensaba. Creo que he conseguido cambiar mi visión y ahora puedo ser más crítica con las propuestas políticas. Antes, no por desinterés, pero sí por falta de pensamiento crítico. (Cuestionario n.º 30, alumna TS, julio 2015)

Finalmente, el *desarrollo social* se puede analizar en el encuentro entre el alumnado y la comunidad, así como en la posibilidad de devolver parte del aprendizaje a través de la muestra fotográfica y exposición de posters con el resultado de su investigación:

Es un trabajo costoso, pero bastante interesante; se aprende mucho sobre el tema escogido, a trabajar en grupo y a presentar al resto de la comunidad tu trabajo. (Cuestionario n.º 82, alumna TS, julio 2015)

Es el método que más me ha gustado porque hemos podido mostrar nuestro trabajo de todo el curso de forma resumida y ha llamado mucho la atención al resto de personas que lo han podido visualizar durante la exposición de pósteres y fotografía. (Cuestionario n.º 44, alumna TS, julio 2015)

113

## Consideraciones finales

En suma, esta óptica del alumnado lleva a estimar que la APS supone una oportunidad para la formación de profesionales en Trabajo Social, por diversas razones descritas con anterioridad. La integración en el espacio de la comunidad promueve su emancipación con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales, pues el alumnado se acerca a los contenidos curriculares a través un contacto directo con las realidades de los territorios donde se implementan las políticas. Esto permite una inmersión en entornos donde la desventaja social delimita las posibilidades de bienestar de la infancia, así como brindar la oportunidad de devolver a los actores y agentes comunitarios, de manera integrada y coherente, los resultados de sus informes y sus propuestas de intervención tras el análisis de la política de garantía alimentaria en este periodo de crisis económica. Con esta experiencia se abre un espacio de interés para la formación de los futuros profesionales del Trabajo Social en el análisis y evaluación de las políticas públicas y la pertinencia de estos enfoques metodológicos.

## Referencias bibliográficas

- Bachelard, Gastón. 1979. *La formación del espíritu científico*. México: Editorial Siglo XXI.
- Bolarín, María José y María Ángeles Moreno. 2015. “La coordinación docente en la Universidad: retos y problemas a partir de Bolonia”. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado* 19 (2): 319-332. Granada: Universidad de Granada.
- Boneta, Martí. 2016. “Aprendizaje servicio: la utopía del cambio de la enseñanza de las ciencias sociales para la transformación social”. XIV Coloquio internacional de Geocrítica, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1-7 de mayo.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. 1995. *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. México D. F.: Editorial Laia.
- Bourdieu, Pierre, Jean Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron. 2002. *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- Carbonell Sebarroja, Jaume. 2002. "El profesorado y la innovación educativa". En *La innovación educativa*, coordinado por Pedro Cañal de León, 11-26. Madrid: Ediciones Akal.
- Casado, Demetrio. 2010. *Leyes de Servicios Sociales del siglo XXI* (Vol. 31). Madrid: Cáritas Española.
- Colby, Anne. 2010. "Educando para la democracia a nivel universitario: Un estudio de prácticas ejemplares en los EE. UU.". *Postconvencionales, ética, universidad y democracia* (1): 20-48. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Cox, David R. y Manohar Pawar. 2006. *International social work: Issues, strategies, and programs*. Londres: Sage.
- Sein-Echaluce, María Luisa, Ángel Fidalgo y Gustavo Alves. 2017. "Technology behaviors in education innovation". *Computers in Human Behavior* 72: 596-598. Quebec.
- Francisco, Andrea y Lidón Moliner. 2010. "El aprendizaje servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica". *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 13 (4): 69-77. Madrid: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.
- Garthwaite, Kayleigh. 2016. "Stigma, shame and 'people like us': an ethnographic study of foodbank use in the UK". *Journal of Poverty and Social Justice* 24 (3): 277-289. Bristol: Policy Press, University of Bristol.
- Howard, Jeffrey. 2001. *Service-learning course design. Workbook*. Michigan: Edward Ginsberg Center for Community Service, The University of Michigan.
- Jenkins, Henry. 2008. *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Kamp, Michael. 2012. "Supported Employment in The Netherlands: New challenges for integrated employment". *Journal of Vocational Rehabilitation* 37 (3): 155-162.
- Lorente, Belén y Carlos Vladimir Zambrano, 2010. "Reflexividad, Trabajo Social comunitario y sensibilización en derechos". *Cuadernos de Trabajo Social* (23): 85-102. Madrid: Universidad Complutense.
- Magallanes, Adriana N. 2016. "Empoderamiento: una caracterización al interior de la educación matemática". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)* 5 (2): 181-191. Madrid.
- Morin, Edgar. 1997. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, Edgar. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Ministros Europeos. 1999. *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. Bolonia.
- OECD. 2008. *Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries*. París: OECD publishing.
- . 2011. *An Overview of Growing Income. Inequalities in OECD Countries: Main Finding*. París: OECD publishing.

- . 2015. *In It Together: Why Less Inequality Benefits All*. París: OECD publishing.
- Pérez, Manuel. 2016. “Curículo transversal en la contemporaneidad”. *Escenarios* 14 (1): 85-101. Barranquilla: Universidad Central de Chile.
- Perrenoud, Philippe. 2013. “Aprender a trabajar en equipo es desarrollar más de una competencia”. *Profesorado. Revista de Curriculum Formación de Profesorado* 17 (3): 113-149.
- Piscitelli, Adaime. 2015. “La educación nunca empieza siempre continua”. En *Esto no es una clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales*, coordinado por Mario Acaso y Paloma Manzanera, 1-16. Madrid: Ariel.
- Puig, José Ma, y Brenda Bär. 2016. Reconocimiento y aprendizaje servicio. *RIDAS. Revista iberoamericana de aprendizaje servicio: Solidaridad, ciudadanía y educación* 2: 139-166. Barcelona: Universitat de Barcelona: Facultat d’Educació.
- Puig, José Ma, Mónica Gijón, Xus Martín y Laura Rubio. 2011. “Aprendizaje-servicio para la ciudadanía”. *Revista de educación*, (extra 1): 45-67. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Piketty, Thomas. 2014. *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge: Harvard University Press.
- Raya, Ester. 2006. *Indicadores de exclusión social. Una aproximación al estudio aplicado de la exclusión social*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Rodríguez Cabrero, Gregorio. 2007. “La mundialización y el Estado de Bienestar y los nuevos riesgos sociales”. *Ekonomi Gerizan* (15): 260-275. Bilbao: Federación de Cajas de Ahorro Vasco-Navarra.
- Sein-Echaluce, María Luisa, Ángel Fidalgo y Gustavo Alves. 2017. “Technology behaviors in education innovation”. *Computers in Human Behavior* 72: 596-598. Quebec.
- Slavin, Robert. E. 2014. “Cooperative learning and academic achievement: why does groupwork work?”. *Anales de psicología* 30 (3): 785-791. Murcia: Universidad de Murcia.
- Standing, Guy. 2016. *The precariat: The new dangerous class*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- Subirats, Joan. 2004. *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Taboada, María Luisa. 2009. “Los dilemas morales de los trabajadores sociales y la técnica de los grupos triangulares”. *Documentos de Trabajo Social: Revista de trabajo y acción social* (46): 11-35. Málaga: Colegio Profesional de Trabajo Social.
- Tezanos, José Félix. 1999. *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.

115

## Bibliografía en línea

- Furco, Andrew. 2003. “El impacto educacional del aprendizaje-servicio. ¿Qué sabemos a partir de la investigación?”. *University of California-Berkeley*. <http://roserbatlle.files>.

- wordpress.com/2009/02/resultats-investigacio-aps-furco-modo-decompatibilidad.pdf (marzo de 2016).
- Unesco. 2016. “World Social Science Report. Challenging Inequalities: Pathways to a Just World”. *Unesco*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002458/245825e.pdf> (marzo de 2016).
- Unicef. 2015. “La infancia en Andalucía. Pacto Andaluz por la Infancia; por el cumplimiento de los compromisos”. *Unicef*. [http://side.unicef.es/infanciaendatos/app/webroot/files/uploadedFiles/unicef\\_informe\\_infancia\\_andalucia\\_2015\\_1434108451.pdf](http://side.unicef.es/infanciaendatos/app/webroot/files/uploadedFiles/unicef_informe_infancia_andalucia_2015_1434108451.pdf) (marzo de 2016).

## Bibliografía complementaria

- Atkinson, Anthony Barnes. 2003. “Income inequality in OECD countries: Data and explanations”. *Cesifo Economic Studies* 49 (4): 479-513. Londres: Oxford University Press.
- Fraser, Nancy. 2008. *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Nueva York: Columbia University Press.
- Kymlicka, Will y Wayne Norman. 1994. “Return of the citizen. A survey of recent work on citizenship theory”. *Ethics: An International of social political and legal philosophy* 104 (2): 352-381. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lorente, Belén, Laura Sevilla y Ana Camacho. 2011. “Estado de Bienestar, tensiones culturales y engranajes de género. Aportes para una reflexión sobre los servicios sociales en España”. *Transformaciones del estado social: perspectivas sobre la intervención social en Iberoamérica*, editado por Belén Lorente, 27-52. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Marshalls, Tomas H. 1997. “Ciudadanía y clase social”. *Revista española de Investigaciones Sociológicas* 79: 297-344. Madrid.
- Tezanos, José Félix. 2002. *La democracia incompleta: el futuro de la democracia postliberal*. Madrid: Biblioteca Nueva.

## Cuestionarios

- Cuestionario n.º 15, alumna TS, julio 2015.
- Cuestionario n.º 18, alumna TS, julio 2015.
- Cuestionario n.º 26, alumna TS, julio 2015.
- Cuestionario n.º 30, alumna TS, julio 2015.
- Cuestionario n.º 37, alumna TS, julio 2015.
- Cuestionario n.º 44, alumna TS, julio 2015.
- Cuestionario n.º 52, alumna TS, julio 2015.
- Cuestionario n.º 75, alumna TS, julio 2015.
- Cuestionario n.º 82, alumna TS, julio 2015.
- Cuestionario n.º 88, alumna TS, julio 2015.
- Cuestionario n.º 94, alumna TS, julio 2015.