

InterAcción y Perspectiv

Revista de Trabajo Social

ISSN 2244-808X
D.L. pp 201002Z43506

Enero-Junio 2019
Vol. 9 No. 1



Universidad del Zulia
Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas
Centro de Investigaciones en Trabajo Social

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

La Revista del alumnado como recurso didáctico para el aprendizaje significativo en los estudios de Trabajo Social

Jesús Muyor Rodríguez*

Resumen

La transformación que requiere el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en España exige transitar hacia procesos de enseñanza-aprendizaje que promuevan una práctica docente alternativa acorde con las nuevas pretensiones de las universidades en la sociedad actual. En este trabajo presentamos el desarrollo y los resultados de la implementación de una experiencia de innovación educativa enfocada al aprendizaje significativo del alumnado en Trabajo Social. Se señalan los aspectos centrales de la planificación y ejecución de la experiencia y se describen los hallazgos más relevantes extraídos de la evaluación de esta práctica educativa. La metodología utilizada de tipo cualitativo, principalmente mediante grupos de discusión, nos permite conocer el impacto de la actividad desarrollada a través del significado otorgado desde la experiencia personal del alumnado. Los resultados obtenidos muestran una valoración positiva de la implementación del Proyecto de Innovación Docente. El elemento más valorado por el alumnado es el cambio de metodología educativa, que les genera una mayor motivación e involucración en los procesos de aprendizaje. Como conclusión global, este tipo de iniciativas de innovación docente podrían contribuir al reto que supone la Convergencia Europea en la Educación Superior, y los estudios de Trabajo Social en otras regiones, en relación a las necesidades y aspectos que deben mejorar en la actividad del profesorado universitario.

Palabras clave: docencia universitaria, Trabajo Social, innovación docente, aprendizaje significativo, recurso didáctico.

Recibido: 30/11/17 Aceptado: 14/06/18

*Dr. Jesús Muyor Rodríguez. Profesor Ayudante Doctor. Área de Trabajo Social y Servicios Sociales. Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Facultad de Ciencias del Trabajo. Universidad de Cádiz. España. Avenida de la Universidad, s/n. Universidad de Cádiz. 11405 - Jerez de la Frontera (Cádiz). España jesus.muyor@uca.es

Abstract
The Student Magazine as a didactic resource for meaningful learning in Social Work studies

The transformation that the European Space of Top Education in Spain needs is requires to transit towards teaching-learning processes that promote an alternative educational practice according to the new requirements of the universities in modern society. In this work we present the development and results of the implementation of an experience of educational innovation focused on the significant learning of the student body in Social Work. The central aspects of the planning and execution of the experience are shown and the most relevant findings extracted from the evaluation of this educational practice are described. The methodology used of qualitative type, mainly by means of groups of discussion, allows us to know the impact of the activity developed across the meaning gathered from the personal experience of the student body. The results obtained show a positive valuation of the implementation of the Project of teaching Innovation. The element most valued by the student body is the change of educational methodology, which generates a major motivation and involvement in the learning processes. As global conclusion, this type of initiatives of teaching innovation might contribute to the challenge that supposes the European Convergence in Higher Education, and the studies of Social Work in other regions, in relation to the needs and aspects that they must improve in the activity of university professorship.

Key words: university teaching, social work, educational innovation, significant learning, learning resource.

Introducción

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) es un proyecto que se forja en la declaración de Bolonia (1999) con el propósito de crear y potenciar el *Área Europea de Educación Superior* como vía clave para promocionar la movilidad de la ciudadanía, y su capacidad de obtención de empleo en cualquier territorio europeo (Einem y Col., 1999). Esta idea supone un cambio en la estructura de los estudios universitarios europeos. Se implanta un sistema de Grados académicos universitarios, que en España sustituye a las Diplomaturas y Licenciaturas, y los estudios de Postgrado, que engloban los Máster Oficiales y el Doctorado. Otra novedad destacable es la adopción del European Credit Transfer System (ECTS) que permite la convalidación de créditos obtenidos en las universidades europeas proporcionando una mayor movilidad estudiantil. Este modelo ha obligado a una reestructuración general de las universidades europeas, provocando cambios en la gestión estructural de módulos, cursos y planes de estudios a todos los niveles (Montagud, 2014).

Estos factores afectan de distinta forma a los estudios de Trabajo Social en España. De una parte, satisface una reivindicación histórica de docentes, estudiantes y profesionales de conseguir unos estudios universitarios de ciclo más amplio, lo que supuso demandas a favor de una Licenciatura en Trabajo Social, y que hoy estas demandas y reivindicaciones se han visto satisfechas con la conversión de los estudios

de Trabajo Social en un título de grado. De otra parte, esta reconversión ha impulsado una red de Centros y Departamentos que han ido incorporando estudios de Máster oficial y Doctorado propios o con menciones a la disciplina del Trabajo Social. Lo que supone el acceso a los mayores niveles de formación posibles y en la generación de conocimiento y de nuevos descubrimientos (Martín y Col., 2013).

De igual forma, la adopción del modelo Europeo de Educación Superior conlleva también un cambio sustancial en la orientación de paradigmas de enseñanza-aprendizaje. El enfoque por competencias en la formación del EEES surge como alternativa para dar respuesta a las demandas de una sociedad, denominada por muchos como sociedad del conocimiento y de la información, en la que una de sus mayores expectativas es la búsqueda de una articulación entre la educación y las necesidades sociales. Es en el ámbito laboral donde reside el objetivo primordial a conseguir: que los profesionales adquieran una formación acorde con los requerimientos sociales y una promoción de su participación en el sector productivo (Gómez, 2010).

Siguiendo a este autor, en la educación universitaria interesa la implantación de este enfoque para lograr un mayor desarrollo de destrezas y habilidades específicas de los/as nuevos profesionales, con objeto de conseguir desempeños más adecuados en los emergentes contextos laborales. La formación por competencias supone unos procesos de enseñanza-aprendizaje que transfieren conocimientos, habilidades y actitudes, que capacitan a los/as futuros/as profesionales para afrontar las demandas de los contextos laborales y sociales en los que se insertarán (Gómez, 2010). La formación por competencias ha supuesto modificaciones didácticas significativas y cambios en los hábitos docentes. Este tipo de orientación pedagógica ha forzado a sustituir las metodologías más tradicionales que consideran la enseñanza como una exposición magistral de los conocimientos que posee el profesor y el aprendizaje del alumnado como un proceso de memorización y acumulación de gran cantidad de información (Lujan y Col., 2006).

Estas modificaciones en los modelos de enseñanza-aprendizaje se están construyendo desde la óptica de la innovación docente, que se posiciona en el centro de los cambios que atañen a las funciones del profesorado y el alumnado (Sánchez, 2012). La innovación docente requiere involucrar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje, de tal forma que el profesorado tenga que adoptar metodologías activas con un papel de orientador o guía dentro de un clima de corresponsabilidad, respeto y confianza mutua (Cuadrado y Col., 2008).

De igual manera, abordar la innovación docente desde la disciplina del Trabajo Social nos obliga a conocer la realidad profesional actual contextualizada en la atención sobre los problemas sociales. Después de los años de crecimiento y asentamiento de la profesión, nos situamos en una importante encrucijada de maduración profesional y teórica y de aportación a los procesos de reestructuración de los sistemas de bienestar y de las políticas públicas que emergen de las nuevas necesidades sociales. Por ello, se hace necesario propuestas de innovación docente que se acerquen a la realidad

profesional actual, tanto del sector público como del ámbito privado (empresas lucrativas y Tercer Sector) (Pérez, 2014).

Uno de los aspectos más visibles de esta irrupción de la innovación se encuentra en la elección de los métodos didácticos, que conducen a los profesores universitarios a una diversificación de sus paradigmas pedagógicos y actividades docentes en consonancia con el nuevo papel activo atribuido al alumnado. Entre los grandes retos que tiene el profesorado para impactar en el proceso educativo aparece, con un alto nivel de importancia, la estimulación de la participación activa del estudiante en la construcción de sus propios saberes y valores (Orfa y Col., 2009).

Con base en este planteamiento, desde el Centro Universitario Adscrito de Trabajo Social de la Universidad de Almería (España), se ha desarrollado el proyecto de innovación docente "Revista Digital del Alumnado" como estrategia pedagógica que pretende incentivar la participación e implicación del alumnado en su propio (auto) aprendizaje individual y colectivo.

Metodología

La experiencia que aquí presentamos se basa en el constructo denominado *aprendizaje significativo* (Ausbel, 1963; Ausbel y Col., 1983). Con relación al aprendizaje significativo, uno de los pilares básicos en los que se sustenta es que el alumnado no es un receptor pasivo, sino que debe hacer uso de los significados que tiene internalizados o que va internalizando, para poder captar los significados de los materiales educativos. En ese proceso va progresivamente diferenciando su estructura cognitiva, y a su vez está también haciendo reconciliación integradora para poder identificar semejanzas y diferencias y reorganizar su conocimiento. De este modo, el alumno construye y produce su conocimiento. Entendiendo por ello que el material educativo, como libros, videos, apuntes o la exposición magistral de clase, no conllevan a un aprendizaje significativo. El significado está en las personas, no en los materiales o instrumentos (Moreira, 2012). De esta manera, involucrar al alumnado en su proceso de aprendizaje puede considerarse como el eje del cambio. El profesorado adquiere un papel secundario en el proceso de aprendizaje y deja el protagonismo al alumnado. El docente deja de ser la principal fuente de conocimiento y consulta. Su rol se visibiliza en el acompañamiento y la tutorización del alumnado a lo largo del proceso de aprendizaje (Álvarez, 2005).

Las ventajas de aplicar estrategias pedagógicas de aprendizaje significativo son múltiples. Entre otras, produce una retención más duradera de la información, facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los ya aprendidos en forma significativa, aumentan la motivación del alumnado, la innovación educativa y el dinamismo de las clases docentes a la vez que mejora el nivel de resultados académicos (Ainz, 2010).

Asumiendo el marco anteriormente señalado, esto es, por un lado, la necesidad de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y por otro la evidente necesidad de motivar e impulsar la intención de aprender por parte del propio alumnado, detectamos la necesidad de diseñar nuevas estrategias metodológicas.

La experiencia didáctica que se presenta engloba el diseño y la puesta en marcha de la Revista Digital del alumnado del Centro Universitario Adscrito de Trabajo Social de la Universidad de Almería (España). Los objetivos generales que se plantean suponen:

- a) Implementar una experiencia de innovación docente en Trabajo Social adaptado a las orientaciones pedagógicas del Espacio Europeo de Educación Superior.
- b) Desarrollar las competencias de aprendizaje de la asignatura a través de un aprendizaje significativo en el alumnado.

A continuación, se describe la experiencia didáctica desarrollada, indicando las acciones específicas que se han ejecutado.

Participantes:

El proyecto estaba destinado a todo el alumnado que estaba cursando la asignatura "investigación, diagnóstico y evaluación en Trabajo Social", de segundo curso del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Almería y desarrollada durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2016-2017. De un total de 109 alumnos matriculados en la asignatura, participaron en el proyecto de innovación docente 15 alumnos. Por tanto, se trata de un perfil de alumnado voluntario, con interés en cursar parte de los contenidos de la asignatura de una forma no tradicional y con cierto conocimiento previo del Trabajo Social, al ser alumnos de segundo curso.

Procedimiento:

Con el propósito de alcanzar los objetivos anteriormente descritos, se ejecutaron una serie de actuaciones que se mencionan a continuación:

-Fase 0- (Pre) diseño del Proyecto:

Una vez detectada la necesidad de implementar un proyecto de innovación docente se realiza una revisión bibliográfica sobre estrategias metodológicas implementadas dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

Asumiendo que el aprendizaje significativo se sustenta radicalmente en la motivación del alumnado (Alonso, 1997), realizamos para todo el alumnado de segundo curso un seminario sobre metodologías de innovación educativa. El seminario fue de cuatro horas de duración. El objetivo perseguido es presentar de forma práctica iniciativas innovadoras orientadas al aprendizaje significativo y desarrolladas en otros espacios educativos, con el fin último de que el alumnado decidiera qué proyecto le interesaba implementar en base a los nuevos enfoques de innovación pedagógica. Las presentaciones fueron realizadas por otros alumnos que habían participado en dichos proyectos. Con ello conseguimos captar la atención de nuestro alumnado, activar la curiosidad, explicar la relevancia de modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje y facilitar la toma de decisiones del alumnado a la hora de elegir una u otra metodología pedagógica.

Se mostraron experiencias basadas en distintas metodologías docentes que persiguen un aprendizaje significativo. Ente ellas, el *Aprendizaje Servicio* (APS) como proyecto

educativo que busca dar respuesta a las necesidades reales de la comunidad, llevando a cabo un servicio de utilidad en la comunidad y obteniendo, durante el proceso, aprendizajes vinculados al currículum académico y aprendizajes informales (Opazo, 2015). También se ofrecieron proyectos de *Flipped Classroom*, "Aula invertida" o "pedagogías inversas" (Walvoord y Col., 1998). Con este enfoque pedagógico la teoría se trabaja fuera del aula, de forma autónoma por el alumnado y las horas de clase se dedican a realizar prácticas de dichos contenidos. Es decir, de manera contraria a los enfoques tradicionales donde se trabajan los contenidos teóricos en el aula y se asignan ejercicios, trabajos o prácticas para realizar y entregar con posterioridad.

Se destacaron por un lado experiencias enfocadas desde metodologías de *Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Basado en problemas (ABP)*. Estas metodologías se integran desarrollando los contenidos a partir de la exposición de problemas concretos. El docente puede plantear un problema real y a partir de ahí el alumnado va construyendo alternativas y vías de ejecución (plan de acción/proyecto) que conlleve a entender, solucionar y/o paliar la naturaleza del problema (Escribano y Col., 2008).

Por otro lado, se describieron acciones de enseñanza-aprendizaje que utilizaban fundamentalmente la *gamificación* como estrategia. Los procesos denominados como gamificación educativa tratan de trasladar los escenarios y herramientas del juego a contextos formales de educación. El alumnado se convierte en jugador activo, sumergido en entornos lúdicos, que se enfrenta a retos y misiones atractivas que lo envuelve emocionalmente, aumentando su nivel de compromiso con las tareas propuestas e incrementando su participación y aprendizaje (Villalustre y Col., 2015).

Por último, se dieron a conocer proyectos universitarios sustentados en el *aprendizaje colaborativo*. El aprendizaje colaborativo se produce en pequeños grupos donde el alumnado trabaja, apoyándose entre sí y de manera conjunta, en la constitución o materialización de una tarea, producto, acción o proyecto determinado con el que se llega a generar un proceso de construcción de conocimiento (Cabrera, 2008).

Una vez presentados las distintas metodologías y proyectos de innovación educativa y, antes de pasar a la fase de planificación del proyecto, el alumnado debía decidir conjuntamente qué proyectos o estrategias de innovación estaban más interesados en implementar. La toma de decisión se estructuró en diferentes pasos:

Primer paso: Exposición de metodologías, enfoques y proyectos de innovación docente.

Segundo paso: El alumnado de manera personal toma la decisión de participar o no en un proyecto de innovación docente. El principio que rige la participación en el proyecto es la voluntariedad y el interés, por lo que no se utiliza ninguna recompensa académica positiva ni negativa en base a la decisión del alumnado.

Tercer paso: Una vez se conoce la composición del grupo del alumnado participante, se realiza una dinámica, basada en el *brainstorming* (Osborn, 1957), para proponer qué enfoque metodológico y proyecto estaban interesados en realizar. Posteriormente, para facilitar y orientar la toma de decisiones, cada propuesta se planteaba en relación con las siguientes preguntas:

- ¿Por qué has escogido esta metodología/proyecto?
- ¿Qué ventajas crees que tiene en relación a la asignatura?
- ¿Qué esperas aprender?
- ¿Cómo crees que puedes aprender con esta metodología/proyecto?
- ¿Por qué consideras que esta metodología/proyecto es el más adecuado para la asignatura?

Una vez que se tuvo la información completa de todas las opciones planteadas por el alumnado, se decidió por consenso desarrollar una Revista Digital del Alumnado en Trabajo Social de la Universidad de Almería como propuesta sustentada en el aprendizaje significativo.

-Fase I: Diseño y Planificación del Proyecto:

En esta fase el alumnado primero realizó una recopilación de proyectos similares que, posteriormente, se expusieron en clase. Posteriormente se fijó una temporalidad de la revista. La temporalidad que se acuerda, con el objetivo de valorar el proyecto y los resultados en el alumnado, es la de un volumen por cuatrimestre. Así, se fija una temporalidad coincidente con el periodo lectivo y docente de la asignatura. Se empieza a trabajar al inicio del cuatrimestre y se publica en el periodo final de la asignatura.

Posteriormente se diseñan y estructuran los bloques de la revista por intereses. En tercer lugar se concretan esos bloques temáticos en secciones de la revista. Por último, se dividen los 15 participantes, en tres subgrupos de 5 alumnos para operativizar y trabajar las distintas secciones de la revista.

Secciones incluidas en la revista:

- *Portada*, en la que se señala, principalmente, el contenido más significativo de la revista.
- *Editorial*, donde se presenta el proyecto por parte del equipo educativo.
- *Sumario*, donde se adelantan de manera recurrente los distintos contenidos de la revista.
- *Especial*, en el que analizamos en profundidad un evento realizado en nuestro Centro Universitario. En nuestro caso se trabajó un especial sobre el I Congreso Nacional de Investigadores noveles en Trabajo Social. Se incluye una descripción de las ponencias del Congreso y entrevistas a ponentes marco del Congreso. Por ejemplo, se realizó una entrevista a María José Aguilar (Catedrática de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Castilla-La Mancha, España) y otra entrevista a Encarna Peláez (vicepresidenta del Consejo General del Trabajo Social en España). Por último, se dedicó un apartado mostrando la importancia de la investigación en Trabajo Social.
- *Evento (s)*, es una sección en la que se aborda algún evento significativo del Centro Universitario. Se realizó un reportaje sobre las actividades desarrolladas en el Día

Internacional del Trabajo Social celebrado en la Universidad de Almería. De igual manera se abordó el Día Internacional de la Mujer y los talleres que se realizaron en nuestras instalaciones educativas.

- *Conversamos con*, es una sección enfocada a la realización de entrevistas abiertas con representantes y miembros de distintas asociaciones que conforman en Tercer Sector de acción social en la provincia de Almería.
- *De interés*, se plantea para ofrecer información relevante al alumnado. Se incluyó información sobre la movilidad estudiantil. Esta información se complementó con una pequeña entrevista a un exalumno del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Almería que había participado en distintos programas de movilidad estudiantil.
- *Contraportada*, dedicada a mostrar principalmente los participantes en el proyecto.

Es importante señalar que se plantearon otras secciones pero que, por cuestiones de tiempo, no pudieron desarrollarse. Se priorizó aquellas que se ejecutaron en base a intereses del alumnado y a las competencias que debían adquirir en la asignatura.

-Fase II: Implementación del Proyecto:

Cada subgrupo creado se encargaba de varias secciones de la revista. Para llevar a cabo la realización de las secciones, el alumnado recibía instrucciones y tutorización del profesor que ofrecía apoyo, en todo momento, a los distintos subgrupos. La secuencia didáctica de aprendizaje y de realización de las secciones de la revista se estructuraba principalmente en: (1) acceder al conocimiento a través de la documentación en internet u otros soportes, (2) seleccionar el material relevante para diseñar la sección, (3) exponer al grupo, es decir a los quince miembros y al profesor, la propuesta de ejecución de la sección. En este caso se refiere por ejemplo a las preguntas que se pretenden hacer en la entrevista o la información que se quiere incluir en la sección. (4) Ejecutar las tareas (previas) de planificación acciones como, por ejemplo, preparar el material fotográfico para el día del evento, imprimir las preguntas en soporte papel, hacer las gestiones necesarias para ejecutar *in situ* las entrevistas (como avisar por teléfono, documentarse sobre la asociación o la persona). (5) Ejecutar la acción y (6) recoger y procesar la información registrada para sistematizarla en el formato de la sección, lo que conlleva materializar y redactar la sección de la revista.

-Fase III: Montaje y Diseño de la revista.

Es la fase del proyecto en la que el grupo procede al montaje y al diseño mediante la aplicación de los diversos programas de maquetación asequibles y usables para el alumnado. En el caso que se presenta¹ se utilizó *Joomag*, una plataforma digital de diseño y maquetación de revistas digitales que permite un tipo de acceso gratuito.

¹ Puede visualizarse la edición de la Revista, que se forjó en el citado proyecto, en el siguiente enlace: <https://view.joomag.com/revista-de-trabajo-social-almeria-revista-del-alumnado-en-trabajo-social-de-almeria/0920365001494597037?short>

-Fase VI: Difusión de la revista.

Se realiza un *preview* de la revista por parte de los componentes del grupo. Y una vez aceptada la edición final se procede a su publicación en internet. La revista queda alojada en la web de *Joomag* y se enlaza a las redes sociales (Facebook y Web) del Centro Universitario Adscrito de Trabajo Social. De igual manera se realiza un envío por correo electrónico a las entidades y personas que han participado en los contenidos de las secciones. También se manda la información a otras instituciones relacionadas con el Trabajo Social y los Servicios Sociales. La publicación en Facebook con el contenido de la revista ha alcanzado, a fecha de 27/10/2017, 7940 personas. La revista ha sido visualizada directamente en la web de *Joomag* por 287 personas.

Evaluación

En este punto consideramos necesario hacer una distinción entre el procedimiento de evaluación de los aprendizajes del alumnado y la evaluación del proyecto "Revista Digital del alumnado" como recurso didáctico en el proyecto de innovación docente.

Evaluación de los aprendizajes del alumnado

Uno de los inconvenientes que se nos planteaba al diseñar el proyecto de innovación docente se relacionaba directamente con la evaluación del alumnado. El problema radica fundamentalmente en los instrumentos de evaluación que contempla la universidad. En este sentido, la docencia universitaria está fuertemente marcada por la enseñanza tradicional por lo que la evaluación, y sus instrumentos, se encuadran en este paradigma no innovador. El reflejo más evidente es el examen final que pondera un mínimo de 60% de la nota del alumnado. El sistema de evaluación del aprendizaje del alumnado se encuentra preestablecido en la memoria del título verificada por el organismo estatal competente (ANECA) y de acuerdo a la normativa vigente. Por lo que el profesor, una vez asignada la docencia de esa asignatura, no puede modificar el sistema de evaluación del alumnado. En este punto, coincidimos con Montagud (2014) al expresar que evaluar no es calificar. Los sistemas de innovación docente deben implicar no solo una transformación de la metodología docente sino también de los instrumentos de evaluación que estén en consonancia con el paradigma del aprendizaje significativo. Igual que la enseñanza no puede limitarse a la exposición magistral del profesorado, la evaluación no puede reducirse a una calificación de una prueba escrita final en la que se premia la capacidad de almacenamiento de información del alumnado.

En este sentido, aplicamos la *evaluación formativa* (López, 2009) para avanzar de la evaluación tradicional basada en el contenido a la incorporación de nuevos sistemas e instrumentos de evaluación que visibilice el papel activo y reflexivo del alumnado en el proceso de aprendizaje.

Dentro de este paradigma, apostamos por la perspectiva cualitativa para conocer el desarrollo del aprendizaje del alumnado. Utilizamos la observación y la tutoría focalizada como técnicas de recogida de información (Amor y Col., 2017).

La observación de la praxis educativa del alumnado tiene una gran importancia como elemento de evaluación en el espacio de Educación Superior, puesto que supone un

proceso intencionado y estructurado para evaluar significativamente al alumnado (Fuertes, 2011). Como instrumento para registrar la información se usó el diario de campo. Éste estaba estructurado en diferentes unidades de análisis que facilitaban focalizar la observación.

- Habilidades interpersonales: Saber escuchar, respeto y tolerancia, empatía, concreción, autenticidad y coherencia personal.
- Habilidades del alumnado respecto a la interacción: Comunicación verbal/no verbal, Liderazgo, motivación, colaboración.
- Habilidades respecto al proyecto: Ejecución de tareas, cocreación, apoyo, creatividad, resolución, dependencia/autonomía con respecto al docente u otros compañeros.

Los distintos focos de atención seleccionados correspondían con habilidades necesarias para alcanzar y desempeñar el grueso de competencias específicas fijadas en la asignatura y sus correspondientes resultados de aprendizaje.

Tabla 1: Competencias específicas y resultados de aprendizaje de la asignatura

Competencia específica desarrollada	Resultados de aprendizaje
E-CT3 - Saber establecer y plantear la orientación de una estrategia de intervención.	E-CT3: Ser capaz de valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención.
E-CT10 - Ser capaz de analizar y sistematizar la información.	E-CT10: Saber 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.
E-CT17 - Administración y responsabilización de su propio trabajo.	E-CT17: Ser capaz de administrar y ser responsable de su propio trabajo asignando prioridades, cumpliendo con las obligaciones profesionales y evaluando la eficacia del propio programa de trabajo.
E-CT22 - Desarrollar la capacidad para la actualización de los propios conocimientos sobre los marcos de trabajo.	E-CT22: Ser capaz de investigar, analizar, evaluar y utilizar el conocimiento actual de las mejores prácticas del trabajo social para revisar y actualizar los propios conocimientos sobre los marcos de trabajo.
E-CT25 - Desarrollar y promocionar las mejores prácticas del trabajo social.	E-CT25: Ser capaz de contribuir a la promoción de las mejores prácticas del trabajo social participando en el desarrollo y análisis de las políticas que se implementan.

Fuente: Muyor, 2018

La segunda técnica que utilizamos para la evaluación del aprendizaje del alumnado fue la tutoría focalizada. En este sentido, planteamos una acción tutorial (individual y grupal) que combinaba el enfoque más tradicional, orientado al apoyo de contenidos, con un enfoque más holístico centrado en el desarrollo personal y profesional del alumnado (Álvarez y Col., 2015). La dimensión de la tutorización que adquirimos supone para el/ la docente un rol de dinamizador, de apoyo y mejora de dicho proceso basado, fundamentalmente, en una permanente relación de ayuda, de orientación y de compromiso, y no casi monolíticamente en una relación de autoridad académica y científica. Así, la tutoría nos proporciona, en definitiva, un espacio para reconocernos (alumnado/profesorado) y para conocer el lugar donde se encuentra el alumno en relación a su aprendizaje (Cano, 2009).

Evaluación de la experiencia-actividad implementada: La Revista como recurso pedagógico.

Utilizamos la metodología cualitativa para conocer el impacto de la actividad implementada a través del significado otorgado desde la experiencia personal del alumnado (Ruíz, 2012). A pesar de que los planteamientos de innovación docente sitúan al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje, son todavía escasos los estudios que otorgan un papel clave a los estudiantes en la evaluación de las experiencias educativas implementadas (Pereira, 2011). Por ello, buscamos un saber interpretativo y no tanto explicativo. Queremos comprender la utilidad del proyecto de innovación docente a través de las experiencias y significados de los sujetos: vincular la intencionalidad y los aspectos motivacionales del alumnado en la relación al proceso de aprendizaje llevado a cabo durante el desarrollo del proyecto docente.

Desde este enfoque, utilizamos el grupo de discusión para recoger la opinión colectiva, más o menos consensuada y compartida de alumnado participante, (Ibáñez, 2003) sobre la experiencia desarrollada durante el proyecto de innovación docente. El diseño del grupo se creó basado en la tipología y no tanto en la representatividad (Vallés, 2014). Por tanto, los criterios de conformación de los grupos se basaron en reunir el alumnado participante del proyecto de innovación docente. Se realizaron dos grupos compuestos por 7 y 8 personas respectivamente, que facilitó la interacción, el diálogo y la discusión de tópicos/temas durante la ejecución de las sesiones. En cuanto a la homogeneidad interna del grupo, tuvimos en cuenta los planteamientos de Alonso (1996) puesto que todos los participantes eran alumnos pertenecientes al proyecto de innovación docente. Ahora bien, para otorgarle a los grupos cierto grado de heterogeneidad social (Alonso, 1996), cada uno estaba compuesto por alumnado de horario de mañana como de tarde.

Se realizaron tres sesiones con cada uno de los grupos de discusión, con una duración que osciló entre los 60 y 90 minutos. La primera sesión se centró en la fase de iniciación del aprendizaje. En esta sesión se estructuró un guion de temas centrados en las expectativas del alumnado: ¿Qué necesitas saber?, ¿Qué vas a aprender?

La segunda sesión se desarrolló durante la ejecución del proyecto. El guion de temas se basaba en la reflexión del alumnado sobre cómo estaba aprendiendo y qué estaba

aprendiendo (habilidades/destrezas). La última sesión responde a la fase de concienciación (Montagud, 2014): ¿Qué has aprendido? ¿Dificultades encontradas? ¿Retos superados? ¿Valoración global del proyecto de innovación docente?

Las sesiones fueron grabadas, previa autorización de los participantes, con el objetivo de poder mejorar el análisis de los nodos temáticos y permitir la extracción de narraciones significativas para la exposición de resultados.

Para el estudio, también hemos ampliado el trabajo de análisis utilizado la observación (Corbetta, 2003) como técnica de investigación. La observación realizada por el docente/investigador articula el eje central de nuestra propuesta metodológica. Se desarrolla durante todo el proceso y la información registrada se dirige a obtener información sobre lo que ocurre durante la implementación del proyecto relacionado con: (1) la realización de las tareas, (2) las dificultades encontradas durante la experiencia, (3) los retos superados y (4) los aprendizajes adquiridos.

Resultados

Los resultados obtenidos muestran una valoración positiva de la implementación del Proyecto de Innovación Docente. El elemento más valorado por el alumnado es el cambio de metodología educativa, aportando estrategias docentes menos tradicionales.

"(...) yo muchas veces me planteo seriamente para qué voy a clase. Porque ir para que el profesor me lea un Power Point...para eso me quedo en mi casa durmiendo y ya me lo miraré yo por mi cuenta" (Participante nº 7 del proyecto de innovación docente).

"(...) si es que tenemos profesores que vienen a clase, se sientan y nos dictan los apuntes" (Participante nº 2 del proyecto de innovación docente).

Como se observa, el alumnado suele mostrar su disconformidad con metodologías más tradicionales que relegan al alumnado a un papel pasivo y poco participativo. Además, suelen percibirse los materiales tradicionales (apuntes, libros, Power Point) como poco atractivos y motivantes para el aprendizaje. Estos recursos didácticos suelen utilizarse en métodos de enseñanza basados en distintas formas de exposiciones magistrales y orientadas al estudio memorístico.

"Yo en clase me duermo (...) a mí me ha gustado de la Revista (refiriéndose al proyecto docente implementado) que no hemos parado. Nosotros teníamos que hacerlo casi todo. Informarnos sobre las asociaciones, diseñar preguntas, realizarlas, hacer fotos...todo. Me he sentido útil" (Participante nº 3 del proyecto de innovación docente).

Ofrecer actividades que requieren de mayor implicación, aunque se necesite de un ritmo de trabajo más alto al acostumbrado, genera más motivación y una valoración muy positiva sobre su proceso de aprendizaje.

El alumnado también destaca de la experiencia la interrelación entre los contenidos teóricos de la materia y la práctica profesional.

"(...) Lo que veo es que participando en la Revista conozco mucho más el mundo real. Hemos entrevistado a asociaciones que hacen Trabajo Social, a profesionales que nos cuentan cosas de su trabajo...eso me ayuda a conocer qué hace un trabajador social (...) Muchas veces con tanta teoría y autores no me entero de nada" (Participante nº 13 del proyecto de innovación docente).

"¡Las clases son un aburrimiento! Tanta teoría que no sirve para nada" (Participante nº 10 del proyecto de innovación docente).

Los/as participantes relacionan la teoría con procesos de enseñanza-aprendizaje poco entusiastas. Más si cabe cuando no son conscientes de la implicación de la teoría en la práctica y no alcanzan a entender la utilidad de los contenidos explicados. Las metodologías que ponen en el centro a los estudiantes y que conllevan, de una forma u otra, una experiencia práctica real son más motivantes para el alumnado. En suma, las metodologías docentes participativas parecen ayudar también a la transferencia del conocimiento y a generalizar aprendizajes.

"(...) Llevo tres años en la carrera y todavía no sé para qué sirven la mitad de las asignaturas" (Participante nº 2 del proyecto de innovación docente).

El alumnado se muestra anhelante de metodologías que excedan lo explicado dentro del aula. Experimentan con un alto grado de satisfacción otras posibilidades de enseñanza-aprendizaje que den un sentido global a la carrera universitaria que cursan.

Por otro lado hemos podido observar que el alumnado valora los espacios que favorecen la participación y el debate.

"En clase no se nos pide opinión para nada. No importa qué pensamos. Es el profesor quien se tira dos horas hablando o poniendo videos. Pero luego qué. Los últimos 5 minutos para el debate... ino da tiempo a nada!" (Participante nº 3 del proyecto de innovación docente).

"(refiriéndose a las clases tradicionales) mejor no hablar cuando hay debate porque como pienses distinto al profesor...ya te coge manía. Aquí es mejor ser como todos, darle la razón al profesor y poner en el examen lo que él piensa (...) si no suspendes fijo" (Participante nº 1 del proyecto de innovación docente).

El estudiante demanda no solo participar sino ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ponen el énfasis en sentirse una parte importante del sistema educativo. Además, verbalizan la necesidad de que no se le califique por cómo piensan sino por la capacidad o no de emitir un juicio razonado y crítico.

Otro de los aspectos bastante valorados en el proyecto implementado es el trabajo en grupo.

"(..) Siempre he dicho que prefiero hacer trabajos de forma individual porque al final termino yo haciéndolo todo (...). Con la Revista hemos trabajado todos, ayudándonos y haciendo, entre todos, las cosas" (Participante nº 15 del proyecto de innovación docente).

El alumnado se siente cómodo cuando interactúa en un espacio colaborativo de aprendizaje. El trabajo en grupo desarrollado en la planificación y ejecución de las distintas tareas incide no solo en su motivación sino también en su implicación con el proyecto y con el aprendizaje de los compañeros.

Otros de los resultados más significativos tienen que ver con la relación profesor-alumnado. Los participantes resaltan positivamente un rol docente de guía/tutor y facilitador del autoaprendizaje de los estudiantes.

"(..) En clase, muchas veces, no pregunto dudas porque me da vergüenza que me tomen por tonta" (Participante nº 6 del proyecto de innovación docente).

"Siempre que preguntamos dudas, le decimos al profesor ¿eso en qué página de los apuntes está?" (Participante nº 4 del proyecto de innovación docente).

Frente al aprendizaje centrado en los contenidos, el alumnado prefiere un proceso formativo de aprendizaje centrado en las actividades que inevitablemente conducen a un rol distinto del profesorado.

"(..) Hay temas que yo sé explicarlo con mis palabras pero no como lo quiere el profesor" (Participante nº 9 del proyecto de innovación docente).

Se visualiza la demanda del alumnado de un profesorado que permita que el estudiante genere y comparta su propio conocimiento ofreciendo distintas opciones para descubrir y aportar ese conocimiento.

"(..) Cuando (en la Revista) teníamos que hacer una entrevista a un profesional mirábamos antes quién era en internet, buscábamos información sobre su ámbito, su asociación (...) hacíamos la entrevista y luego la transcribíamos y sacábamos lo más importante" (Participante nº 10 del proyecto de innovación docente).

El docente cambia de un papel evaluador y calificador del conocimiento a un rol de mediador a través de actividades participativas. El profesorado planifica y articula las sesiones educativas acompañando al estudiante en el proceso formativo, adquiriendo así el proceso una dimensión educativa pero también personal y social para el alumnado.

"(..) Lo guay es que lo que he aprendido (con el proyecto de la Revista) no solo me sirve para el Trabajo Social, sino que me hacen mejor persona" (Participante nº 3 del proyecto de innovación docente).

Al utilizar la Revista como recurso educativo, dentro de un modelo de aprendizaje significativo, el alumnado percibe que cambia el escenario y los papeles asumidos en un sistema tradicional.

"(Con relación al proyecto implementado). Yo creo que he hecho muchas cosas (...) me he sentido muy bien (...) muy cómoda con mis compañeros y sin miedo a dar mi opinión y decir lo que pienso" (Participante nº 6 del proyecto de innovación docente).

"A mí me ha gustado mucho la experiencia. Ha sido divertida (...) hemos aprendido mucho y de forma diferente. Espero que el curso que viene se vuelva a repetir" (Participante nº 2 del proyecto de innovación docente).

"El curso que viene estoy de erasmus, pero me gustaría mandarte entrevistas y reportajes que realice por allí para que se publiquen en la Revista" (Participante nº 7 del proyecto de innovación docente).

La estrategia pedagógica implementada podría generar una adherencia e implicación del alumnado más allá de lo contemplado en la asignatura. Esta metodología potencia la implicación del estudiante, generando nuevas posibilidades de acceso a la información, la colaboración y la generación de conocimiento futuro basado en un aprendizaje significativo.

Discusión

Esta investigación rescata la necesidad de realizar cambios en la docencia de educación superior que respondan a las necesidades educativas y sociales actuales. El análisis del proyecto educativo implementado evidencia un cambio demostrativo en el proceso de aprendizaje del alumnado. En el desarrollo de esta metodología se alteran los roles tradicionales de estudiantes y profesorado. De una parte, el alumno adquiere un papel protagonista sobre el aprendizaje, imprescindible para la motivación, el interés y la autogestión del aprendizaje de los estudiantes (Montagud, 2014; Pastor y Col., 2014). De otra parte, el profesorado es un actor que facilita el aprendizaje, tutoriza, orienta y guía permitiendo al alumno ser más responsable de su propio aprendizaje (Zabalza, 2009). Este proceso se ha conseguido en el proyecto descrito a través de estrategias que han fomentado la participación activa del estudiante, orientando la acción educativa hacia las actividades más que hacia los contenidos. Este aspecto conlleva proponer actividades abiertas que inciten al alumnado a la reflexión teórica y práctica mediante el análisis, la comprensión y la interpretación de (un) hecho(s) de la realidad (Labrador y Col., 2008). Se trata de un *aprender haciendo* buscando soluciones a retos que se van planteando al ejecutar distintas tareas (Reigeluth, 2016). Esto conduce al alumnado a generar conocimiento a través del análisis y el desarrollo de habilidades para superar los problemas que puedan surgir al implementar las actividades (Rivas, 2014). Román (2010) indica que con este tipo de actividades, con un carácter innovador, se asimilan los contenidos desde la actividad personal de investigación y descubrimiento. Se trataría de un modelo más heurístico en el que se fomente el trabajo del alumno más allá de las horas de docencia en clase, y no solamente en el periodo de exámenes, como viene siendo habitual.

A través de esta práctica hemos constatado que el alumnado encuentra sentido a lo aprendido en la asignatura. El estudiante expresa que las clases tradicionales son rutinarias, basadas en una enseñanza memorística y automatizada. Esto es, al mismo tiempo, un impedimento para que el alumno reflexione sobre los contenidos de las asignaturas, entienda su sentido y la aplicabilidad en la práctica profesional (Demuth y Col., 2017).

En el desarrollo de este proyecto docente se ha evidenciado que para impulsar una metodología que conlleve un aprendizaje significativo se debe involucrar al alumnado en procesos de colaboración. En este sentido, identificamos en los resultados, cómo el aprendizaje colaborativo excede los contenidos propios de una materia y supone una oportunidad para desarrollar aprendizajes valiosos para el desarrollo personal y social. En esta línea Zabalza (2011) manifiesta que el aprendizaje colaborativo constituye un contexto especialmente enriquecedor para la formación de los estudiantes con relación a:

"La solidaridad, la resolución negociada de conflictos, la capacidad de atender y respetar distintos puntos de vista, la forma de integrar las aportaciones individuales en un producto colectivo, la necesidad de responsabilizarse en las tareas asumidas." (Zabalza, 2011:94). Y añade que, *"Este marco coral del aprendizaje constituye un contexto especialmente rico para la formación de los estudiantes. La vida profesional y la vida en general nos requerirán de trabajo conjunto con otras personas"* (Zabalza, 2011:94).

Podríamos decir que el (nuevo) sistema educativo universitario requiere de espacios para la participación, de un conocimiento entendido como actividad humana. Se trata de poner en valor actitudes plurales, solidarias y tolerantes para la exploración del propio conocimiento del estudiante. Un sistema educativo orientado a un aprendizaje duradero, con sentido, de un elevado valor, que produzca cambios en el propio alumnado para que éste transforme los modelos sociales perversos y sistémicamente discriminatorios con los colectivos más vulnerables.

Conclusiones

Dentro de los resultados de nuestro análisis encontramos que el alumnado declara una evidente ruptura con el modelo tradicional de clases. Dicha desavenencia se visualiza con mayor incidencia con relación a:

- Proceso metodológico de enseñanza enfocado principalmente desde la exposición magistral.
- Un aprendizaje orientado al contenido, pero utilizando herramientas poco atractivas como fuente de conocimiento. Por ejemplo, apuntes fotocopiados, libros, Power Point.
- Escaso espacio de participación del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que conlleva al estudiante a asimilar un papel pasivo y un aprendizaje mecánico y memorístico de la información ofrecida en clase con el fin de superar el examen final.

En cambio, la puesta en marcha de nuestro proyecto de innovación docente nos ha permitido superar ciertas reticencias del alumnado y transitar hacia un modelo educativo que otorga más participación, responsabilidad y valor al alumnado, convirtiéndose en el centro del aprendizaje. Entre los cambios producidos, el alumnado participante destaca:

- Una mayor responsabilidad en el autoaprendizaje.

- Creación de un espacio de enseñanza-aprendizaje horizontal, donde el profesor guía, apoya y tutoriza al alumnado.
- El fomento de la cultura de la colaboración y la cocreación entre alumnos/as, relegando la competitividad instaurada en los modelos más tradicionales.
- Visualizar el sentido y la utilidad de las materias de la carrera universitaria con la experiencia práctica y profesional.
- Impulsar la motivación y el interés del estudiante con respecto a su propio proceso de aprendizaje.
- Generar un proceso de enseñanza-aprendizaje que permita aprender no solo competencias específicas de las materias sino aquellas competencias más generales que conforman el desarrollo personal y son esenciales para la vida social.

Del análisis de todos estos elementos podemos constatar que la implementación de nuestra Revista digital del alumnado como recurso pedagógico para el aprendizaje significativo fue bastante satisfactoria. La experiencia analizada en este artículo nos ayuda a pensar que el conocimiento no debe ser retenido por el docente. Ese *saber* debe ser descubierto por el estudiante y tiene que trabajarse en un espacio colectivo y de colaboración, con el objetivo de transformarse en un *saber hacer* que de valor añadido en el mundo que nos rodea. De alguna manera, el gran cambio del sistema educativo puede venir de la implementación de pequeñas estrategias metodológicas. Ahora bien, nuestro reto como profesorado, y más en la disciplina del Trabajo Social, es entender que la educación de los futuros profesionales debe generarse y ocurrir en muchos más espacios que los que encierran las paredes de un aula.

Referencias bibliográficas

- Ainz, A. (2010). "Valoración del alumnado de trabajo social del aprendizaje significativo". **Revista Educación en Valores**. Vol. 1. No. 13. Universidad de Carabobo, Venezuela. pp 29-35.
- Alonso, L.E. (1996). "El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa". **Revista Internacional de Sociología**. No. 13. Madrid, España. pp 5-36.
- Alonso, J. (1998). **Motivar para el aprendizaje. Teoría y aprendizaje**. Edebé. Barcelona, España. pp 161.
- Álvarez, M. B. (2005). "Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave". **Estudios sobre educación**. No 9. Navarra, España. pp 107-126.
- Álvarez, M. y Álvarez, J. (2015). "La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral". **Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado**. Vol. 18. No. 2. Zaragoza, España. pp 125-142.
- Ausubel, D. P. (1963). **The psychology of meaningful verbal learning**. Grune & Stratton. New York, USA. pp 255.

- Ausubel, D. P.; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. Editorial Trillas. México. pp 623.
- Cabrera, E. P. (2008). **La colaboración en el aula: más que uno más uno**. Magisterio. Bogotá, Colombia. pp 136.
- Cano, R. (2009). "Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo?" **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**. Vol. 12. No. 1. Zaragoza, España. pp 181-204.
- Corbetta, P. (2003). **Metodología y técnicas de investigación social**. McGraw-Hill. Madrid, España. pp 440.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008). "Nuevas competencias del profesor en el EEES: Una experiencia de innovación docente". **Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**. Vol. 9. No. 1. Salamanca, España. pp. 197-211.
- Demuth, P.B. y Sánchez, E. (2017). "El desarrollo del conocimiento docente universitario: lo pedagógico, lo profesional de base y la investigación. Matices de la docencia". **Praxis educativa**. Vol. 21. No. 2. Santa Rosa, La Pampa, Argentina. pp 29-38.
- Einen, G., Schmit, G., Ade, J., Totomanova, A., Zeman, E., Vestager, M., Lukas, T., Allegre, C., Rask, M., (1996). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. En https://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/06/0/1999_Bologna_Declaracion_Spanish_553060.pdf . Fecha de consulta: 02/10/2017
- Escribano, A. y Del Valle, A. (2008). **El Aprendizaje Basado en Problemas (APS)**. Una propuesta metodológica en Educación Superior. Narcea. Madrid, España. pp 173.
- Fuertes, M^a. T. (2011). "La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado". **Revista de docencia universitaria**. Vol. 9. No. 3. Valencia, España. 237.258.
- Gómez, F. (2010). "Competencias profesionales en Trabajo Social". **Portularia**, Vol. X, No. 2. Huelva, España. pp. 51-63. En http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf . Fecha de consulta 24/10/2017.
- Ibáñez, J. (2003). **Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica**. Siglo Veintiuno. Madrid, España. PP. 428.
- Labrador, M, y Andreu, M. (2008). **Metodologías activas**. Ediciones Universidad Politécnica de Valencia. Valencia, España. PP. 305.
- López, V. M. (2009). **Evaluación formativa y compartida en Educación Superior**. Narcea. Madrid, España. pp 270.

- Lujan, H. y DiCarlo, S. (2006). "Too much teaching, not enough learning: what is the solution?". **Advances in Physiology Education**. No. 30. Rockville Pike, Bethesda M.D. USA. pp. 17-22.
- Martín, M. C. y de la Fuente, Y. (2013). "Trabajo Social en el Espacio Europeo de Educación Superior: el caso español". **Documentos de Trabajo Social**. No. 53. Málaga, España. pp. 82-90.
- Montagud, M, D. (2014). **Innovación Educativa y Resultados de Aprendizaje en la Docencia Universitaria de la Contabilidad**. Tesis doctoral de la Universidad de Valencia, España.
- Moreira, M. A. (2012). "¿Al final, qué es aprendizaje significativo?". **Revista Qurriculum**. No. 25. Santa Cruz de Tenerife, España. pp. 29-56.
- Opazo, H. (2015). **Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado. Un estudio de caso**. Tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Orfa, M.; Garzón, R.; Del Riesgo, L.; Pinzón, M.; Salamanca, A. y Pabón, L. (2009). "Estrategias pedagógicas como herramienta educativa: la tutoría y el proceso formativo de los estudiantes". **Revista Iberoamericana de Educación**. No. 50/3. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. pp 1-16.
- Osborn, A.F. (1957). **Applied imagination**. Scribner, Nueva York. pp 397.
- Pastor, E. y Martínez, M. A. (2014). "El trabajo social ante el reto de la crisis y la educación superior". En Pastor, E. y Martínez, M. A. (Coord). **Trabajo social en el siglo XXI. Una perspectiva internacional comparada** (pp 13-21). Grupo 5. Madrid, España.
- Pereira, Z. (2011). "Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta". **Revista Educare**. Vol. XV. No.1. pp 15-29.
- Pérez, J.V. (2014). Innovación docente. En Pastor, E. y Martínez, M^a. A. (Coord.). **Trabajo social en el siglo XXI: una perspectiva internacional comparada**. Grupo 5 Editorial. Madrid, España. pp 25-37.
- Reigeluth, C. M. (2016). "Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación". **RED. Revista de Educación a Distancia**. No. 50. Murcia, España. pp 1-20.
- Rivas, J. I. (2014). "Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado". **International Journal of Developmental and Educational Psychology**. No.1. Vol. 7. Badajoz, España. pp 487-494.
- Ruíz, J.I. (2012). **Metodología de la investigación cualitativa**. Deusto. Bilbao, España. pp 339.
- Román, A.: La nueva metodología docente prevista en el Espacio Europeo de Educación Superior. Las tecnologías de la información y de la comunicación como

soporte de esta nueva docencia: ventajas e inconvenientes. pp 241-248. Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES. 2010.

- Sánchez, J.P (2012) El EEES y la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje: irrupción, oposiciones y desafíos. pp. 938-949. I Congreso Virtual Internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa.
- Vallés, M. (2014). **Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.** Síntesis. Madrid, España. pp 432.
- Villalustre, L. y del Moral, M^a. E. (2015). "Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios". **Digital Education Review.** No. 27. Barcelona, España. pp 13-31.
- Walvoord, B. y Johnson, V. (1998). **Effective grading: A tool for learning and assessment.** Jossey-Bass, San Francisco. pp 242.
- Zabalza, M. A. (2009). "Ser profesor universitario hoy". **La cuestión universitaria.** No. 5. Madrid, España. pp 68-80.
- Zabalza, M. A. (2011). "Metodología docente". **Revista de Docencia Universitaria. REDU.** No. 9. Vol. 3. Murcia, España. pp 75-98.