

EXPERIENCIAS

Experiencia de investigación colaborativa universitaria: metodología innovadora transformadora de prácticas socioeducativas

University Collaborative Research Experience: Transforming Innovative Methodology for Socio-Educational Practices

Virtudes Téllez Delgado,^{*} Irene Martínez Martín,^{**} Natalia Hipólito Ruiz^{***}

Recibido: 15 de diciembre de 2020 **Aceptado:** 28 de abril de 2021 **Publicado:** 27 de julio de 2021

To cite this article: Téllez, V., Martínez, I., y Hipólito, N. (2021). Experiencia de investigación colaborativa universitaria: metodología innovadora transformadora de prácticas socioeducativas. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2 (2), 83-99

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.11249>

RESUMEN

La Educación Social en España se ha definido como una profesión dedicada a la práctica e investigación en el ámbito social. Esta doble capacidad, sin embargo, se refleja de una manera desigual en la capacitación universitaria de futuros educadores y educadoras sociales. Investigaciones previas muestran que los profesionales de la Educación Social consideran importante contar con herramientas de investigación para el ejercicio de la profesión, aunque siguen definiendo su labor más práctica que investigadora. Esta concepción es compartida con quienes inician sus estudios, manifestando dificultades para reconocer la adecuación de las asignaturas de investigación en su currículum formativo. Por este motivo, en este artículo se propone una experiencia didáctico-metodológica que, mediante el aprendizaje práctico y colaborativo de técnicas de investigación, análisis de datos y transferencia del conocimiento, busque aumentar la capacitación en metodologías y técnicas de investigación entre el alumnado de Educación Social en España. Los datos de evaluación de la experiencia han sido recogidos mediante la técnica DAFO realizada por el profesorado y alumnado de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina (Universidad de Castilla-La Mancha). Se parte de los antecedentes didácticos del Grado de Educación Social para exponer las características de la experiencia innovadora y finalizar presentando el análisis y potencialidades de esta. Los principales resultados obtenidos señalan la idoneidad de esta propuesta para mejorar la formación en investigación en Educación Social, destacando el aprendizaje experiencial y los beneficios de las TIC entre otros. Con todo ello se busca poner de manifiesto la posibilidad de repensar y transformar nuestras prácticas docentes universitarias.

Palabras clave: aprendizaje activo; Educación Social; investigación social; método de aprendizaje; formación universitaria extensiva

Agradecimientos: A las estudiantes voluntarias en el proceso de la experiencia de investigación, especialmente a: Clara Olmos Martín, Lourdes Requena García, María del Carmen Mondaray y Yaiza Simarro Torres.



^{*}Virtudes Téllez Delgado

[0000-0002-7293-6946](https://orcid.org/0000-0002-7293-6946)

Universidad Autónoma de Madrid (España)

virtudes.tellez@uam.es

^{**}Irene Martínez Martín

[0000-0001-9131-9057](https://orcid.org/0000-0001-9131-9057)

Universidad Complutense de Madrid (España)

irene.martinez.martin@edu.ucm.es

^{***}Natalia Hipólito Ruiz

[0000-0002-9255-9201](https://orcid.org/0000-0002-9255-9201)

Universidad de Castilla-La Mancha (España)

natalia.hipolito@uclm.es

ABSTRACT

Social Education in Spain has been defined as a profession dedicated to practice and research in the social field. This double capacity, however, is unevenly reflected in the university training of future social educators. Previous research shows that Social Education professionals consider it important to have research tools for the exercise of the profession, although they continue to define their work more practical than research. This conception is shared with those who begin their studies, manifesting difficulties in recognizing the adequacy of research subjects in their formative curriculum. For this reason, this article proposes a didactic-methodological experience that, through practical and collaborative learning of research techniques, data analysis and knowledge transfer, seeks to increase training in research methodologies and techniques among students of Social Education Degree in Spain. The experience has been checked by SWOT technique made by professors and students from the Social Science Faculty at Talavera de la Reina (University of Castilla-La Mancha). Firstly, we present the didactic antecedents in the Social Education Degree. Secondly, we expose the features of the innovative experience. Finally, we analyse its results and its potentials. The main results obtained indicate the suitability of this proposal to improve training in research in Social Education, highlighting experiential learning or the benefits of ICT in research, among others. The aim is to remark the possibility of rethinking and transforming our university teaching practices.

Keywords: cooperative learning; social research; research's techniques; Social Education; teaching methodology

1. INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES DIDÁCTICOS

El proceso formativo en Educación Social en el contexto español se caracteriza por priorizar una orientación práctica de la disciplina, por encima de una investigadora. Así la investigación es relegada a un rol secundario. Esta característica se manifiesta en los planes de estudio de las distintas universidades donde se imparte el Grado en Educación Social. En concreto, en la Universidad de Castilla-La Mancha, de 29 asignaturas de carácter básico u obligatorio, solo 3 se dedican a la formación en metodología de investigación. Esta planificación puede incidir en las valoraciones que el alumnado da a la investigación en su profesión, cuestionándose en algunos casos el sentido de esta en el curso de su proceso formativo.

Estas tres asignaturas se estudian en el primer curso en materias que agrupan asignaturas complementarias dentro de módulos que forman al alumnado en herramientas y bases conceptuales de investigación y transferencia del conocimiento, esto es Fundamentos y Métodos de Sociología y Antropología, Métodos de investigación educativa y Tecnologías de la información y comunicación educativas. Nuestra experiencia como docentes de estas asignaturas nos lleva a constatar que el alumnado cursaba cada una de ellas sin encontrar la relación que se da entre las mismas. Las actitudes y los comentarios de estudiantes en el aula, mostrando desmotivación, desánimo, reticencia e incluso abandono, evidenciaban su consideración de estudio de estas por obligación sin entender que por medio de ellas estaban adquiriendo las herramientas para avanzar en la fundamentación, elección de metodología y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa, así como para transferir el conocimiento producido en un proceso de investigación.

Conscientes de esta situación, propusimos un proyecto piloto didáctico-metodológico que, a través de una evaluación transversal de las tres asignaturas, permitiera que el alumnado comprendiera la conexión entre ellas. Con ello, pretendíamos ofrecer el sentido que no encontraban de su estudio; al mismo tiempo que hemos podido constatar una falta de incorporación de estos

conocimientos —evidenciada en la realización de los trabajos de fin de grado (TFG)— donde en muchos casos muestran grandes dudas a la hora de abordar una investigación tanto cuantitativa como cualitativa. La ubicación de estas asignaturas al comienzo del grado podría tener influencia en este resultado.

Esta percepción negativa del alumnado, y constatación del profesorado de carencias de herramientas de investigación, se relaciona con una controversia presente en la práctica del ámbito de la Educación Social en España donde la intervención y la investigación aparecen diferenciadas y aisladas, al mismo tiempo que se transmite la idea de que no existe práctica sin investigación previa y viceversa. Así, los documentos profesionalizadores de la Asociación Estatal de la Educación Social (ASEDES) no se olvidan de la investigación y se refieren a ella como modo de generar conocimiento y promover el análisis de los contextos sociales y educativos para detectar necesidades, promoviendo una formación en métodos, estrategias y técnicas de análisis, así como desarrollar la capacidad de analizar el medio socioeducativo mediante el conocimiento de una serie de saberes entroncados con diferentes políticas sociales, educativas y culturales (ASEDES, 2007).

Partiendo de esta controversia, pretendemos reflexionar sobre la situación actual de formación en metodologías de investigación entre el alumnado de Educación Social en la Universidad de Castilla-La Mancha, en comparación con el rol en investigación del educador y la educadora social en su práctica profesional, con el fin de valorar los posibles desajustes que se pueden dar entre ambos. Como modo de sortear estos desajustes, expondremos la experiencia didáctico-metodológica que motiva este análisis. De esta experiencia se pretende extraer un aprendizaje en metodología que nos conduzca a cuestionarnos la idoneidad docente de impartir contenidos de un modo aislado y valorar las ventajas y/o inconvenientes de la transmisión de conocimientos de un modo colaborativo y experiencial, poniendo en práctica lo adquirido en el aula y valorando positivamente la investigación en Educación Social, equiparando la necesidad de incorporar estos saberes al igual que los que se asocian a su aplicación práctica. Para ello, nos basaremos en la interpretación de las valoraciones de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (ver tabla 2) identificadas tanto por el alumnado como por el personal docente, analizando las implicaciones de las respuestas ofrecidas por ambos y proponiendo una alternativa didáctica de la formación en metodología de investigación que consiga transmitir la relevancia de la práctica investigadora liderada por educadores/as sociales.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y PANORÁMICA

2.1 Formación de educadores y educadoras sociales en metodologías de investigación: contradicciones entre la teoría y la práctica profesional

Algunas de las razones que se reiteran para comprender la escasa presencia de la investigación en el contexto español de la Educación Social son, por un lado, la relativa novedad del grado como estudios oficiales universitarios a partir de la aprobación del Real Decreto 1420/1991, que oficializó la presencia de los estudios en la universidad sin una tradición académica propia, construyéndose a partir de otras disciplinas como la Pedagogía Social, la Antropología, la Sociología, la Filosofía o la Psicología de la Educación; y, por otro lado, la consideración de la propia disciplina como

práctica dirigida a la intervención socio-educativa para la promoción hacia el cambio social. Este énfasis en el carácter práctico hace que la investigación y transferencia de resultados queden en un segundo plano. Además, la necesidad de dar respuestas rápidas y de calidad choca con los tiempos pausados de la investigación. Las dinámicas sociales van por delante de los tiempos de la investigación, inconveniente señalado por Ballester, quien sostiene que “no puede congelarse la acción a la espera de referentes teóricos o conclusiones de investigación” (2006, p. 14) y nos recuerda la urgencia de la práctica, demanda más inmediata a la Educación Social. Nos encontramos entonces ante una breve trayectoria académica en relación con la investigación educativa y científica, con una perspectiva basada en la acción directa, a la que se suma una histórica profesionalización del sector ligada al voluntarismo y la beneficencia, con características laborales normalmente precarias, proyectos cortos y dependientes de subvenciones (Varela, 2011).

En este contexto, la formación de educadores y educadoras sociales en metodología de investigación es escasa, aunque necesaria: asignaturas cuatrimestrales, en el primer curso, con escasas competencias básicas y transversales, falta de aplicación práctica y desmotivación de los y las estudiantes. Sin embargo, se les presupone (a los y las estudiantes) unas competencias investigadoras necesarias para la elaboración de sus TFG que, venimos observando no se tienen adquiridas ni integradas con la debida complejidad que exige un proceso investigador. En la tutorización y revisión de estos TFG se muestran carencias en todas las fases de la investigación, tanto en el diseño, como en la selección de enfoques y técnicas, así como en su aplicación, análisis y transferencia, tal y como se indica en un estudio de la Universidad de Murcia (Pérez-Cusó et al., 2017) donde se observan niveles bajos de dominio de aquellas competencias relacionadas con la investigación.

Este análisis de carencias no deja de ser un reflejo de la invisibilización que tiene la carrera investigadora entre profesionales de la Educación Social en España. De esta manera lo recogen Vázquez, Fernández y López (2017) cuando estudian los ámbitos de intervención de profesionales de la Educación Social, con una muestra de 321 estudiantes de la Universidad Pablo de Olavide. En este estudio se observa cómo entre los ámbitos de actuación de educadores y educadoras sociales no señalan en ningún caso la investigación. Sin embargo, Ballesteros (2003), en un análisis anterior de la investigación en Educación Social, ponía ya de manifiesto que los profesionales de este campo señalaban la necesidad de la investigación para fundamentar sus intervenciones, para conocer los resultados que producen las actividades que ponen en marcha; además de la relevancia de invertir tiempo en investigación y que esta sea constante.

Necesidad expresada que no encontró su reflejo en la identificación de competencias específicas diseñadas en el Libro Blanco de Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2005) en las que exclusivamente se recoge, para educadores y educadoras sociales, una competencia de investigación de un total de 26. Esta única competencia obtiene medias inferiores que otras competencias profesionales, considerándose una competencia más alejada de las tareas que desarrollan los y las profesionales de la Educación Social, en la investigación realizada por Fullana, Pallisera y Planas (2011) quienes analizan la identificación y definición de las competencias profesionales propias del ejercicio de la Educación Social.

Sin embargo, coincidimos con Murcia (citado por Cuevas, et al., 2016) en que la formación del pensamiento científico (ligado necesariamente a la investigación) “puede reforzar el pen-

samiento crítico como herramienta para la toma de decisiones informada y la solución de problemas de los futuros ciudadanos” (p. 188), premisa relevante para la propia formación de los estudiantes en su desarrollo académico y personal y que, de la misma manera, le concierne para su futura práctica profesional. Repensando, en este sentido, que el contexto educativo nos invita a reflexionar y a caminar en la dirección de una educación centrada en poner lo humano como un fin de las políticas sociales y no como un medio (Di Marco, 2020).

Por eso, consideramos relevante formar estudiantes para que en su futuro profesional puedan ser capaces de poner en marcha “acciones vinculadas al conocimiento, el análisis y la investigación que permita al educador social mantenerse alerta de la actualidad” (Moyano, 2012, p. 85) y poder, de este modo, conocer las dinámicas tanto sociales, como institucionales y educativas de un contexto socioeducativo en permanente cambio. Por ello, tal y como recoge la International Association of Social Educators, “la formación debería asegurar que los conocimientos reflejen las competencias profesionales para la acción socioeducativa”, destacando que debería también incluirse en esta formación investigaciones innovadoras de ámbito nacional e internacional, “lo que supone, por tanto, no sólo formar a estudiantes en estrategias y metodologías de investigación, sino también proporcionarles información acerca de investigación en curso y relevante para la profesión” (2012, p. 13).

De esta manera lo habían recogido los documentos profesionalizadores de las educadoras y los educadores sociales (ASEDES, 2007) cuando hacían hincapié en la necesidad de una investigación permanente para la propia mejora de la acción socioeducativa, y para generar nuevos conocimientos y procedimientos. Para este fin, señalaban la relevancia de la vinculación entre profesionales que desarrollan su labor en la práctica, Colegios Profesionales y Universidad.

En este sentido, Moral (2014) supera esta disociación señalando aspectos que deberían formar parte del perfil investigador de la educadora y educador social en el ejercicio de su práctica, basándose en los siguientes objetivos y funciones: buscar información; analizarla e interpretarla; reflexionar acerca de las evidencias obtenidas; tomar decisiones adecuadas a las necesidades detectadas; planificar la intervención socioeducativa; hacer un seguimiento de las actuaciones llevadas a cabo; y evaluar y analizar la propia intervención.

En definitiva, hay que “insistir en que la formación en métodos de investigación supone una preparación para que los profesionales de la Educación Social desarrollen sus propias investigaciones potenciando competencias que les son exigidas en el trabajo cotidiano” (Moral, 2014, p. 191). Así, tenemos la tarea de formar estudiantes capacitados para la acción socioeducativa desde todas sus fases, y determinar “las competencias sociales y profesiones de los estudiantes universitarios en función de los diferentes contextos, así como nuevas y mejores formas de evaluar unas competencias que serán decisivas para su éxito social y profesional” (Mendo-Lázaro et al., 2016, p. 152).

2.2 Pedagogía crítica e investigación educativa: un binomio indisociable

Esta formación metodológica e instrumental se inserta en lo que Delors (1999) señalaba como pilares básicos de la formación de profesionales de la Educación desde un enfoque de derechos:

aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a conocer y a aprender a aprender. Freire (1969), referente de la Pedagogía Crítica y la Educación Social, señala que para que la educación genere procesos de transformación se debe exigir ciencia, respeto por el saber de las y los educandos, alegría y emociones, respeto por la autonomía del saber y las diversidades, lo que exige compromiso con la acción y toma de conciencia crítica de nuestro entorno, privilegios y opresiones. Autores como Habermas (2000), Stenhouse (2003), Apple (1997), Carr y Kemmis (1998), Grundy (1998), McLaren (2000), Giroux (2001), Álvarez (2001) o Bernstein (2001), entre otros, han construido un campo de conocimiento y fundamentación teórica consistente en torno a la necesidad de una investigación educativa desde la epistemología crítica.

En este mismo sentido, la Educación Social considera que la tarea educadora trasciende los tiempos y espacios tradicionales de la educación (Cabello, 2002), es permanente, dinámica, compleja y global. Por ello, se recomienda conocer (y cuestionar) los contextos que habitamos por medio de la investigación en distintos formatos: investigación-acción-participativa (Elliot, 1986; Eisner, 1998; Carr y Kemmis, 1998; Sepúlveda, Calderón, Ruiz, y Beltrán, 2008; Martínez, Muñoz, Gutiérrez y Ramos, 2015; entre otros) o etnografía educativa (Ogbu, 1974; Wolcott, 1989; Goetz y LeCompte, 1998; Díaz de Rada, 1993; García y Pulido, 1994; Orozco y Mosquera, 1998; Restrepo, 1999; Jociles, 2006; Rodríguez-Reinel, 2011; Barrios, 2016; Santaolalla, 2016; Muñoz, 2017).

Siguiendo la clasificación de los paradigmas de Habermas (2000), la investigación en Educación Social debe posicionarse ligada a la práctica, siendo abierta, dinámica, sostenible, crítica y transformadora. Por otro lado, McLaren (1997) y Giroux (1997) definen la investigación social y educativa como una cuestión política que debe reaccionar ante las contradicciones de las estructuras de dominación en asuntos tales como la libertad humana, la justicia social, la tolerancia o el respeto por la diferencia. Hablar de investigación socioeducativa supone reconocer que la construcción de conocimiento es cultural y que, en consecuencia, estará definida y marcada por unas determinadas concepciones acerca del mundo.

Tomando como referencia a los autores anteriores, el/a educador/a social como investigador/a queda convertido en agente activo de producción de significados, a la vez que como producto de esos significados. Se interpela a una investigación en lo social ligada a la acción educadora y a la participación activa. Todo ello, nos lleva a cuestionar la pretendida objetividad y neutralidad del hecho investigador impuesto por las ciencias tradicionales. Nos referimos, así, a una investigación educativa capaz de problematizar la enseñanza como un ámbito de construcción moral y cultural, de construcción de identidades y de creación de ciudadanía crítica (Ramos et al., 2020). Investigación que reconstruya las contradicciones del discurso positivista, ahistórico y despolitizado de las narrativas etnocéntricas y que incluya nuevos planteamientos provenientes de la teoría social crítica, desarrollando categorías y metodologías de análisis alternativas.

Una investigación encaminada a la transformación será aquella que permita reflexionar sobre las propias prácticas para mejorar el conocimiento individual y colectivo; abrir vías para reducir el desfase entre lo que queremos y lo que hacemos; y proponer alternativas de acción para generar procesos compartidos de creación de conocimiento. Así, el valor educativo de investigar sobre la práctica reside en la capacidad de interrogarnos sobre si lo que hacemos responde a finalidades socioeducativas transformadoras.

Las epistemologías decoloniales y el paradigma crítico-emancipador reconocen que no existe un único objeto de conocimiento como tampoco un único sujeto que conoce; por consiguiente, no hay una única realidad, sino diferentes formas de observar y dar significados a diversas realidades. Rememorando a Freire (2006), no pueden conocer por nosotros, como nosotros no podemos conocer por el educando, partiendo este de la premisa que la educación es, también, enseñar a aprender y suscitar curiosidad epistemológica como herramienta de construcción de conocimiento.

Esta construcción de significados pasa por procesos dialógicos conformando realidades socialmente construidas y compartidas (Hipólito, Martínez y Fernández, 2019). Desde un posicionamiento contra-hegemónico y crítico-hermenéutico, los intereses de las personas junto con sus interpretaciones de la realidad social son tenidos en cuenta al cuestionarnos acerca de: para qué, cómo y para quién se produce el conocimiento. En este sentido, los enfoques descolonizadores del saber (Mohanty, 2008; Do Sousa, 2010), admiten que la realidad de “uno o una misma” no tiene por qué ser atribuible a la de “todos los demás”. En este contexto, hablamos de investigación educativa, situada, experiencial, problematizadora, crítica y emancipadora.

2.3 Propuesta de formación-evaluación transversal en metodologías de investigación en Ciencias Sociales

En este último plano de análisis las pedagogías críticas y la investigación educativa quedan interpeladas por las nuevas corrientes de pensamiento y acción que desde los feminismos decoloniales, interseccionales y críticos (Martínez, 2016; Cabello y Martínez, 2017) construyen un campo del saber que incluye: la diversidad, el cuestionamiento de privilegios, la colectividad del conocimiento popular y experiencial, las contra-pedagogías que denomina Segato (2018) como ruptura de los valores masculinos-occidentales, dando cabida a formas alternativas de acceder, leer, entender y comunicar las realidades sociales.

A pesar de las experiencias y avances en investigación educativa, encontramos contradicciones y un salto entre la trayectoria de investigación crítica en educación y su traslado en la formación inicial de educadores y educadoras sociales en España, que no llega a tener un calado en los planes docentes de formación inicial ni en la formación permanente. Cabe destacar entre los retos importantes el salto en la construcción teórica del conocimiento y su aplicación a la práctica social, adaptando los tiempos largos de la investigación ante situaciones de emergencia (Re Cruz, 2017) y rapidez propia de la Educación Social; la necesidad de transformar las formas individuales y hegemónicas de investigar para instaurar la coinvestigación (Achilli, 2017), etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2011) o investigación-acción-participativa (IAP) como respuesta a la necesidad de proponer acciones efectivas a las necesidades sociales (Scandroglio y López, 2010); haciendo práctica y teoría al mismo tiempo.

En este sentido, Roura-Expósito, Díaz-Aguilar, Ruiz-Blanch, Sánchez-Carretero y Cortés-Vázquez (2018), repensando las lógicas académicas de los procesos de investigación proponen, para el empleo de principios de la IAP, cuestionar las relaciones de autoridad, hablar de participación desde la realidad y poner en el centro elementos normalmente invisibilizados. Propósitos que nos planteamos con este proceso de innovación pedagógica, considerando, en la misma línea

que otros autores (Bravo, Mora y Galindo, 2019) que “la intervención de la gente es esencial para alcanzar los objetivos transformadores” (p. 59), y entendiendo que los y las estudiantes son el elemento principal para el desarrollo de la experiencia y de la investigación.

En esta línea, tras varios años de impartición aislada de las asignaturas conducentes a la adquisición de herramientas de investigación social en el Grado de Educación Social en la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina, las profesoras mantuvimos una conversación informal a partir de la cual decidimos iniciar una experiencia metodológica-didáctica que superara las dificultades y transformara las consideraciones que el alumnado tenía sobre estas materias. Esta experiencia piloto se veía facilitada por concentrarse las tres asignaturas en el primer curso académico y poder así realizarla con el mismo grupo de estudiantes. Con la asignatura de Fundamentos y Métodos de Sociología y Antropología en el primer semestre, se presentaban los marcos epistémico-metodológicos de dos disciplinas, presentándose los enfoques y técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación, acentuando en estas últimas en el marco de la experiencia y enfatizando en las primeras en la asignatura de Métodos de investigación educativa en el segundo semestre. De esta manera, las estudiantes practicaron, de un modo colaborativo (trabajos grupales) y mediante la experiencia de investigación, las fases iniciales de un proceso de investigación: enunciando el problema de investigación, realizando su diseño, eligiendo la metodología de investigación que se adecuaba a cada objetivo de la misma, aplicando técnicas de investigación para producir datos (prácticas de observación participante y registro de la misma, entrevistas en profundidad a personas significativas del objeto de estudio, revisión de fuentes documentales y elaboración de cuestionarios) y analizarlos, con el fin de transferirlos posteriormente a la comunidad científica y resto de sociedad (por medio de

la creación del blog EDUCANDO VOY Y EDUCANDO VENGO)¹. Esta última parte se realizó por medio de las herramientas adquiridas en la asignatura Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas. Así se alcanzó la finalidad de la propuesta, esto es, practicar cada una de las fases del proceso de investigación, con la transversalización de práctica y evaluación de las tres asignaturas, al mismo tiempo que se alcanzaban los objetivos de cada una de ellas (Tabla 1). De un modo articulado se mostraba la relación entre las tres asignaturas y el peso específico de sus contenidos en el proceso de investigación.

Las temáticas sobre las que las y los estudiantes investigaron, y que quedan recogidos en el blog, fueron elegidas libremente siguiendo sus propios intereses: amor romántico, acoso escolar, homofobia y libertad de expresión, entre otras. En base a estos intereses, cada grupo de estudiantes abordó las fases del proceso investigador.

CURSO DE ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS	
JUEVES, 26 DE ABRIL DE 2018	
11:00-12:00	INTRODUCCIÓN A LA METODOLOGÍA CUALITATIVA • Virtudes Téllez Delgado, Profesora Ayudante Doctora de la Facultad de Ciencias Sociales
12:00-12:30	ETNOGRAFÍA Y TRABAJO ETNOGRÁFICO • Virtudes Téllez Delgado, Profesora Ayudante Doctora de la Facultad de Ciencias Sociales
12:30-14:00	PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN CURSO
12:30-13:00	OBSERVACIÓN PARTICIPANTE, ENTREVISTAS Y REVISIÓN DE FUENTES DOCUMENTALES • Virtudes Téllez Delgado, Profesora Ayudante Doctora de la Facultad de Ciencias Sociales • Alumnado del curso
13:00-13:30	CUESTIONARIOS • Irene Martínez Martín, Profesora Asociada de la Facultad de Ciencias Sociales
13:30-14:00	GRUPOS DE DISCUSIÓN • Irene Martínez Martín, Profesora Asociada de la Facultad de Ciencias Sociales • Virtudes Téllez Delgado, Profesora Ayudante Doctora de la Facultad de Ciencias Sociales • Alumnado del curso
14:00-15:00	COMIDA
15:00-18:00	TALLER PRÁCTICO DE ANÁLISIS DE DATOS • Virtudes Téllez Delgado, Profesora Ayudante Doctora de la Facultad de Ciencias Sociales • Irene Martínez Martín, Profesora Asociada de la Facultad de Ciencias Sociales • Alumnado del curso
VIERNES, 27 DE ABRIL DE 2018	
11:00-13:00	PRESENTACIÓN DE ANÁLISIS DE DATOS POR ALUMNADO
13:00-13:30	TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO CIENTÍFICO A LA SOCIEDAD • Virtudes Téllez Delgado, Profesora Ayudante Doctora de la Facultad de Ciencias Sociales • Irene Martínez Martín, Profesora Asociada de la Facultad de Ciencias Sociales • Natalia Hipólito Ruiz, Profesora Ayudante de la Facultad de Ciencias Sociales
Lugar de celebración: Salón de Grados 0,5 Créditos ECTS (8,5 horas presenciales) - Cuota: 0€ Inscripción: https://cursosweb.uclm.es/index.aspx	

Fotografía 1. Programa del curso de análisis de datos cualitativos

1 <https://educandovoyeducandovengo.blogspot.com/?m=1>



Fotografía 2. Instantánea del curso con estudiantes voluntarias

El límite temporal de cada una de las asignaturas condujo a no poder practicar el análisis de datos en el curso de las mismas, por lo que esa fase del proceso de investigación se reservó para un curso de libre elección (fotografía 1) al que se invitó a participar al alumnado, ofreciéndose voluntarias varias estudiantes para presentar públicamente los pasos de la investigación que habían realizado (fotografía 2).

La finalidad de la experiencia de investigación, como propuesta didáctica, era ofrecer una coherencia formativa en investigación, persiguiendo objetivos comunes a las tres asignaturas relacionados con: estrechar lazos entre conceptos teóricos abstractos y práctica en el aula y fuera del aula; apostar por el trabajo cooperativo en el aula y en los procesos de investigación; vincular el conocimiento de tres asignaturas diferentes, pero complementarias, para presentar las fases, herramientas y formas de un proceso de investigación; y reforzar el aprendizaje experiencial y por descubrimiento.

Tabla 1. Finalidad de la propuesta didáctica y contenidos y objetivos de la asignatura en consonancia con la misma. Fuente. Elaboración propia

FUNDAMENTOS Y MÉTODOS DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVOS	TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN
Objetivos por asignaturas		
<ul style="list-style-type: none"> – Conocer los instrumentos teóricos y metodológicos básicos para el desarrollo de una investigación de campo socio- antropológica. – Conocer un bagaje teórico y metodológico suficiente de las dos Ciencias Sociales (la Antropología y la Sociología), que permiten un análisis y comprensión de los seres humanos insertos en sus contextos socioculturales. – Saber la ubicación y manejo de fuentes de información y documentación micro sociales para el análisis de las comunidades y grupos sociales diana de su trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ver, juzgar y actuar a partir del método científico. – Ser capaz de aplicar las técnicas básicas de investigación e intervención al trabajo socioeducativo. – Aprender a desplegar y aplicar un amplio número de técnicas y recursos educativos en función de la demanda o el contexto en el que se desarrolle la acción educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> – Favorecer la comunicación entre participantes. – Conocer fuentes documentales válidas para los procesos de investigación. – Identificar contenidos en la Red
Contenidos Complementarios		
<ul style="list-style-type: none"> – Saber moverse e interactuar en los contextos interculturales donde se desenvolverá profesionalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> – Asumir como propio, desde la óptica científica, el ejercicio de profundizar en el conocimiento de los fenómenos y contextos socioeducativos y formativos. – Comprender, valorar y juzgar los fenómenos y hechos sociales para optimizar sus proyectos y actuaciones bajo criterios de oportunidad, idoneidad, eficacia, calidad, globalidad y flexibilidad. – Avanzar en su desarrollo profesional como elemento irrenunciable para la mejora de su práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer y desenvolverse en la sociedad del conocimiento. – Diseño y elaboración de materiales y recursos educativos con soporte digital. – Conocer y producir recursos educativos en red, recursos tecnológicos educativos.

Esta experiencia de aprendizaje colaborativo por medio de la práctica se complementaba con un ejercicio de autoanálisis por el que las y los estudiantes valoraban sus propias prácticas de investigación de acuerdo con las experiencias realizadas y en función de los apuntes teóricos transmitidos en el curso de las asignaturas, desarrollando la investigación de un modo reflexivo e intersubjetivo. Esto es, modificando su proceder investigador, las técnicas de investigación, las personas identificadas para colaborar en la producción de datos en la investigación (comunidad educativa de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina) y el mismo diseño de investigación al escuchar a docentes, compañeros/as de asignatura y colaboradores en la práctica de investigación que, de este modo, participaban en la configuración de esta (Figura 1).

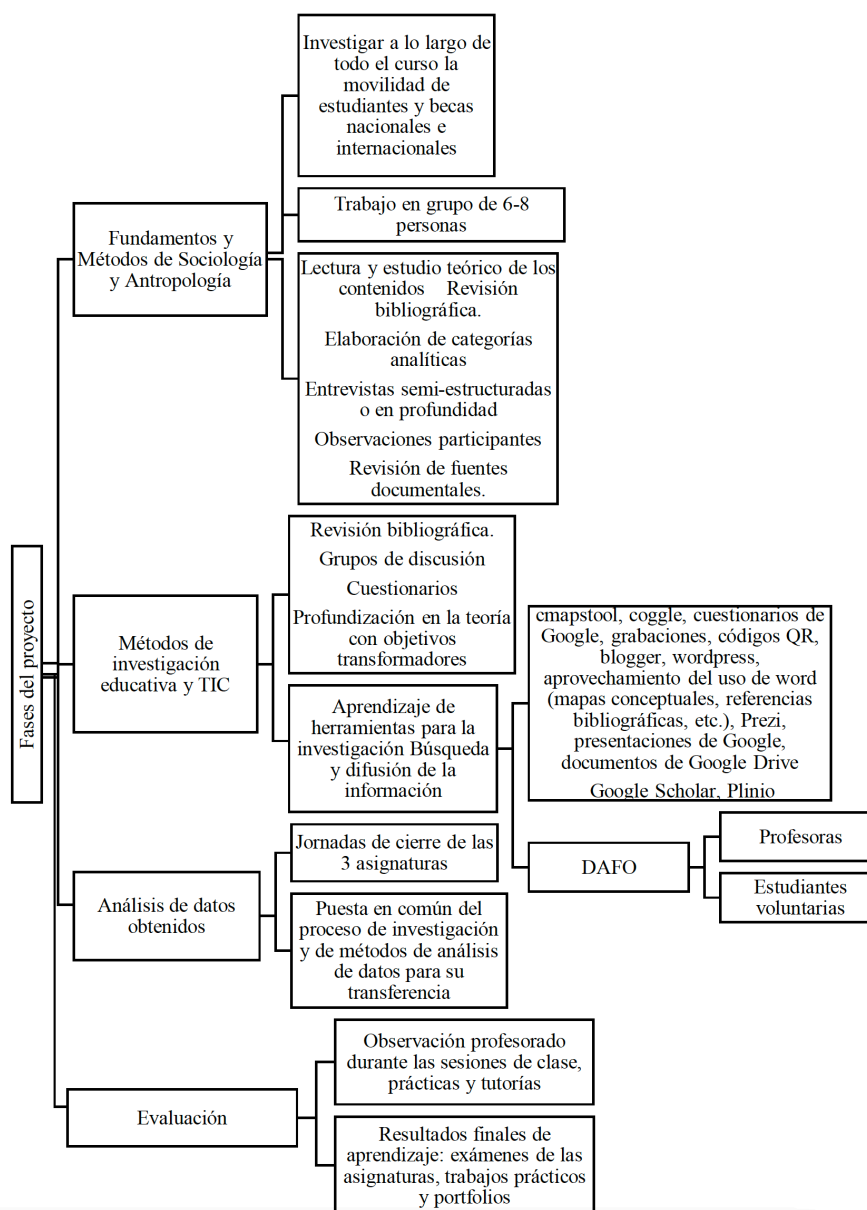


Figura 1. Fases de la propuesta didáctico-metodológica. Fuente. Elaboración propia

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Para presentar los resultados de la evaluación, seguimos la estructura de análisis del DAFO, donde las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades son señaladas como factores internos y externos que afectaron a la realización de la experiencia didáctica de transversalidad de estudio y evaluación de metodologías de investigación social (Tabla 2). Las valoraciones realizadas por las docentes y alumnas aparecen juntas puesto que en los aspectos más importantes fueron coincidentes. Llama la atención que este ejercicio pone de manifiesto una información que había sido desconocida por las docentes durante la puesta en práctica de la propuesta, por ejemplo, la falta de implicación que un número importante de estudiantes tuvo a lo largo de la experiencia; actitud que se invisibilizó con la gran motivación y arranque de quienes se implicaron y entendieron el sentido del ejercicio. Son estas últimas personas quienes han participado en la técnica DAFO y este hecho ha de tenerse en cuenta a la hora de interpretar sus respuestas, que desbordaron la referencia a cuestiones relativas a la experiencia formativa, apuntando también aspectos identificados en las dinámicas cotidianas de la Facultad.

Tabla 2. Resultados de la evaluación. Fuente. Elaboración propia. *Aportaciones específicas de las docentes

ANÁLISIS FACTORES EXTERNOS	
<p>AMENAZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ambiente de aprendizaje en grupo poco propicio: falta de respeto, no escucha, sobrecarga de algunos grupos, pasotismo. – Carga de trabajo excesiva entre las 3 asignaturas: riesgo de abandono de la asignatura. – Poco tiempo para trabajar temas en profundidad. Ejemplo: análisis de datos* – Distancia física entre docentes: riesgo de impedir la coordinación* – Excesiva carga de trabajo de docentes. – Poco tiempo para sistematizar datos. – Multitareas del profesorado* 	<p>OPORTUNIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aumenta la posibilidad de alcanzar los objetivos y competencias* – Aprender haciendo. Aplicar la teoría en la práctica. – Conocer variedad de técnicas y metodologías de aprendizaje. – Formación y evaluación transversal. – Acercar la investigación real a la Educación Social. – Aprender por autoevaluación. – Fomentar la relación entre los alumnos de distintas carreras. – Difusión de opciones de movilidad nacional e internacional de la universidad. – Trabajo cooperativo del profesorado. Evita aislamiento y prácticas docentes individualistas* – Cambio en los canales de información de la Facultad (más allá de carteles). – Relación de confianza entre alumnado y profesorado. – Posibilita conocer mejor a los/as compañeros/as.
ANÁLISIS FACTORES INTERNOS	
<p>DEBILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> – Carga de trabajo grande. – Falta de conocimientos de base. Formación básica escasa. – Desgaste ante la falta de implicación de compañeros en el mismo grupo de trabajo. Desmotivación. – Mismo tema para todos los grupos durante todo el curso. Hartazgo temático. Tema poco sugerente. Pérdida de efecto sorpresa y cansancio que provoca desvinculación. – Falta de vocación de estudiantes y falta de interés en la temática de investigación* – Autoexigencia que afecta a la coordinación de los grupos: conflictos en la gestión del trabajo. – Desconocimiento de las dinámicas de la universidad. – Falta de tiempo para la evaluación y el análisis de los datos* – Desconexión entre facultades (dificultad para conseguir información). – Realización tardía de prácticas externas, poco contacto con experiencias reales y poca oferta de visitas a instituciones laborales futuras. 	<p>FORTALEZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> – Buena relación entre las docentes para llevar adelante la experiencia. Potencia de la interrelación de contenidos y puesta en práctica de la propuesta. Facilita el intercambio de recursos. – Cercanía en las relaciones entre alumnado y profesorado. Grupos pequeños. – Conexión entre asignaturas. – Grupos reducidos de trabajo (amenaza ante falta de interés). – Profesora coordinadora del programa de movilidad da acceso rápido a fuentes documentales e identificación de situaciones sociales y personas significativas. – Conexión positiva entre el profesorado y alumnado se traduce en un mayor interés en las asignaturas y propuestas. Más implicación y responsabilidad. – Accesibilidad a las TIC mejora la actividad discente. – Mejora de la coordinación docente por las TIC* – Unir teoría y práctica dota de significado y sentido a los contenidos. Posibilita ensayar herramientas. – Autoexigencia impulsa la implicación y responsabilidad. – Participación del alumnado del programa de Universidad de Mayores José Saramago da nuevas perspectivas, abre debates y renueva el ambiente. – Implicación, motivación, superación y creatividad. – Motivación del profesorado y buena aceptación de la propuesta. – Implicación y actitud del profesorado: escucha, tiene en cuenta al grupo de estudiantes, ofrece libertad y confianza para aportar ideas, acceder a las fuentes documentales y organizarse el trabajo de manera autónoma.

La exposición de los comentarios presentados muestra que la evaluación que estas estudiantes realizan sobre su participación en la experiencia didáctico-metodológica ha sido satisfactoria y con resultados positivos de aprendizaje. A pesar de identificar debilidades y amenazas, las oportunidades y fortalezas superan a estas y hablan de la satisfacción personal tras la realización de la experiencia. Podemos destacar como más importante la falta de tiempo para realizar tareas como el análisis y la evaluación, relativas a la organización de la enseñanza; así como la desmotivación o implicación relativa al alumnado, afectando estas a la posibilidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo. La posibilidad de aprender por medio de la práctica se valora adecuadamente. La actitud receptiva e implicación del profesorado, su buena relación y coordinación, así como ser un grupo reducido son señaladas como los principales aspectos para poder llevar a cabo esta experiencia.

De un modo coincidente, docentes y estudiantes manifestamos las ventajas del uso de las TICs como herramientas de apoyo en todo el proceso de investigación. Para las docentes, las TICs habían agilizado su comunicación y organización de la experiencia, facilitando su trabajo. Para las alumnas, las TICs habían sido facilitadoras del aprendizaje, permitiéndoles libertad para acceder, organizar y subir información, afirmando que habían “facilitado la vida del estudiante”. Además, expusieron su interés en difundir y transferir el conocimiento y aprendizaje de la experiencia a través de ellas, entendiendo la amplificación de la información que podía alcanzarse con ellas, compartiéndola con otras personas (compañeros/as de curso o no) a través de la Red.

Al finalizar la técnica DAFO se preguntó a las estudiantes si la repetirían con otras asignaturas con el fin de vincular la teoría y la práctica, obteniendo una respuesta positiva al considerar que los conocimientos que han permanecido un curso académico después han sido los aprendidos mediante la práctica. Además, consideran que este tipo de trabajo fomenta su autonomía en el proceso de aprendizaje y estimula una mirada crítica en la cotidianidad, más allá de la experiencia de investigación, haciendo que hayan estado más pendientes de las dinámicas relacionales, formativas y culturales entre la comunidad educativa de la Facultad, evidenciándose los desajustes, conflictos y desacuerdos del día a día, así como encontrando formas para solucionarlos.

4. CONCLUSIONES: DIFICULTADES Y CAMINOS PARA SEGUIR AVANZANDO

La impartición durante varios cursos académicos seguidos de las asignaturas del Grado de Educación Social conducentes a la adquisición de herramientas para el ejercicio de la investigación social nos ha evidenciado la incomprensión y falta de implicación que el alumnado, de modo general, manifiesta ante las mismas, cuestionándose incluso si debiesen formar parte de su formación.

La escasa representación y duración de estas asignaturas en el grado puede reforzar la idea con la que el alumnado se inicia en la disciplina. Esta concepción se transforma en el ejercicio de la profesión cuando los educadores y las educadoras sociales manifiestan la necesidad de tener formación en investigación social para la práctica profesional cotidiana. De ahí, que desde nuestro ámbito docente hayamos intentado contribuir en el mejor conocimiento, incorporación y valoración de la metodología, técnicas y transferencia de conocimiento en la investigación social.

Para ello, iniciamos una experiencia didáctico-metodológica que mediante la evaluación transversal de tres asignaturas nos permitiera transmitir al alumnado la relación entre las mismas, su comprensión como parte de las distintas fases de un proceso de investigación y la dotación de herramientas para llevarlo a cabo en el futuro ejercicio profesional.

La evaluación de la experiencia realizada tanto por alumnas como por profesoras indica la adecuación de esta, señalándose una serie de ventajas que nos animan a compartirla como propuesta metodológica de investigación en Educación Social, así como identificar una serie de inconvenientes encontrados durante la misma, a partir de los cuales mejorar su puesta en práctica en ocasiones futuras.

La técnica DAFO utilizada con tal fin, indica cómo esta práctica de transversalidad de contenido y evaluación de asignaturas afines no solo mejora la comprensión y relación entre las mismas, sino que ofrece la posibilidad de desarrollar una mirada crítica de su cotidianidad como estudiantes que aprenden de un modo colaborativo y práctico, y no simplemente haciendo un ejercicio de memoria. A través de la experiencia han podido conocer también las dinámicas de su entorno y, a partir de la transferencia de sus resultados, identificar los fallos de comunicación que se dan en el mismo. Además, han valorado el componente emocional de la educación, marcando una diferencia en el clima educativo, reconociendo los efectos de una actitud cercana y de escucha del personal docente hacia ellos/as y una mayor colaboración y conexión entre el profesorado.

Las limitaciones que hemos encontrado en esta experiencia se relacionan con la implicación del estudiantado que, aunque fue intensa en algunas de las estudiantes, no lo fue para todo el grupo. Por otro lado, el tiempo necesario para realizar procesos de investigación en profundidad requeriría más de un cuatrimestre para permitir una inmersión plena en el proceso investigador. Proponemos, en este sentido, trabajar inicialmente la implicación total de todo el alumnado, imprescindible para realizar un aprendizaje práctico como el que se ha llevado a cabo con esta experiencia. El tiempo, como decíamos, se presenta como un inconveniente en este sentido puesto que la concentración de estas asignaturas en un sólo curso académico limita la posibilidad de completar todas las fases del proceso de investigación y anima a pensar la necesidad de dar más protagonismo a la investigación en el currículo formativo. Esta carencia de tiempo y espacio para la investigación ha forzado que la propuesta presentada haya supuesto una sobrecarga de trabajo entre el alumnado y el profesorado, aunque finalmente ha sido valorada positivamente.

Entre las medidas que podrían tomarse para mejorar las limitaciones con las que nos hemos encontrado, sería necesario desarrollar en el Grado de Educación Social una experiencia completa de investigación-acción participativa. Esto permitiría que el estudiantado se viese involucrado en la planificación de todo el proceso investigador y de las fases correspondientes, lo que implicaría que tomarían un plan activo, participativo y transformador, bases fundamentales de la IAP como citábamos en la fundamentación teórica. Así lo refleja el estudio de Díez-Gutiérrez (2020), evidenciando cómo parte de la comunidad educativa se involucra y participa de manera activa siguiendo esta metodología, pasando de ser “objetos” de la investigación a ser “sujetos”. Por su parte, Corona y Gutiérrez (2019) refuerzan el cambio de paradigma que supone la IAP hacia la construcción del conocimiento desde el análisis de la realidad social y su potencia transformadora.

Otras investigaciones (Ocaña et al., 2020; Martínez et al., 2020) aportan estrategias para abordar la IAP como recurso formativo en la iniciación a la investigación de educadoras y educadores. Coincidimos con Martínez, Rabazas, Sanz y Resa (2020) en la necesidad de favorecer espacios seguros y de confianza, promover el trabajo cooperativo y dialógico, abrir vías diversas de comunicación y entender la participación como transversal, abierta y flexible sin juicios previos. Además, en esta experiencia investigadora, supondría una posible mejora incluir una perspectiva previa que planifique la investigación teniendo en cuenta variables como el género, la clase social, la edad o la cultura.

En este sentido, se ve necesaria la transformación de la metodología de aprendizaje por medio de la práctica colaborativa para alcanzar los objetivos y la materialización de una educación crítica y transformadora, desarrollando un modelo de capacidades más que de competencias en el ámbito de la investigación social.

Al final del proceso destacamos también una serie de elementos positivos como la posibilidad de desarrollar una mirada crítica de la cotidianidad, más allá de la experiencia de investigación que contrasta con las metodologías tradicionales y provoca un efecto novedoso en el proceso de enseñanza y aprendizaje universitario. Además, destacamos como positivo la difusión de los resultados mediante el uso de TICs (Blogs, códigos QR, entre otros).

REFERENCIAS

- Achilli, E. L. (2017). Construcción de conocimientos antropológicos y coinvestigación etnográfica. Problemas y desafíos. *Cuadernos de Antropología Social*, (45), 7-20. <https://bit.ly/3nlmGu3>
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación* (Serie educación internacional). Miño y Dávila Editores.
- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- ANECA. (2005). *Libro blanco de Pedagogía y Educación Social*. ANECA.
- ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES.
- Ballester, L. (2006). *Metodologías de la investigación en la intervención socioeducativa y tecnologías educativas*. Trabajo presentado en Cuarta ponencia de las Jornadas de estudio y debate del título de grado en Educación Social. Universitat de les Illes Balears, España.
- Ballesteros, B. (2003). Investigación en Educación Social. *Ágora Digital*, (6), 1-18. <https://bit.ly/37YtOkU>
- Barrios, E. (2016). *Reformas y cambios en la educación chilena: la perspectiva de los maestros desde una mirada etnográfica* (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Bravo, J. A., Mora, J., y Galindo, F. (2019). Proaño como pionero de la Investigación Acción Participativa (IAP) en comunidades indígenas. *Communication Papers*, 8(17), 55-76. DOI: [10.33115/udg_bib/cp.v8i17.22296](https://doi.org/10.33115/udg_bib/cp.v8i17.22296)
- Cabello, M. J. (2002). Acción socioeducativa y práctica reflexiva: el papel de la investigación. *Movimiento Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Río de Janeiro*, (6), 117-132.

- Cabello, M. J., y Martínez, I. (2017). Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África. *Educación XXI*, 20(1), 163-181. DOI: 10.5944/educXXI.14474
- Carr, W., y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Corona, N. y Gutierrez, V. (2019). Hacia la inclusión social desde la IAP. Una experiencia en Andalucía. *Revista Empiria*, (44), 79-107. DOI: empiria.43.2019.25353
- Cuevas, A., Hernández, R., Leal, B. E., y Mendoza, C. P. (2016). Enseñanza-aprendizaje de ciencia e investigación en educación básica en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(3), 187-200. <https://bit.ly/3mbw7uI>
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Ediciones UNESCO.
- Díaz de Rada, Á. (1993). *La escuela y sus mediaciones: una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza* (Tesis doctoral). UNED, Madrid.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana AIBR*, 6(1), 3-26. DOI:10.11156/aibr.060102.
- Di Marco, M. E. (2020). El sentido de la educación desde lo humano: Apuntes a partir de Martha Nussbaum y Francisco Ruiz Sánchez. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 24(1), 1-18. DOI: 10.15359/ree.24-1.15
- Do Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Trilce.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Elliot, J. (1986). *Investigación acción en el aula*. Generalitat Valenciana.
- Freire, P. (1969). *Pedagogía como práctica de libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Fullana, J., Pallisera, M., y Planas, A. (2011). Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. Un estudio mediante el método Delphi. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-13. DOI: 10.35362/rie5611541
- García, J., y Pulido, R. A. (1994). *Antropología de la educación*. Eudema.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era postmoderna*. Icaria.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Morata.
- Díaz-Gutierrez, E. (2020). ¿Hacia dónde va la investigación educativa?. *Revista Márgenes*, 1(1) 115-128.
- Habermas, J. (2000). *Teorías y praxis*. Tecnos.
- Hipólito, N., Martínez, I. y Fernández, S. (2019). *Participación social de las mujeres*. Síntesis.
- Jociles, M. (2006). Diferencias culturales en la educación. Apuntes para la investigación y la intervención. *Gazeta de antropología*, (22), 1-14. <https://bit.ly/2LoEqqf>

- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía contrahegemónica y transformadora. *Foro de educación*, (20), 129-151. DOI: 10.14516/fde.2016.014.020.008
- Martínez, M. E., Muñoz, R., Gutierrez, R. y Ramos, S. (2015). Procesos de acompañamiento por medio de la investigación-acción-participativa en una escuela autónoma de Zinacantán, Chiapa, *Desacatos*, (48), 14-31. <https://bit.ly/2LzpCFv>
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era postmoderna*. Icaria.
- McLaren, P. (2000). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique.
- Mendo-Lázaro, S., León, B., Felipe-Castaño, E., Polo, M. I., y Palacios-García, V. (2016). Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 139-156. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.14031
- Mohanty, Ch. (2008). Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discursos coloniales. En L. Suarez y A. Hernández (Eds.) *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 117-164). Cátedra.
- Moral, A. M. (2014). La investigación en educación social. Una propuesta orientada a la formación de estudiantes universitarios. *EDETANIA*, (45), 189-200. <https://bit.ly/3gLAifD>
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Editorial UOC.
- Muñoz, A. (2017). La antropología como práctica de la libertad: una lectura antropológico-pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. *Kavilando*, 9(1), 26-41. <https://bit.ly/37ZvPCI>
- Ocaña, A., Hernández, F., Rivas-Flores, J.I., de Pablos, J. Sancho, J. y Montero, L. (2020). *Caminos y Derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro.
- Ogbu, J. (1974). *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*. Academic Press.
- Orozco, M. H., y Mosquera, L.M. (1998). El significado de la acción enseñante en el establecimiento de rapport a partir de la valoración subjetiva de estudiantes en educación superior. *Revista Ánfora: Revista Científica de la Universidad de Manizales*, 6(11), 19-23.
- Pérez-Cusó, F.J., González-Lorente, C., González-Morga, N., y Martínez-Juárez, M. (2017). Tutoría en la Universidad: un estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35(2), 91-110. DOI: 10.6018/j/298531
- Ramos, F. J., Martínez, I. y Blanco, M. (2020). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. *Revista Izquierdas*, (49), 2103-2126. <https://bit.ly/3kjYdTt>
- Martínez, I., Rabazas, T., Sanz, C. y Resa, A. (2020). La investigación-acción participativa en la metodología docente universitaria. Una experiencia de innovación desde la perspectiva de género. *Revista Tendencias Sociales*, (6), 111-132. DOI:10.5944/ts.6.2020.29160
- Restrepo, M. (1999). *Escuela y desplazamiento "Una propuesta pedagógica"*. Ministerio de Educación Nacional.
- Rodríguez-Reinel, S. M. (2011). *La política educativa (etnoeducación) para pueblos indígenas en Colombia a partir de la Constitución de 1991* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

- Roura-Expósito, J., Díaz-Aguilar, A. L., Ruiz-Blanch, A., Sánchez-Carretero, C., y Cortés-Vázquez, J. A. (2018). Repensando las prácticas académicas: el diseño colaborativo de un proyecto de investigación a partir de la metodología IAP. *Disparidades. Revista de Antropología*, 73(2), 407-424. DOI: 10.3989/rdtp.2018.02.007
- Santaolalla, P. (2016). *Modelo educativo discursivo: Etnografía e investigación-acción-participante en la zona de Alicante* (Tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández, Elche.
- Scandroglío, B., y López, J. S. (2010). Investigación-acción-participativa con la agrupación Latin King en Madrid: potencialidades y límites de una estrategia alternativa al control de los grupos juveniles conflictivos. *Revista de Antropología Iberoamericana AIBR*, 5(2), 222-255. DOI: 10.11156/aibr.050204
- Sepúlveda, M. P., Calderón, I., Ruiz, C., y Beltrán, R. (2008). La investigación acción participativa: una estrategia de formación para transformar la realidad en un centro de reforma juvenil. *Investigación en la escuela*, (65), 101-112. DOI: 10.12795/IE.2008.i65.09
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo libros.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Re Cruz, A. (2017). Antropología de emergencia en el trabajo con menores y mujeres centroamericanas en busca de asilo. *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*, (19), 207-217. <https://bit.ly/2WaE8Fx>
- REAL DECRETO 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél.
- Varela, L. (2011). Educación Social y Servicios Sociales: intercambio de miradas socioeducativas en un estudio de caso múltiple. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciéncies Socials Aplicades*, 1(2), 25-46. <https://bit.ly/3a9A7JK>
- Vázquez, E., Fernández, E., y López, E. (2017). Los ámbitos de intervención de los profesionales de la Educación Social. Un estudio con mapas conceptuales multimedia. *RELATEC*, 16(2), 205-222. DOI: 10.17398/1695-288X.16.2.205
- Wolcott, H. F. (1989). *A kwakiutl village and school*. Prospect Heights.