

Artículo de Investigación

Aplicación de las técnicas role-playing y fishbowl para la formación en ética profesional: la percepción del alumnado de trabajo social de la universidad de Alicante

Application of fishbowl and role-playing techniques for professional ethics training: the perception of social work students at the university of Alicante

Javier Ferrer-Aracil¹: Universidad de Alicante, España.

javier.ferreraracil@ua.es

Elena M. Cortés-Florín: Universidad de Alicante, España.

em.cortes@ua.es

María Aragonés-González: Universidad de Alicante, España.

maria.aragones@ua.es

Fecha de Recepción: 10/05/2024

Fecha de Aceptación: 02/09/2024

Fecha de Publicación: 23/01/2025

Cómo citar el artículo:

Ferrer-Aracil, J. Cortés-Florín, E. y Aragonés-González, M. (2025). Aplicación de las técnicas role-playing y fishbowl para la formación en ética profesional: la percepción del alumnado de Trabajo Social de la Universidad de Alicante [Application of Role-playing and Fishbowl Techniques for Professional Ethics Training: The Perception of Social Work Students at the University of Alicante]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1329>

¹ **Autor Correspondiente:** Javier Ferrer-Aracil. Universidad de Alicante (España).

Resumen:

Introducción: Este trabajo analiza la aplicación de las técnicas grupales *role-playing fishbowl* en la enseñanza del Trabajo Social. Se analiza la percepción del alumnado sobre el contenido y metodología de la actividad, así como la adquisición de competencias éticas. **Metodología:** 111 estudiantes de las asignaturas de Prácticas Externas del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Alicante (España) completaron el proceso de recogida de información. Se empleó el método cuantitativo de tipo descriptivo y explicativo. **Resultados:** Se observa una percepción positiva tanto acerca del contenido y la metodología de la actividad como de su impacto en la adquisición de competencias éticas. **Discusión:** Se analizan e interpretan los principales resultados, relacionándolos con el cuerpo de conocimiento existente sobre la ética en Trabajo Social. **Conclusiones:** Se concluye que la combinación de las técnicas *role-playing* y *fishbowl* es adecuada para el desarrollo de competencias éticas, según la percepción del alumnado participante.

Palabras clave: educación superior; trabajo social; alumnado; competencias; ética; aprendizaje activo; *role-playing*; *fishbowl*.

Abstract:

Introduction: This paper analyzes the application of the group techniques *role-playing* and *fishbowl* in Social Work education. It examines students' perceptions of the activity's content and methodology, as well as the acquisition of ethical competencies. **Methodology:** 111 students from the External Practicum courses of the Social Work degree at the University of Alicante (Spain) completed the data collection process. A quantitative method of descriptive and explanatory type was employed. **Results:** A positive perception is observed regarding both the content and methodology of the activity and its impact on the acquisition of ethical competencies. **Discussion:** The main results are analyzed and interpreted, relating them to the existing body of knowledge on ethics in Social Work. **Conclusions:** It is concluded that the combination of the *role-playing* and *fishbowl* techniques is effective for the development of ethical competencies, according to the participating students' perceptions.

Keywords: higher education; social work; students; competencies; ethics; active learning; *role-playing*; *fishbowl*.

1. Introducción

1.1. Competencias y métodos activos de aprendizaje

Aunque el concepto de competencia tiene raíces históricas más antiguas, fue a partir de los años 70 y 80 del siglo XX cuando empezó a ganar verdadera relevancia en el ámbito laboral y educativo (Bolívar, 2011). La puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con la Declaración de Bolonia en 1999, supuso un hito en la trayectoria de las universidades europeas que comenzaron a adoptar un nuevo modelo educativo basado en el desarrollo de competencias (De Miguel *et al.*, 2005; Riesco, 2008).

El concepto de competencia no cuenta con una definición universalmente aceptada, sino que se entiende y aplica de maneras distintas, reflejando la pluralidad de perspectivas existentes (Jiménez y Bejarano, 2017). Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD en sus siglas en inglés), "implica la capacidad de satisfacer demandas complejas, aprovechando y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular" (OECD, 2005, p. 4). Por su parte, el Proyecto Tuning, base fundamental para el diseño de las titulaciones universitarias europeas, distingue dos tipos de competencias. Por un lado, las transversales en las que incluye atributos, aptitudes, destrezas,

habilidades y responsabilidades profesionales o académicas de carácter general, es decir, competencias no circunscritas a un campo determinado. Por otro lado, las específicas en las que incluye las competencias propias de cada área, titulación o disciplina particular en tres aspectos: académico (saber), disciplinar (hacer) y profesional (saber hacer) (Bolívar, 2011; De Miguel *et al.*, 2005; González y Wagenaar, 2003).

En España, diferentes universidades han asumido la tarea de definir explícitamente conjuntos de competencias transversales ajustadas al marco establecido por los organismos evaluadores tanto a nivel nacional como internacional. Sirva como muestra el Catálogo de competencias transversales de la Universidad del País Vasco (Uranga *et al.*, 2019), en cual distingue las de autonomía y autorregulación, compromiso social, comunicación y plurilingüismo, ética y responsabilidad profesional, gestión de la información y ciudadanía digital, innovación y aprendizaje, pensamiento crítico y trabajo en equipo. Otras universidades, como la de Alicante, han optado por incluir competencias similares en las diferentes materias de cada titulación, en una suerte de “currículum transversal”.²

De Miguel *et al.* (2005) y Bolívar (2011) señalan que el cambio de paradigma en la educación superior ha impactado en los objetivos educativos, el rol del personal docente y los métodos de enseñanza y evaluación. La participación del alumnado en su aprendizaje se ha convertido en un elemento central y en un reto para el profesorado (Imbernon y Medina, 2008). Sin embargo, este cambio aún no se ha completado debido a la diversidad intra e interinstitucional, la resistencia al cambio y la limitación de recursos. Según el alumnado universitario (Álvarez, 2017), y como podrá constatar el profesorado, actualmente coexisten diferentes modelos pedagógicos y didácticos.

El aprendizaje activo, que promueve la participación directa del alumnado en su proceso educativo, está basado en teorías como el constructivismo, el aprendizaje experiencial y el aprendizaje cooperativo (Lozoya *et al.*, 2024). Este enfoque incluye diversos métodos, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje basado en problemas (ABPL), la gamificación, el aula invertida (en inglés, *flipped classroom*), el aprendizaje interactivo y el aprendizaje-servicio, entre otras (Yáñez *et al.*, 2024). El interés por la implementación de tales métodos en la educación superior ha sido ampliamente reconocido y está en constante crecimiento (Bell *et al.*, 2024; Boluda *et al.*, 2024), abarcando múltiples áreas disciplinarias. Ejemplos recientes de su aplicación en el campo de las Ciencias Sociales pueden observarse en el ámbito del Trabajo Social (Gallardo-Peralta *et al.*, 2024).

Esto representa una transición del modelo tradicional de enseñanza centrado en el profesorado hacia uno centrado en el alumnado, conllevando una serie de beneficios educativos (Yáñez *et al.*, 2024, pp. 42-49): (a) la enseñanza en distintas áreas, contextos y niveles de aprendizaje; (b) el trabajo en equipo y el desarrollo del pensamiento crítico; (c) la resolución de problemas; (d) la motivación y la autonomía; (e) la capacidad reflexiva y el compromiso; (f) la comprensión y la satisfacción; (g) la participación activa y la cooperación; (h) la inclusión, el diálogo y la discusión; (i) la formación profesional y práctica; y (j) la adquisición de competencias profesionales, el uso de tecnologías y el multiculturalismo.

² Normativa de la Universidad de Alicante para la implantación de títulos de Grado (BOUA 4/07/2008). <https://www.boua.ua.es/pdf.asp?pdf=890.pdf>

Según Hidalgo *et al.* (2024), el aprendizaje activo conlleva tanto beneficios como desafíos. Por un lado, beneficios como la flexibilidad, la aplicación práctica, la personalización, la inversión de tiempo y un aprendizaje más profundo y significativo. Por otro, desafíos como la desigualdad en el acceso a la tecnología, la necesidad de mayor autonomía, la falta de potencial de participación, la dependencia de la motivación, la evaluación continua, la exigencia de mayor tiempo y la resistencia inicial a su implementación.

Este trabajo se centra en dos técnicas de aprendizaje activo: el *role-playing* y la *fishbowl*. Aunque diferentes, ambas facilitan un contexto de observación y escucha que propicia la discusión y reflexión grupal, además de la participación activa.

El *role-playing* es una técnica frecuentemente utilizada en las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación, en disciplinas como Trabajo Social y Pedagogía (Rekalde y Pérez-Sostoa, 2015). Aunque su uso también se extiende a otras áreas como, por ejemplo, Filología Inglesa, donde Martínez (2021) señala que promueve la adquisición de competencias sociales. Según Rekalde y Pérez-Sostoa (2015), el *role-playing* puede complementarse con otras técnicas a lo largo de la secuencia didáctica, convirtiéndose en una herramienta eficaz a la hora de aumentar la conciencia, facilitar la observación, mantener una actitud positiva hacia el aprendizaje y la retroalimentación, así como posibilitar la adquisición de competencias, haciendo que el alumnado se sienta protagonista de su propio aprendizaje. El *role-playing* mejora la competencia comunicativa del alumnado, fomentando la interacción y la expresión verbal (Consejo de Europa, 2001). Martínez (2021) destaca que, “el empleo de técnicas dramáticas en el aula es sin duda una herramienta que facilita el crecimiento personal del alumnado” (p. 79).

En la formación en Trabajo Social, el uso del *role-playing* es habitual (Fulton *et al.*, 2019; Gómez-Poyato *et al.*, 2020; Gómez-Poyato *et al.*, 2024; Sewell, 2020; Tufford *et al.*, 2023; Verhage *et al.*, 2023). Gómez-Poyato *et al.* (2024), por ejemplo, destacan su utilidad en la adquisición de competencias éticas. Según estos autores, incluirlo en la formación en Trabajo Social puede mejorar la integración de los marcos éticos y teóricos, así como fomentar una mayor participación, facilitando una preparación más óptima del alumnado para encarar situaciones reales en su futura práctica profesional.

La *fishbowl*, por su parte, es una técnica que fomenta el desarrollo de habilidades de discusión en grupo, en la cual el alumnado se organiza en dos círculos: uno interior y otro exterior. El círculo interior, conocido como “pecera”, es donde se debate sobre un tema específico, mientras que, en el exterior, se escucha y anota lo observado (Southern Poverty Law Center [SPLC], 2024).

Aunque en el área de Trabajo Social y Servicios Sociales la aplicación de la *fishbowl* tiene escaso predicamento, su aplicación es habitual en ámbitos como Medicina y Farmacia (Anand *et al.*, 2021; Fong *et al.*, 2021; Grover *et al.*, 2018; Hegde *et al.*, 2022; Hertling *et al.*, 2022; Pearson *et al.*, 2018; Santos; Cerqueira *et al.*, 2022; Tricio *et al.*, 2019; Vasudevan *et al.*, 2024), Marketing (Jiang *et al.*, 2024) y Educación Física (Dane-Staple, 2013), entre otros. Además, existen experiencias que incorporan en su desarrollo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Araujo *et al.*, 2014) o que la integran en estrategias educativas más amplias como el ABP para promover un aprendizaje activo y colaborativo, así como la enseñanza en ética, valores y ciudadanía (Araujo *et al.*, 2014; Dane-Staple, 2013).

1.2. Trabajo Social y ética profesional

De acuerdo con la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (2014), el Trabajo Social se define como una profesión basada en la práctica y una disciplina académica, cuyos principios fundamentales incluyen la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad. Para Sarasola (2004), la ética en Trabajo Social es un concepto básico asociado a la docencia y a la práctica profesional que se relaciona estrechamente con la moral, entendida ésta como “un conjunto de valores, principios, normas de conductas, prohibiciones... de una comunidad, que forma un sistema coherente dentro de un contexto histórico en tiempo y forma” (p. 127). Moral y ética son dos conceptos difíciles de separar, ya que, según la Real Academia Española (RAE, 2024a), la ética implica un “conjunto de normas morales que rigen la conducta de la persona en cualquier ámbito de la vida”, mientras define la moral como “pertenciente o relativo a las acciones de las personas, desde el punto de vista de su obrar en relación con el bien o el mal y en función de su vida individual y colectiva” (RAE, 2024b).

Desde sus orígenes hasta la actualidad, la ética es parte inherente del Trabajo Social y es objeto de estudio y reflexión constante, ya que la profesión posee una fundamentación ética ineludible (Aguilera, 2015; Piñeros, 2009), que se plasma en unos Códigos Deontológicos que orientan la intervención profesional (Sarasola, 2004). La ética proporciona un marco para abordar los dilemas y conflictos que surgen en la práctica del Trabajo Social, por lo que los valores y principios éticos del Trabajo Social son fundamentales para asegurar una práctica adecuada (Nipperess, 2023; Walsh y Willow, 2015). De Robertis (2003) subraya que, en Trabajo Social, “la ayuda profesional se fundamenta en los principios éticos de la profesión” (p. 24). Para Ibaceta (2012), la ética constituye “una dimensión de la vida humana y como tal una dimensión ineludible del quehacer profesional de los trabajadores sociales” (p. 109).

Según Bermejo y De la Red (1996), junto otros autores y autoras que han ido reflexionando sobre esta cuestión a lo largo del tiempo (Rodríguez, 2017; Piñeros, 2009), la ética trasciende una mera explicación moral y humanista, incluyendo tres dimensiones para comprender su impacto: la teleológica, la deontológica y la pragmática. La dimensión teleológica considera los fines y objetivos de las acciones profesionales; la deontológica se centra en las normas y principios éticos de la profesión; y la pragmática enfatiza la aplicación práctica de estos principios en situaciones reales.

Siguiendo a Aguayo-Cuevas y Marchant-Araya (2021), la ética puede entenderse a partir de tres dimensiones: (a) la ética comunicativa, que reconoce la capacidad de las personas para elaborar argumentos y acordar normas y principios de convivencia; (b) la ética de la conflictividad, que reconoce y gestiona los conflictos que pueden surgir entre normas y principios contradictorios; y (c) la ética deontológica, que implica el cumplimiento de los deberes y principios establecidos, aunque por sí misma no abarca la complejidad de las relaciones y tensiones de la práctica profesional.

La ética en Trabajo Social ha sido impulsada por dos grandes factores a lo largo de la historia: (a) su estrecha relación con los valores y principios de la profesión y (b) su consolidación como competencia dentro de la práctica profesional. Con respecto al primero, la evolución ética de la profesión ha estado vinculada con el concepto de responsabilidad y con el humanismo social, lo que ha generado un diálogo entre la ética de la “convicción”, la ética de la “responsabilidad” y la ética de la “discusión” (De Robertis, 2003; Idareta, 2013). En este contexto, la ética se ha consolidado como el “eje central de la profesión y la disciplina” (Idareta, 2013, p. 491), dado que el Trabajo Social se fundamenta sobre una base de valores éticos, responsables y morales (De Úriz *et al.*, 2019). Con respecto al segundo, la producción científica

sobre la ética en Trabajo Social encontró un contexto favorable a finales de los años 80 y principios de los 90 del siglo XX, coincidiendo con la consolidación del Trabajo Social como titulación universitaria y área de conocimiento autónoma. Durante este periodo, los planes de estudios universitarios comenzaron a integrar aspectos éticos en la enseñanza del Trabajo Social (Idareta *et al.*, 2020).

1.3. Experiencias sobre adquisición de competencias éticas

El Trabajo Social ha evolucionado con el avance y desarrollo del contexto académico, científico y social, transformando su epistemología, valores y ética a lo largo del tiempo. Ha pasado de una preocupación moral a un enfoque científico con modelos de competencias integrados en las Ciencias Sociales (Rondón, 2017). Dentro de las obligaciones profesionales, la ética se considera una competencia fundamental estrechamente relacionada con la responsabilidad, la integridad y el respeto a los derechos y la dignidad de las personas (De Úriz *et al.*, 2019). Según Rogerson *et al.* (2022), la formación en Trabajo Social incluye la enseñanza de la toma de decisiones mediante el uso de modelos éticos. Este enfoque permite al alumnado evaluar los dilemas éticos mediante un sistema basado en los valores y el código ético de la profesión. A través de él, el alumnado participa en situaciones, simuladas o reales, que requieren la toma de decisiones éticas, facilitando así la adquisición de competencias éticas (Rogerson *et al.*, 2022).

La bibliografía sobre la educación en Trabajo Social recoge la importancia de las competencias éticas. Gray y Gibbons (2007) describen una experiencia educativa en una universidad australiana orientada a la enseñanza del pensamiento crítico y la toma de decisiones éticas a través de casos prácticos. Los objetivos incluían fomentar la conciencia moral, utilizar habilidades de pensamiento crítico para resolver dilemas éticos y cultivar la responsabilidad profesional según el código ético del Trabajo Social. Aunque el alumnado encontró el curso desafiante y requirió orientación para identificar los dilemas éticos, logró relacionarse con la literatura sobre marcos éticos y adoptar un enfoque integrado en su aprendizaje (Gray y Gibbons, 2007). Chamiec-Case (2013) también subraya la importancia de la perspectiva ética en la adquisición de conocimientos y habilidades esenciales para el desarrollo, la formación y las actitudes en Trabajo Social.

Collén (2019) describe una serie de talleres sobre dilemas éticos en el Grado en Trabajo Social de la Universidad Örebro (Suecia), donde el alumnado desarrolló habilidades para abordar dichos dilemas colaborando con personas usuarias de servicios sociales. Se identificaron cuatro temas principales: (1) la perspectiva del “otro” (y el propio rol), donde el alumnado aprendió que existen múltiples perspectivas y que es importante tener la mente abierta y ponerse en el lugar de la otra persona de manera empática; (2) la importancia de un enfoque sin prejuicios, donde el alumnado adquirió una mayor comprensión sobre el respeto a la diversidad y la no emisión de juicios de valor; (3) la complejidad de los dilemas éticos, donde el alumnado profundizó en las competencias éticas necesarias para la toma de decisiones en el ámbito profesional; y (4) la conciencia de la complejidad, donde el alumnado desarrolló una mayor comprensión de la complejidad de la intervención social y la importancia de una reflexión ética continua.

Por su parte, Aguayo-Cuevas y Marchant-Araya (2021) analizaron la construcción de competencias éticas en estudiantes de Trabajo Social en una universidad chilena desde la perspectiva del profesorado. El profesorado subrayó la importancia de basar la formación en la dignidad y la justicia social. El estudio permitió diseñar competencias éticas para la intervención social, como fundamentar decisiones éticas con corresponsabilidad, actuar según principios y valores profesionales, así como mediar éticamente entre los intereses de la

institución, la persona usuaria y el trabajador/a social. Las autoras sostienen que la ética profesional debe basarse en el respeto y la dignidad tanto de la persona usuaria como del profesional, así como que la formación debe incluir experiencias prácticas que desarrollen comprensiones éticas en el alumnado.

Un análisis de los planes docentes de varias universidades españolas muestra que la formación ética en Trabajo Social se centra en el Código Deontológico, pero adolece de contenido relacionado con la ética pragmática en el quehacer diario (Cuenca-Silvestre y Román-Maestre, 2023). Esta carencia limita la capacidad del alumnado para enfrentar críticamente la práctica profesional, ya que la materia está desvinculada de la realidad profesional. Por ello, las autoras sugieren la necesidad de incrementar, actualizar y diversificar la formación ética en la educación en Trabajo Social.

En consecuencia, el principal objetivo de este trabajo es conocer la percepción del alumnado sobre la adquisición de competencias éticas a través de dos técnicas de aprendizaje activo: la *fishbowl* y el *role-playing*.

2. Metodología

2.1. Descripción del contexto

El Grado en Trabajo Social de la Universidad de Alicante (España) contempla en su plan de estudios cuatro asignaturas obligatorias de Prácticas Externas que suman un total de 48 créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System). Estas asignaturas ofrecen al alumnado de tercer y cuarto año la posibilidad de aplicar en contextos de intervención reales las competencias adquiridas en el aula, al tiempo que ahondar en ellas. Las instituciones externas incluyen centros de servicios sociales, hospitales y centros de salud, centros educativos, establecimientos penitenciarios, entre otras, donde existen distintas problemáticas a nivel individual, familiar, grupal y/o comunitario. Además, como parte de estas asignaturas, el alumnado asiste a clases quincenales en grupos reducidos que brindan un espacio de seguimiento y tutela académica, sirviendo de puente entre la teoría y la práctica, entre el mundo académico y el mundo profesional.

Durante los cursos 2018-2019 y 2019-2020, en doce grupos de matrícula de las asignaturas de Prácticas Externas, se llevó a cabo una actividad dirigida a la comprensión y aplicación de los principios éticos del Trabajo Social utilizando una combinación de las técnicas grupales *role-playing* y *fishbowl*.

La actividad se desarrolló del modo siguiente: (a) explicación por parte del profesorado del tema, objetivos y metodología a emplear en la actividad; (b) división del alumnado en dos subgrupos de distinto tamaño, estando el menor conformado por entre 2 y 5 estudiantes según cada caso; (c) asignación de roles de actor y observador al alumnado de los subgrupos menor y mayor respectivamente; (d) distribución del alumnado en dos círculos concéntricos, ubicando en el centro al subgrupo actoral; (e) realización de una simulación sobre una intervención social por parte del subgrupo actoral; (f) finalizada la simulación, inicio del debate entre el alumnado del subgrupo actoral sobre la situación representada; (g) incorporación por turnos del alumnado del subgrupo observador al círculo central para participar en el debate; y (h) formulación de conclusiones generales y cierre de la actividad.

2.2. Descripción de las personas participantes

En la actividad participaron 114 estudiantes, de los cuales respondieron al cuestionario de evaluación 111 (97,4% de tasa de participación), siendo el 87,4% de género femenino (n=97) y el 12,6% masculino (n=14). Sus características están recogidas en la tabla 1.

La mayoría del alumnado, el 97,3%, era de nacionalidad española. Su edad media fue de 21,7 años (DT=1,92). Estaba distribuido en distintas asignaturas de Prácticas Externas: el 45,1% en Prácticas Externas I, el 6,3% en Prácticas Externas II, el 21,6% en Prácticas Externas III y el 27,0% en Prácticas Externas IV. El 0,9% indicó no tener experiencia previa con la técnica *role-playing*, el 28,8% tenía un nivel básico de experiencia, el 40,6% un nivel intermedio y el 29,7% un nivel avanzado. Por otro lado, el 29,7% indicó no tener experiencia previa con la técnica *fishbowl*, el 38,7% tenía un nivel básico de experiencia, el 23,4% un nivel intermedio y el 8,1% un nivel avanzado. Respecto al conocimiento previo sobre los principios éticos del Trabajo Social, el 18,0% consideró su nivel como básico, el 32,4% como intermedio y el 49,6% como avanzado.

Tabla 1.

Características demográficas y académicas del alumnado participante

	n	%
<i>Género</i>		
Femenino	97	87,4
Masculino	14	12,6
Otro	0	0
Total	111	100
<i>Nacionalidad</i>		
Española	108	97,3
Otras	3	2,7
Total	111	100
<i>Nivel de prácticas externas</i>		
Prácticas Externas I	50	45,1
Prácticas Externas II	7	6,3
Prácticas Externas III	24	21,6
Prácticas Externas IV	30	27,0
Total	111	100
<i>Nivel de experiencia previa con la técnica role-playing (autopercebido)</i>		
Inexistente	1	0,9
Básico	32	28,8
Intermedio	45	40,6
Avanzado	33	29,7
Total	111	100
<i>Nivel de experiencia previa con la técnica fishbowl (autopercebido)</i>		
Inexistente	33	29,7
Básico	43	38,7
Intermedio	26	23,4
Avanzado	9	8,1

	Total	111	100
<i>Nivel de conocimiento previo sobre los principios éticos del Trabajo Social (autopercebido)</i>			
	Inexistente	0	0
	Básico	20	18,0
	Intermedio	36	32,4
	Avanzado	55	49,6
	Total	111	100
		Media	DT
<i>Edad</i>		21,7	1,92

Fuente: Elaboración propia en base al estudio realizado (2024).

2.3. Instrumento y procedimiento

El instrumento utilizado para evaluar la actividad fue un cuestionario anónimo autoadministrado diseñado *ad hoc*, compuesto por 9 preguntas, de respuesta abierta y cerrada, abarcando 18 variables con diferentes niveles de medición: nominal, ordinal y de escala. Las preguntas se estructuraron en tres secciones: (a) datos demográficos y académicos (Tabla 1); (b) percepción sobre el contenido y metodología de la actividad; y (c) percepción sobre el grado de adquisición de competencias éticas. Para las preguntas relacionadas con la percepción del alumnado, se utilizó una escala Likert de 4 puntos, siendo 1 la puntuación mínima y 4 la puntuación máxima. Las competencias éticas se diseñaron tomando como base y adaptando principios generales recogidos en el Código Deontológico del Trabajo Social (Consejo General del Trabajo Social, 2012).

El cuestionario fue validado por tres profesionales que cumplieron los siguientes requisitos: (a) pertenecer al cuerpo docente e investigador del área de Trabajo Social y Servicios Sociales; y (b) poseer una trayectoria de, al menos, diez años en docencia e investigación universitaria.

El cuestionario fue digitalizado y distribuido a través de Google Forms para la recogida de datos en línea. Esta recogida se llevó a cabo entre el 15 de mayo y el 18 de diciembre de 2019. Antes de su distribución, se obtuvo el consentimiento libre e informado del alumnado participante.

El análisis estadístico de los datos se efectuó mediante dos enfoques complementarios. Por un lado, un análisis descriptivo, que incluyó la distribución de frecuencias y el cálculo de estadísticos de tendencia central y dispersión. Por otro lado, un análisis no paramétrico, que incluyó pruebas de diferencias de medias, empleando las pruebas de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis, así como pruebas de asociación a través del coeficiente de correlación de Spearman. Este análisis fue realizado con ayuda del software Statistical Package for Social Sciences (SPSS) v. 25.

3. Resultados

La Tabla 2 muestra que, en general, la percepción del alumnado sobre el valor de la actividad educativa fue alta en términos de su utilidad para el aprendizaje de los principios éticos del Trabajo Social, la libre expresión de opiniones, ideas o creencias, la promoción de la participación activa, así como del desempeño del profesorado a nivel de planificación, comunicación y facilitación de la actividad. Cabe destacar, del mismo modo, el consenso existente en torno a la elevada importancia del tema de la ética para el Trabajo Social.

Por otro lado, se hallaron asociaciones positivas de intensidad medio-alta entre la utilidad de la actividad para el aprendizaje de los principios éticos del Trabajo Social ($\rho=,611$; $p<0,05$), la libre expresión de opiniones, ideas o creencias ($\rho=,630$; $p<0,05$) y el papel del profesorado (Tabla 2). A mejor percepción sobre la dinamización del profesorado, mejor percepción sobre estos aspectos de la actividad.

Asimismo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas según el nivel de prácticas externas, la experiencia con la técnica *role-playing*, la experiencia con la técnica *fishbowl* y el conocimiento sobre los principios éticos del Trabajo Social.

Según el nivel de prácticas externas, la diferencia se observó en la dinamización de la actividad por el profesorado ($H=11,612$; $p<0,05$), siendo el alumnado de Prácticas Externas II quien tuvo la percepción más alta ($M=4,00$) y el de Prácticas Externas IV la más baja ($M=3,17$).

Según la experiencia previa con la técnica *role-playing*, las diferencias se observaron en la promoción de la participación activa ($H=10,1820$; $p<0,05$) y la dinamización de la actividad por el profesorado ($H=9,8623$; $p<0,05$). El alumnado con un nivel intermedio de experiencia tendió a tener una percepción más positiva sobre estas dos variables, seguido por aquel con un nivel básico, avanzado e inexistente.

Según la experiencia previa con la técnica *fishbowl*, nuevamente la diferencia se observó en la dinamización de la actividad por el profesorado ($H=9,7774$; $p<0,05$). El alumnado con un nivel más bajo de experiencia (inexistente o básica) tendió a tener una percepción más positiva sobre el papel del profesorado.

Según el conocimiento sobre los principios éticos del Trabajo Social, la diferencia se observó en la importancia de la ética para el Trabajo Social ($H=8,0000$; $p<0,05$). Un mayor conocimiento sobre estos principios se asoció con una mayor importancia atribuida a la ética.

Por el contrario, la edad, el género y la nacionalidad no mostraron asociaciones estadísticamente significativas con ninguna de las variables referidas al contenido y metodología de la actividad.

Tabla 2.
Percepción del alumnado sobre el contenido y metodología de la actividad

	Media	DT	Mediana	Rango	I1	I2	I3	I4	I5
I1	3,84	,37	4,00	1	1				
I2	3,24	,74	3,00	3	-,120**	1			
I3	3,05	,70	3,00	3	-,001**	,536**	1		
I4	3,60	,58	4,00	3	,037**	,185**	,347**	1	
I5	3,43	,67	4,00	3	-,045**	,611**	,630**	,401**	1

Nota: ** $p < 0,05$. Ítems. I1. La ética es importante para el ejercicio del Trabajo Social. I2. La actividad ha resultado útil para el aprendizaje de los principios éticos del Trabajo Social. I3. La actividad ha facilitado la libre expresión de opiniones, ideas o creencias. I4. La actividad ha promovido la participación activa. I5. La dinamización de la actividad por el profesorado ha resultado adecuada en términos de planificación, comunicación y facilitación.

Fuente: Elaboración propia en base al estudio realizado (2024).

La Tabla 3 muestra que, en general, el alumnado consideró que la actividad educativa contribuyó en un grado medio-alto al desarrollo de competencias éticas, en particular a aprender a manejar la información de manera segura, transparente y conforme a las normas legales y deontológicas, así como a establecer relaciones colaborativas con otras disciplinas y profesiones.

Se hallaron asociaciones positivas de fuerza moderada a fuerte entre todas las variables que componían la percepción sobre la adquisición de competencias éticas (Tabla 3). Cuanto mejor se valoraba una de las competencias, se tendía a valorar mejor el resto, y viceversa. Este resultado podría explicarse, por un lado, por la articulación conceptual entre las competencias, de modo que el desarrollo de una estimulaba el desarrollo de otras, y, por otro, por una percepción coherente del alumnado sobre las seis competencias analizadas. No en vano las puntuaciones mostraron una fiabilidad excelente (alfa de Cronbach=0,88).

Asimismo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas según el nivel de prácticas externas, la experiencia con la técnica *role-playing* y la experiencia con la técnica *fishbowl*.

Según el nivel de prácticas externas, las diferencias se observaron en todas las competencias excepto en la de reconocer, valorar y gestionar la diversidad en sus diferentes formas. El alumnado de las asignaturas de Prácticas Externas II y Prácticas Externas III puntuó más alto la mayoría de las competencias en comparación con el alumnado de Prácticas Externas I y Prácticas Externas IV.

Según la experiencia previa con la técnica *role-playing*, las diferencias se observaron en las competencias de establecer relaciones colaborativas con otras disciplinas y profesiones ($H=8,144$; $p < 0,05$), y de fomentar la participación activa de las personas, familias, grupos o comunidades en los procesos que les afectan ($H=8,481$; $p < 0,05$). El alumnado con un nivel intermedio de experiencia tendió a tener una percepción más positiva sobre estas dos variables, seguido por aquel con un nivel básico, avanzado e inexistente.

Según la experiencia previa con la técnica *fishbowl*, las diferencias también se observaron en las competencias de establecer relaciones colaborativas con otras disciplinas y profesiones ($H=8,293$; $p<0,05$), y de fomentar la participación activa de las personas, familias, grupos o comunidades en los procesos que les afectan ($H=11,724$; $p<0,05$). En ambos casos, el alumnado sin experiencia en la técnica mostró la percepción más positiva.

Por el contrario, la edad, el género, la nacionalidad y el conocimiento sobre los principios éticos del Trabajo Social no mostraron asociaciones estadísticamente significativas con ninguna de las variables referidas a la adquisición de competencias éticas.

Tabla 3.

Grado de adquisición de competencias éticas percibido por el alumnado

	Media	DT	Mediana	Rango	C1	C2	C3	C4	C5	C6
C1	3,04	,92	3,00	3	1					
C2	3,05	,86	3,00	3	,676**	1				
C3	2,84	,95	3,00	3	,494**	,579**	1			
C4	3,25	,73	3,00	3	,565**	,518**	,491**	1		
C5	3,23	,81	3,00	3	,561**	,536**	,500**	,637**	1	
C6	3,03	,83	3,00	3	,595**	,590**	,528**	,591**	,658**	1

Nota: ** $p<0,05$. Competencias. C1. Reconocer y respetar la dignidad, libertad y valor de cada persona, familia, grupo o comunidad. C2. Desarrollar prácticas y comportamientos que promuevan la igualdad, la solidaridad y la justicia social. C3. Reconocer, valorar y gestionar positivamente la diversidad en sus diferentes formas. C4. Manejar la información de manera segura, transparente y conforme a las normas legales y deontológicas. C5. Establecer relaciones colaborativas con otras disciplinas y profesiones. C6. Fomentar la participación activa de las personas, familias, grupos o comunidades en los procesos que les afectan.

Fuente: Elaboración propia en base al estudio realizado (2024).

4. Discusión

En el presente estudio se analiza la percepción del alumnado de Trabajo Social sobre la aplicación de dos técnicas grupales, *role-playing* y *fishbowl*, en la adquisición de competencias éticas.

El alumnado considera la ética como un pilar fundamental en la práctica del Trabajo Social (Aguilera, 2015; De Robertis, 2003; De Úriz *et al.*, 2019; Ibaceta, 2012; 2013; Nipperess, 2023; Piñeros, 2009; Sarasola, 2004; Walsh y Willow, 2015), encontrando la actividad evaluada como provechosa en términos de contenido y metodología. La combinación de *role-playing* y *fishbowl* facilita la libre expresión de opiniones, ideas o creencias, así como la participación activa (Gómez-Poyato *et al.*, 2024; Imbernon y Medina, 2008; Yáñez *et al.*, 2024).

La dinamización por parte del profesorado resulta adecuada en cuanto a la planificación de la actividad, la comunicación con el alumnado y la facilitación del proceso en general, permitiendo que los objetivos de aprendizaje sean alcanzados. Además, existe una relación positiva entre el papel del profesorado y la percepción de la utilidad de la actividad para el aprendizaje, relación que también se extiende a la libre expresión de opiniones, ideas o creencias. Un profesorado competente e implicado es capaz de generar las condiciones necesarias para la comprensión de la materia, en un ambiente inclusivo que enriquece la experiencia educativa del alumnado. Estos resultados son coherentes con trabajos previos

como los de Gray y Gibbons (2007), Rekalde y Pérez-Sostoa (2015) o Yáñez *et al.* (2024), quienes sostienen que el profesorado juega un papel determinante en el aprendizaje del alumnado. Un modelo centrado en el alumnado no subordina al profesorado, pues uno y otro son responsables de co-crear el proceso educativo.

La actividad favorece la adquisición de competencias éticas (Consejo General del Trabajo Social, 2012; Gómez-Poyato *et al.*, 2024; Rogerson *et al.*, 2022). De acuerdo con la clasificación propuesta por Aguayo-Cuevas y Marchant-Araya (2021), el alumnado desarrolla las tres dimensiones de la ética: la comunicativa, la conflictual y la deontológica. A través de la actividad, aprende a reconocer y respetar la dignidad, libertad y valor de cada persona, familia, grupo o comunidad. Esta competencia puede ser considerada la base sobre la cual se asientan las demás, pues, como argumentan autores como Chamiec-Case (2013), las decisiones y las acciones están condicionadas por aquello que se valora. También aquellas que promueven la igualdad, la solidaridad y la justicia social. Reconocer y respetar a las personas, organizadas o no en colectividades, implica considerarlas seres valiosos en sí mismos, con derechos y libertades inherentes.

Del mismo modo, el alumnado desarrolla la capacidad de manejar la información de manera segura, transparente y conforme a las normas legales y deontológicas, siendo este manejo uno de los dilemas éticos más frecuentes en Trabajo Social (De Úriz *et al.*, 2019), al tiempo que se distancia del profesionalismo excluyente al asumir la importancia de establecer relaciones colaborativas con otras disciplinas y profesiones.

Por último, es importante señalar algunas limitaciones de esta investigación a la hora de interpretar sus resultados. Por un lado, el reducido tamaño y la composición homogénea de la muestra, y, por otro, la adopción del método cuantitativo como único método de investigación. Futuros trabajos podrían beneficiarse de la utilización de muestras más amplias y diversas, así como de la incorporación de una perspectiva cualitativa que complemente la cuantitativa.

5. Conclusiones

Esta investigación acerca de la aplicación combinada de las técnicas *role-playing* y *fishbowl* en la enseñanza del Trabajo Social evidencia que son eficaces a la hora de facilitar el desarrollo de competencias éticas, según la percepción del alumnado participante. Este desarrollo se muestra, en buena medida, independiente de las variables sociodemográficas del alumnado contempladas, aunque se identificaron algunas diferencias en función del nivel de prácticas y la experiencia previa del alumnado con las técnicas.

6. Referencias

- Aguayo-Cuevas, C. y Marchant-Araya, P. (2021). Construcción de competencias éticas para la formación universitaria en trabajo social. *Perfiles educativos*, 43(171), 102-118. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59678>
- Aguilera, P. M. (2015). Ética en Trabajo Social: una propuesta de indicadores. *Cuadernos de Trabajo Social*, 28(1), 39-48. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2015.v28.n1.43292
- Álvarez, C. (2017). ¿Es interactiva la enseñanza en la Educación Superior? La perspectiva del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 97-112. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6075>

- Anand, N., Pujar, S. y Rao, S. (2021). A heutagogical interactive tutorial involving *Fishbowl* with Fish Battle and Round Robin Brainstorming: A novel syndicate metacognitive learning strategy. *Medical Journal Armed Forces India*, 77, S73-S78. <https://doi.org/10.1016/j.mjafi.2020.12.003>
- Araujo, U. F., Renate, F., Garbin, M. C., Pascoalino, L. N. y Araujo, V. A. A. (2014). The reorganization of time, space, and relationships in school with the use of active learning methodologies and collaborative tools. *ETD Educação Temática Digital*, 16(01), 84-99. <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v16n01/v16n01a07.pdf>
- Bell, R. F., Lemal, A. N. y Martin, Y. M. (2024). Integración de la docencia y el aprendizaje activo en la educación superior. Metodologías, componentes y actores. *Prohominum*, 6(1), 97-105. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0230>
- Bermejo, F. J. y de la Red, N. (1996). *Ética y trabajo social*. Universidad Pontificia Comillas.
- Bolívar, A. (2011). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-23. <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6268>
- Boluda, R., del Castillo, B. y García, A. (2024). *Contenido multimedia generado por el estudiante como estrategia de aprendizaje activo y colaborativo: una experiencia piloto en la ETSIT de la Universidad de Málaga*. UMA Editorial.
- Chamiec-Case, R. (2013). The contribution of virtue ethics to a richer understanding of social work competencies. *Social Work and Christianity*, 40(3), 251. <https://bit.ly/4csgZEg>
- Collén, K. (2019). Education for a sustainable future? Students' experiences of workshops on ethical dilemmas. *Social work education*, 38(1), 119-128. <https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1543391>
- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Cambridge University Press.
- Consejo General del Trabajo Social. (2012). *Código Deontológico del Trabajo Social*. https://www.cgtrabajosocial.es/codigo_deontologico
- Cuenca-Silvestre, M. y Román-Maestre, B. (2023). La formación ética en el Grado en Trabajo Social de las universidades españolas. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 30(2), 207-227. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.23428>
- Dane-Staples, E. (2013). Constructing a sport management classroom. *Sport Management Education Journal*, 7(1), 25-33. <https://doi.org/10.1123/smej.7.1.25>
- De Miguel, M. (Dir.), Alfaro, I. J., Apodaca, P., Arias, J. M., García, E., Lobato, C. y Pérez, A. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Ediciones Universidad de Oviedo.
- De Robertis, C. (2003). *Fundamentos del trabajo social: Ética y metodología*. Universitat de València.

- De Úriz, M. J., Ursúa, N., Ballesteros, A., Canimas, J., Idareta, F., Verde, C., Viscarret, J. J. y Banks, S. (2019). *La necesaria mirada ética en Trabajo Social* (Vol. 10). Ediciones Paraninfo, SA.
- Federación Internacional de Trabajadores Sociales. (2014). *Definición global del Trabajo Social*. <https://bit.ly/3zEuZfp>
- Fong, Z. W., Lee, S. S., Yap, K. Z. y Chng, H. T. (2021). Impact of an aging simulation workshop with different debrief methods on the development of empathy in pharmacy undergraduates. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 13(6), 683-693. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2021.01.040>
- Fulton, A. E., Dimitropoulos, G., Ayala, J., McLaughlin, A. M., Baynton, M., Blaug, C., Collins, T., Elliott, G., Judge-Stasiak, A., Letkemann, L. y Ragan, E. (2019). *Role-playing: A Strategy for Practicum Preparation for Foundation Year MSW Students*. *Journal of Teaching in Social Work*, 39(2), 163-180. <https://doi.org/10.1080/08841233.2019.1576573>
- Gallardo-Peralta, L. P., Sánchez, E., García, S., Arquer, E., Casal, M. D., Fernández, D., Fernández, O., Yusta, R. y De Gea Grela, P. (2024). *Metodologías activas de aprendizaje para combatir el edadismo: Aplicación del PEACE (Positive Education about Aging and Contact Experiences) en el grado de Trabajo Social* [Tesis de grado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/104634>
- Gómez-Poyato, M. J., Aguilar-Latorre, A., Martínez-Pecharromán, M. M., Magallón-Botaya, R. y Oliván-Blázquez, B. (2020). Flipped classroom and *Role-playing* as active learning methods in the social work degree: randomized experimental study. *Social Work Education*, 39(7), 879-892. <https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1693532>
- Gómez-Poyato, M. J., Lozano, R., Mira-Aladrén, M. y Valero, D. (2024). *Role-playing* as a method for the improvement of ethical competences in social work: a case study. *Social Work Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/02615479.2024.2328161>
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase 1*. Universidad de Deusto.
- Gray, M. y Gibbons, J. (2007). There are no answers, only choices: Teaching ethical decision making in social work. *Australian Social Work*, 60(2), 222-238. <https://doi.org/10.1080/03124070701323840>
- Grover, S., Sood, N. y Chaudhary, A. (2018). Student perception of peer teaching and learning in pathology: A qualitative analysis of modified seminars, *Fishbowls*, and interactive classroom activities. *Indian Journal of Pathology and Microbiology*, 61(4), 537-544. https://doi.org/10.4103/IJPM.IJPM_297_17
- Hegde, A. M., Shetty, S. y Mehrotra, D. (2023). Comparison of Classroom Lectures with *Fishbowl-Snowball* Activity for Dental Undergraduate Students: An Observational Study. *Journal of Health and Allied Sciences NU*, 13(03), 395-399. <https://doi.org/10.1055/s-0042-1757731>

- Hertling, S., Hertling, D., Matziolis, G., Schleußner, E., Loos, F. y Graul, I. (2022). Digital teaching tools in sports medicine: A randomized control trial comparing the effectiveness of virtual seminar and virtual *Fishbowl* teaching method in medical students. *Plos One*, 17(6), e0267144. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0267144>
- Hidalgo, L. C., Porras, S. P., Redroban, C. D. y Dillon, J. F. (2024). *La clase invertida en la enseñanza de educación superior*. CIDE Editorial.
- Ibaceta, R. L. (2012). Ética y trabajo social. *Perspectivas: revista de trabajo social*, 23, 99-109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8229437>
- Idareta, F. (2013). Tras la estela de la responsabilidad ética: origen y evolución histórico-filosófica de la ética del Trabajo Social hasta la actualidad. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26-2, 489-498. http://dx.doi.org/10.5209/rev_CUTS.2013.v26.n2.41024
- Idareta, F., Viscarret, J. J., Ballesteros, A. y Úriz, M. J. (2020). Análisis bibliométrico sobre Ética del Trabajo Social en España. *Revista Española de Documentación Científica*, 43(4), e282. <https://doi.org/10.3989/redc.2020.4.1720>
- Imbernon, F. y Medina, J. L. (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Octaedro.
- Jiang, H.-L., Lu, L.-H., Yuen, T. W., Liu, Y.-L. y Coelho, C. (2024). Can I See Your Answers? Applying the *Fishbowl* Method in Marketing Analytics Classes. *Journal of Marketing Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/02734753241259974>
- Jiménez, A. y Bejarano, C. A. (2017). ¿Qué entendemos por competencia?: una perspectiva desde las definiciones. En A. Jiménez (Ed.), *Competencias educativas e innovación* (pp. 17-49). Universidad Pontificia de Salamanca.
- Lozoya, N. R., Holguín Magallanes, K. I., Chávez Márquez, I. L. y Cabrera Zapata, A. J. (2024). Aprendizaje Activo en la Educación Superior Como Enfoque Pedagógico. *European Scientific Journal*, 20(1), 17. <https://doi.org/10.19044/esj.2024.v20n1p17>
- Martínez, M. (2021). Role-play y desarrollo de competencias sociales: ejemplos en una clase de lengua inglesa. *Encuentro*, 29, 76-89. <http://hdl.handle.net/10045/113491>
- Nipperess, S. (2023). Trabajo Social, Derechos Humanos y Ética. En D. Hölscher, R. Hugman, y D. McAuliffe (Eds.), *Teoría y ética del trabajo social. Trabajo Social*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-3059-0_15-2
- OECD. (2005). *Definition and selection of key competencies-executive summary*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>
- Pearson, S. C., Eddlemon, T., Kirkwood, M. y Pate, A. (2018). Are *Fishbowl* activities effective for teaching pharmacotherapy and developing postformal thought in pharmacy students? A pilot study. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(8), 1070-1075. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.05.009>
- Piñeros, L. (2009). Ética y Trabajo Social: una aproximación a los debates contemporáneos a partir de un estado del arte. *Palabra*, 9, 221-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2979312>

- RAE. (2024a). Ética. *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/%C3%A9tico>
- RAE. (2024b). Moral. En *Diccionario de la Real Academia Española*. <https://dle.rae.es/moral>
- Rekalde, I. y Pérez-Sostoa, V. (2015). Construyendo tareas auténticas para el desarrollo de competencias profesionales en la educación superior: el uso del Role-Play en el Grado de Pedagogía. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 7, 81-96. <https://doi.org/10.1344/RIDU2015.7.9>
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 13, 79-105. <http://hdl.handle.net/11162/121065>
- Rodríguez, F.J. (2017). Por la reflexión moral, contra los códigos de ética en el Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 30(1), 97-108. <http://hdl.handle.net/10481/49949>
- Rogerson, C. V., Prescott, D. E. y Howard, H. G. (2022). Teaching social work students the influence of explicit and implicit bias: Promoting ethical reflection in practice. *Social Work Education*, 41(5), 1035-1046. <https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1910652>
- Rondón, L. M. (2017). La voz de la ética como bisagra hacia la profesionalización y el estatuto científico del Trabajo Social en tiempos trémulos. *Cuadernos de trabajo social*, 30(1), 23-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5959288>
- Santos-Cerqueira, G., Silva, R. S. E. S., da Santos-Silva, J. M., Naconecy de Souza, H. S., Pimenta-Bindá, H. S., da Silva, I. D. N., Silva-Teixeira, C. S. y Maria Silvio Morano, D. A. C. S. (2022). Fishbowl As Pedagogical Innovation in Anatomy Teaching. *The FASEB Journal*, 36. <https://doi.org/10.1096/fasebj.2022.36.S1.0R412>
- Sarasola, J. L. (2004). Ética y trabajo social. *Intervencao Social*, 29, 137-138. <https://doi.org/10.34628/4n5m-t777>
- Sewell, K. M. (2020). Examining the place of emotions, affect, and regulation in social work education. *Journal of Social Work Education*, 56(1), 5-16. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1627262>
- Southern Poverty Law Center. (2024). *Fishbowl*. <https://bit.ly/4cKE4Sk>
- Tricio, J., Montt, J., Orsini, C., Gracia, B., Pampin, F., Quinteros, C., Salas, M., Soto, R. y Fuentes, N. (2019). Student experiences of two small group learning-teaching formats: Seminar and Fishbowl. *European Journal of Dental Education*, 23(2), 151-158. <https://doi.org/10.1111/eje.12414>
- Tufford, L., Lee, B., Thieu, V. y Zhao, R. (2023). Emotional Regulation in Peer-To-Peer Role-Play in Canadian Social Work Education: The Contribution from Standardized Clients in Medicine. *Journal of Teaching in Social Work*, 43(5), 627-643. <https://doi.org/10.1080/08841233.2023.2266521>
- Uranga, M. J. (Coord.), Cruz, E., Eizagirre, A. I., Gil, P., Losada, D. y Ruiz de Gauna, P. (2019). *Catálogo de competencias transversales de la UPV/EHU*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

- Vasudevan, J., Chellamuthu, L., Anandaraj, L. y Chalil, A. K. (2024). Effectiveness of selected small group teaching methods for undergraduate medical students on basic concepts of epidemiology: A quasi-experimental study. *Journal of Education and Health Promotion*, 13(1), 143. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1046_23
- Verhage, V., Jansen, D. E., Wunderink, C., Alma, M. A., Reijneveld, S. A. y Grietens, H. (2023). How the Bachelor of Social Work (BSW) Prepares One for Working in a Residential Youth Care Setting: A Thematic Analysis of Youth workers' Experiences in the Netherlands. *Residential Treatment for Children & Youth*, 40(4), 407-426. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2023.2243211>
- Walsh, T. y Willow, D. (2015). Ética, valores y práctica del trabajo social. *The British Journal of Social Work*, 45(7), 2231-2233. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv077>
- Yáñez, R., Páez, J., Hurtado, J. y Reyes, T. (2024). Metodologías activas para el aprendizaje en educación superior. En C. Hervás, M. D. Díaz, E. Florina, L. Matá, H. Ángel y N. Barkoczi (coords.), *Transformando la educación: tecnología, innovación y sociedad en la era digital* (pp. 41-54). Dykinson.

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Ferrer-Aracil, Javier **Software:** Ferrer-Aracil, Javier; Cortés-Florín, Elena M. y Aragonés-González, María **Validación:** Ferrer-Aracil, Javier; Cortés-Florín, Elena M. y Aragonés-González, María **Análisis formal:** Ferrer-Aracil, Javier; Cortés-Florín, Elena M. y Aragonés-González, María **Curación de datos:** Ferrer-Aracil, Javier; Cortés-Florín, Elena M. y Aragonés-González, María **Redacción-Preparación del borrador original:** Cortés-Florín, Elena M. y Aragonés-González, María **Redacción-Revisión y Edición:** Ferrer-Aracil, Javier; Cortés-Florín, Elena M. y Aragonés-González, María **Visualización:** Ferrer-Aracil, Javier; Cortés-Florín, Elena M. y Aragonés-González, María **Supervisión:** Ferrer-Aracil, Javier; Cortés-Florín, Elena M. y Aragonés-González, María **Administración de proyectos:** Ferrer-Aracil, Javier **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Ferrer-Aracil, Javier; Cortés-Florín, Elena M. y Aragonés-González, María.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Agradecimientos: Al alumnado participante en la actividad y en la recogida de datos. También a la Dra. María José Escartín Caparrós por sus consejos sobre el diseño de la actividad en la que se basa este artículo.

Conflicto de intereses: Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

AUTORES:**Javier Ferrer-Aracil:**

Universidad de Alicante.

Doctor, Trabajador Social, Antropólogo y Profesor en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Alicante (España). Sus intereses docentes se centran en el Trabajo Social con Comunidades, así como en los Modelos y Métodos del Trabajo Social. Sus principales intereses de investigación incluyen la intervención comunitaria, la gestión de la diversidad y la innovación educativa en Trabajo Social. Actualmente es Coordinador Académico de Prácticas Externas de Trabajo Social en la Universidad de Alicante.

javier.ferreraracil@ua.es

Índice H: 5

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4455-0587>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=6IV6eb4AAAAJ>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57772570000>

Elena M. Cortés-Florín:

Universidad de Alicante.

Doctora, Trabajadora Social y Profesora del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Alicante (España). Sus intereses docentes se centran en los Modelos y Métodos del Trabajo Social, en la investigación en Trabajo Social y en los servicios sociales. Sus principales intereses de investigación incluyen la participación, la intervención sistémica, la intervención en servicios sociales y la innovación educativa. Actualmente es Tutora del Programa de Acción Tutorial (PAT) del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Alicante.

em.cortes@ua.es

Índice H: 4

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1111-0179>

Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=did_93EAAAAJ&hl=es

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57773614200>

María Aragonés-González:

Universidad de Alicante.

Doctora, Trabajadora Social, Agente de Igualdad y Profesora del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Alicante (España). Sus líneas de investigación giran en torno a la relevancia del Trabajo Social en el sistema educativo y el papel de la educación para la prevención de problemáticas sociales, tales como la desigualdad de género, la violencia de género y la exclusión social. Del mismo modo, se interesa por la mejora docente y la innovación en la educación superior.

maria.aragones@ua.es

Índice H: 1

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0140-9302>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=z2niDQ0AAAAJ&hl=es>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57214990716>