

Artículo de Investigación

Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Trabajo Social a través del Teatro del Oprimido: evaluación de una actividad educativa sobre gestión de la diversidad cultural

Development of critical thinking in Social Work students through the Theatre of the Oppressed: evaluation of an educational activity on cultural diversity management

Javier Ferrer-Aracil¹: Universidad de Alicante, España.

javier.ferreraracil@ua.es

Víctor M. Giménez-Bertomeu: Universidad de Alicante, España.

victor.gimenez@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: 02/06/2024

Fecha de Aceptación: 12/07/2024

Fecha de Publicación: 28/08/2024

Cómo citar el artículo:

Ferrer-Aracil, J., Giménez-Bertomeu, V. M., Cortés-Florín, E. M. y Aragonés-González, M. (2024). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Trabajo Social a través del Teatro del Oprimido: evaluación de una actividad educativa sobre gestión de la diversidad cultural [Development of critical thinking in Social Work students through the Theatre of Oppressed: evaluation of an educational activity on cultural diversity management]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-523>

Resumen:

Introducción: Este estudio evalúa la aplicación del Teatro del Oprimido en la enseñanza-aprendizaje del Trabajo Social. Se analiza la percepción del alumnado sobre los contenidos,

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

metodología y organización de la actividad, así como sobre la adquisición de competencias de pensamiento crítico a través de ella. **Metodología:** Participaron 114 estudiantes del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Alicante (España). Se empleó el método cuantitativo de tipo descriptivo y explicativo. Se utilizó el cuestionario como instrumento de recogida de datos. Se realizaron análisis tanto univariados como bivariados. **Resultados:** Se observa una percepción positiva del alumnado acerca de la experiencia, valorando tanto el método empleado como el impacto de la actividad en la adquisición de competencias. **Discusión:** Se analizan e interpretan los principales resultados de la investigación, vinculándolos con el cuerpo de conocimiento preexistente. **Conclusiones:** Se concluye que el Teatro del Oprimido es un método eficaz para el desarrollo del pensamiento crítico.

Palabras clave: educación superior; alumnado; trabajo social; diversidad cultural; competencias; pensamiento crítico; métodos pedagógicos; teatro.

Abstract:

Introduction: This study evaluates the application of the Theatre of the Oppressed in the teaching-learning of Social Work education. It analyses students' perceptions regarding the content, methodology and organization of the activity, as well as the acquisition of critical thinking competencies through it. **Methodology:** 114 students of the Degree in Social Work at the University of Alicante (Spain) participated. A descriptive and explanatory quantitative method was used. The questionnaire was the data collection instrument, and both univariate and bivariate analyses were conducted. **Results:** Students showed a positive perception of the experience, appreciating both the method used and the impact of the activity on the acquisition of competences. **Discussion:** The main research findings are analysed and interpreted in relation to the pre-existing body of knowledge. **Conclusions:** It is concluded that the Theatre of the Oppressed is an effective method for the development of critical thinking.

Keywords: higher education; students; social work; cultural diversity; competencies; critical thinking; pedagogical methods; theatre.

1. Introducción

El pensamiento crítico es una competencia ampliamente analizada y discutida en ámbitos académicos y profesionales como la Educación. Sin embargo, son escasas las investigaciones que evalúan su adquisición a través del método del Teatro del Oprimido en el campo de la enseñanza-aprendizaje del Trabajo Social.

El compromiso con las personas, los grupos y las comunidades oprimidas forma parte del *ethos* del Trabajo Social. En el caso del Trabajo Social Comunitario, por ejemplo, sus profesionales han de poseer conocimientos acerca de la comunidad y sus complejas dinámicas, así como la capacidad, teórica y metodológica, de analizar y cuestionar la individualización de los problemas sociales y las estructuras de poder existentes, máxime en el caso de comunidades de alta diversidad cultural (Aguilar, 2023; Aguilar y Buraschi, 2023; Gimeno, 2023). El pensamiento crítico, por ende, no solo es una competencia deseable, sino imperativa para una intervención comunitaria intercultural ética y eficaz. Según Aguilar, “un trabajo social irreflexivo siempre será un trabajo social opresivo” (2023, p. 19).

El Teatro del Oprimido transforma el espacio teatral en un espacio educativo a la hora de analizar problemas sociales y aplicar soluciones desde la perspectiva de las personas directamente afectadas. Su utilización en la enseñanza del Trabajo Social puede cumplir una doble finalidad: por un lado, aportar un aprendizaje experiencial sobre un método de intervención social de potencial aplicación en el futuro profesional del alumnado, y, por otro,

desarrollar competencias profesionales relevantes para la intervención social.

Esta investigación se centra en la segunda finalidad después de llevar a cabo la primera, es decir, pretende conocer la percepción del alumnado sobre la efectividad del Teatro del Oprimido para el desarrollo de una de esas competencias, la del pensamiento crítico. Asimismo, busca conocer su percepción acerca de la organización y metodología empleada en la actividad, así como descubrir posibles asociaciones con variables sociodemográficas como el género, la edad, la nacionalidad, la orientación política, la participación previa en actividades relacionadas y el interés por el eje temático, en este caso las migraciones.

1.1. El fenómeno de las migraciones contemporáneas

En la actualidad, las migraciones internacionales han adquirido una notoriedad sin precedentes en la agenda pública, afectando al conjunto de países, sean emisores, receptores o lugares de tránsito (Calvillo, 2020). De Haas *et al.* (2019) destacan como, a pesar de las diferencias territoriales, estas migraciones están determinadas por factores comunes que impactan a nivel global, constituyendo un fenómeno complejo con causas y consecuencias sociales, económicas, culturales y medioambientales. Su estudio, por consiguiente, requiere de un enfoque multidisciplinar, al igual que la atención social a quienes las protagonizan en primera persona (Blázquez y Martín, 2023).

Según datos del Instituto Nacional de Estadística, a 1 de enero de 2023, España cuenta con una población de 48.085.361 personas (24.519.768 mujeres y 23.565.593 hombres), de las cuales 41.995.741 son de nacionalidad española (21.473.559 mujeres y 20.522.182 hombres) y 6.089.620 de nacionalidad extranjera (3.046.209 mujeres y 3.043.411 hombres). Dicho de otro modo, la población extranjera supone el 12,67% del total de la población.

Según Lacomba *et al.* (2020), la inmigración en España ha adquirido un carácter sistémico, condicionado pero no determinado por los ciclos económicos. El aumento de población extranjera ha permitido contrarrestar la baja natalidad de la población española y revitalizar zonas urbanas y rurales despobladas, amén de ayudar a sostener sectores económicos estratégicos como la construcción, la agricultura o los servicios. Asimismo, ha enriquecido socialmente la sociedad, dotándola de mayor diversidad cultural.

Ahora bien, existen situaciones que dificultan la plena inclusión de las personas inmigrantes, limitando no solo su acceso a recursos y oportunidades a nivel personal, sino su capacidad para contribuir a la sociedad. En este sentido, el Consejo Económico y Social de España, en su último informe publicado al respecto (CES, 2019), enumera algunas de estas situaciones: una tasa de paro más alta, un nivel medio de cualificaciones inferior, una estructura ocupacional más concentrada hacia empleos con poca o ninguna cualificación, una mayor propensión a situaciones de pobreza y exclusión social, una menor cultura de la prevención sanitaria, una mayor carga de cuidados en las mujeres, un mayor esfuerzo para acceder a la vivienda, una peor integración en la comunidad de vecinos/as, un mayor nivel de fracaso escolar, entre otras.

Las migraciones introducen, por tanto, nuevas dimensiones de complejidad a sumar a las ya presentes en una sociedad consubstancialmente diversa como es la española (Regueiro y Pérez, 2014), generando tanto desafíos como oportunidades para la intervención social (Aguilar y Buraschi, 2023).

1.2. *El Teatro del Oprimido: arte para la transformación social*

Inspirado por la pedagogía de Freire (2017), el Teatro del Oprimido de Augusto Boal implica un conjunto de ejercicios, juegos y técnicas diseñadas para convertir la práctica teatral en una herramienta de comprensión y abordaje de problemas sociales (Boal, 2004). Boal (1972) aspira a democratizar el teatro como medio de transformación personal, social y política, pues, según él, toda persona tiene el potencial para actuar, todo espacio tiene el potencial para convertirse en un espacio dramático, y todo tema tiene el potencial para ser teatralizado.

Boal (2019) desarrolla un método estructurado en cuatro fases: (a) exploración y comprensión del propio cuerpo; (b) desarrollo de la capacidad de expresión corporal; (c) desarrollo de la comunicación en tres niveles: (c1) creación de la obra teatral por parte de actores/actrices y espectadores/as, (c2) dramatización de situaciones mediante esculturas silenciosas, (c3) conversión de los espectadores/as en “espectadores/actrices”; y (d) diálogo y reflexión crítica sobre el tema.

El Teatro del Oprimido se ha aplicado en experiencias heterogéneas, desde la atención al cuerpo en situaciones de conflicto armado (Gallo y Zapata, 2024) hasta incendios forestales y crisis ecológicas (Cole et al., 2023), pasando por prevención de delitos (Page, 2023), entre otras. En el ámbito de las migraciones, ha demostrado ser una herramienta efectiva a la hora de abordar múltiples aspectos. Entre otros, el trabajo con refugiados y solicitantes de asilo (Berelson y Cook, 2019), las desigualdades en la atención sanitaria (Van Bewer et al., 2021; Wasmuth et al., 2020), la relación con poblaciones de difícil acceso (Smyth et al., 2020), la identidad y pertenencia cultural (Wright y Nabavi, 2016), la adquisición de competencias culturales (Manzi et al., 2020) o el desarrollo comunitario (Alvarado y Álvarez, 2016).

1.3. *Una aproximación al pensamiento crítico*

Freire (2017) reflexiona sobre dos modelos contrapuestos en los procesos educativos: el bancario y el liberador. El bancario se caracteriza por la transmisión de conocimientos por parte del profesorado, siendo el alumnado entendido como un receptor pasivo de información. El liberador se basa en la capacidad del alumnado de problematizar críticamente su realidad, promoviendo un aprendizaje activo y transformador. Esa “concientización”, ese desarrollo del pensamiento crítico, constituye una de las tres dimensiones de toda acción colectiva de cambio social, junto a la organización y la movilización (Dumas y Séguier, 2004).

El pensamiento crítico implica analizar, interpretar, sintetizar, valorar y emitir juicios razonados con el objeto de comprender situaciones complejas y tomar decisiones efectivas (Uranga et al., 2019). Implica cuestionar los marcos de referencia establecidos que condicionan la percepción, la emoción, la conación y la acción (Mezirow, 1991).

En el ámbito de la educación, el desarrollo del pensamiento crítico ha sido objeto de interés en todos los niveles del sistema: infantil y primaria (Casado y Checa, 2023), secundaria y bachillerato (Efendi y Qodr, 2023), y superior (Yeh et al., 2023).

En España, la normativa vigente que regula la enseñanza, tanto no universitaria² como universitaria³, reconoce el fomento del pensamiento crítico en el alumnado como una de las

² Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020) Permalink ELI: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

³ Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. (BOE» núm. 70, de 23/03/2023) Permalink ELI: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>

principales funciones del sistema educativo.

1.4. Trabajo Social y Teatro del Oprimido: sinergias para la educación y la acción social

El Trabajo Social trabaja en favor del respeto hacia la diversidad de la sociedad y del fortalecimiento de las personas, las familias, los grupos y las comunidades (IFSW, 2014). Sus profesionales ocupan posiciones de centralidad en buena parte de los subsistemas que componen el sistema de protección social con el que se relacionan las personas migrantes, en mayor o menor medida (Lacomba, 2020).

Para Lacomba (2020), el Trabajo Social afronta nuevos retos en la atención a las personas migrantes, retos derivados de los complejos procesos de globalización que exigen formas de intervención innovadoras que superen las limitaciones de los modelos y métodos tradicionales.

En paralelo, existe una tendencia hacia la adopción de métodos activos en la formación en Ciencias Sociales (Gómez *et al.*, 2021). Estos métodos, entre los que se encuentra el aprendizaje basado en proyectos (Morris *et al.*, 2020), el aprendizaje-servicio (Eaton-Stull, 2024) o el propio Teatro del Oprimido, pueden ser útiles para la formación del alumnado en materia de gestión de la diversidad cultural, en particular, y en Trabajo Social, en general.

La integración de metodologías como el Teatro del Oprimido en la enseñanza-aprendizaje del Trabajo Social beneficia la adquisición de competencias (Pastor *et al.*, 2019). A través de él, el alumnado puede experimentar la opresión y su impacto, reflexionando desde su propio cuerpo y emoción para desarrollar medidas superadoras (Giesler, 2017; Pollack y Mayor, 2024). Promueve la empatía (García *et al.*, 2019), la comunicación (Burroughs y Muzuva, 2021), así como la creatividad y la participación (Pastor *et al.*, 2019). El papel del profesorado es aquí fundamental, pues su inadecuado desempeño puede reforzar prejuicios y desigualdades en el alumnado (García *et al.*, 2019; Stahl *et al.*, 2022). Tras llevar a cabo una experiencia con estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de La Rioja (España), Serrano-Martínez (2022) concluye que el Teatro del Oprimido facilita, además de lo anterior, la cooperación, la diversión, el buen clima, el empoderamiento, la motivación y el aprendizaje.

El Teatro del Oprimido comparte con el Trabajo Social su compromiso con la transformación social (Barak, 2016). A través de la dramatización, ofrece posibilidades de intervención a nivel individual, grupal y comunitario (Caravaca y Pedregal, 2020; Cibati, 2016; Vega, 2015), por cuanto genera procesos dialógicos en los que las personas, los grupos y las comunidades toman conciencia de las condiciones que los oprimen y despliegan estrategias liberadoras para mejorar sus condiciones. Eso sí, sin una toma de conciencia adecuada sobre las relaciones de poder también por parte de quien lo promueve o dinamiza, incluso la intervención mejor intencionada puede acabar reproduciendo las lógicas de dominación que pretende desarticular (Puvaneyshwaran, 2024).

2. Metodología

2.1. Descripción del contexto y el enfoque de investigación

La actividad evaluada tuvo lugar durante el curso académico 2018-2019 como parte de la asignatura de Trabajo Social con Comunidades del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Alicante. Se trata de una materia obligatoria de 6 créditos ECTS, cuyo objetivo principal es introducir al alumnado en los modelos, métodos y técnicas del Trabajo Social aplicados en un nivel específico de intervención como es la comunidad. En los últimos años, la asignatura

integra dos estrategias metodológicas: la intervención comunitaria (Barbero y Cortès, 2005; Fernández y López, 2008; Gimeno, 2023; Pastor, 2021) y la mediación intercultural (Giménez, 2020). Todo ello en coherencia con regulaciones profesionales como el Código Deontológico del Trabajo Social (Consejo General del Trabajo Social, 2012) o estándares de aprendizaje como el Libro Blanco del Grado en Trabajo Social (Vázquez, 2004).

La actividad abarcó seis sesiones, desarrollándose del modo siguiente: (1) explicación de los objetivos y metodología por parte del profesorado; (2) familiarización con el cuerpo y el espacio a través de dinámicas de confianza y expresión emocional; (3) diseño de tres supuestos de exclusión de personas migrantes en un barrio de acogida en los que intervenía un trabajador o trabajadora social; (4) representación de cada supuesto mediante una escultura silenciosa por parte de tres subgrupos; (5) discusión en grupo-clase sobre las interpretaciones y emociones que evocaban las esculturas; (6) representación teatral de los supuestos por parte de los subgrupos en la que el alumnado espectador tenía libertad para actuar en la obra alterando el curso de los acontecimientos; (7) discusión crítica en grupo-clase sobre las alternativas y los modelos de Trabajo Social aplicados; y (8) formulación de conclusiones generales y cierre de la actividad.

Las preguntas de investigación fueron las siguientes:

- ¿Cuál es la percepción del alumnado participante sobre los contenidos, organización y metodología de la actividad? ¿Esta percepción varía en función de las características sociodemográficas del alumnado o de su experiencia previa en actividades relacionadas con el Teatro del Oprimido?
- ¿Cuál es el grado de desarrollo de competencias de pensamiento crítico que el alumnado percibe haber adquirido? ¿Esta percepción varía en función de las características sociodemográficas del alumnado o de su experiencia previa en actividades relacionadas con el Teatro del Oprimido?
- ¿Qué relación existe entre la percepción del alumnado sobre la actividad (contenidos, organización y metodología) y el grado de desarrollo de competencias de pensamiento crítico que el alumnado percibe haber obtenido?
- ¿Existen diferencias en el interés por el tema de la inmigración antes y después de haber participado en la actividad?

Para responder a estas preguntas, se adoptó un enfoque cuantitativo, descriptivo y explicativo, utilizando el cuestionario como técnica de recogida de datos.

2.2. Descripción de la población

Los participantes fueron 114 estudiantes de la citada asignatura, con el siguiente perfil sociodemográfico:

- Edad: con una edad media de 22,7 años (DT=4,79) y una mediana de 21 años (Rango=27). Dos tercios de la población tenía entre 20 y 21 años.
- Género: el 86% fueron mujeres y el 14% varones.
- Nacionalidad: el 94% de española y el 6% de otra nacionalidad.
- Orientación política: el 71% se declaró de izquierdas, frente a un 21% que se situó en el centro político y un 8% a la derecha.
- Participación previa en actividades relacionadas con el Teatro del Oprimido: el 98% no había participado previamente en este tipo de actividades; solo el 2% señaló que sí.

Tabla 1.
Perfil sociodemográfico del alumnado participante

Características	n	%
<i>Género</i>		
Femenino	98	86,0
Masculino	16	14,0
<i>Nacionalidad</i>		
Española	107	93,9
No española	7	6,1
<i>Orientación política</i>		
Extrema izquierda	14	12,3
Izquierda	46	40,4
Centro-izquierda	21	18,4
Centro	24	21,1
Centro-derecha	4	3,5
Derecha	5	4,4
Extrema derecha	0	0,0
<i>Participación previa en actividades relacionadas con el Teatro del Oprimido⁴</i>		
Sí	2	1,8
No	112	98,2

Fuente: Elaboración propia (2024).

2.3. Descripción del procedimiento de recogida y análisis de datos

El instrumento utilizado para evaluar la actividad fue un cuestionario anónimo y autoadministrado, diseñado *ad hoc*, compuesto por 10 preguntas y 22 variables de medición entre nominales, ordinales y de escala. Las preguntas se estructuraron en cuatro secciones: (1) datos sociodemográficos; (2) percepción de la actividad (contenidos, organización y metodología); (3) percepción del grado de adquisición de competencias de pensamiento crítico; y (4) prospectiva de la actividad. Para las preguntas relacionadas con la percepción del alumnado, se utilizó una escala Likert de 5 puntos, siendo 1 la puntuación mínima (totalmente en desacuerdo o nivel muy bajo) y 5 la puntuación máxima (totalmente de acuerdo o nivel muy alto). Las competencias de pensamiento crítico se adaptaron del Catálogo de Competencias Transversales de la Universidad del País Vasco (Uranga et al., 2019), enmarcándolas en los planteamientos pedagógicos de Freire (2017).

Las puntuaciones de las escalas de percepción de la actividad y del grado de adquisición de competencias de pensamiento crítico mostraron, respectivamente, una fiabilidad aceptable (α de Cronbach=,70; Ω de McDonald=,71) y buena (α de Cronbach=,90; Ω de McDonald=,90).

El cuestionario fue digitalizado y distribuido a través de *Google Forms*. La recogida de datos se llevó a término entre el 11 y el 17 de marzo de 2019. Para garantizar el cumplimiento de la normativa vigente en materia de protección de datos y los principios éticos de la investigación, se obtuvo el consentimiento informado del alumnado participante con carácter previo a la recogida de datos.

⁴ Los resultados obtenidos en relación con esta variable impidieron que ésta pudiera ser utilizada en el análisis explicativo posterior

La estrategia de análisis de datos fue, por un lado, univariable con finalidad descriptiva, a partir del análisis de frecuencias absolutas y relativas y de estadísticos de tendencia central y dispersión. Por otro lado, ésta se completó con un análisis bivariable con finalidad explicativa, para identificar:

- La existencia o no de asociaciones entre variables cuantitativas. Se hizo uso del coeficiente de correlación r de Pearson, triangulado con su equivalente no paramétrico, el coeficiente de correlación Rho de Spearman, en función del tamaño de los grupos ($n < 30$). Únicamente se consideraron las asociaciones de fuerza moderada o superior.
- La existencia o no de diferencias de medias estadísticamente significativas entre grupos de variables. Para ello, se utilizó la prueba t de Student, triangulada con su equivalente no paramétrica, la prueba U de Mann-Whitney, en el caso de grupos pequeños ($n < 30$), o con la prueba de rangos con signo de Wilcoxon en el caso de muestras relacionadas. El análisis de estas diferencias se complementó con la estimación del tamaño del efecto, es decir, la intensidad relativa de las diferencias entre las medias de dos grupos, mediante la d de Cohen o la probabilidad de superioridad (PS), respectivamente.

3. Resultados

3.1. Percepción de la actividad

Los resultados obtenidos muestran que el alumnado participante percibe que la actividad, en lo que concierne a la mayoría de sus contenidos, de su organización y de su metodología, ha sido adecuada en un grado alto (tabla 2). Por este orden, los aspectos concretos mejor valorados de la actividad han sido los siguientes: (1) el ambiente inclusivo y respetuoso, (2) el conocimiento adecuado del método y del tema por el profesorado, (3) el método utilizado (teatro del oprimido) para facilitar la participación activa del alumnado, y (4) la facilitación del aprendizaje sobre las migraciones. El único elemento que ha obtenido una valoración media ha sido “Los materiales proporcionados han sido suficientes y apropiados”.

Tabla 2.

Percepción de la actividad (contenidos, organización y metodología)

	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>Mediana</i>	<i>Rango</i>
La actividad ha facilitado el aprendizaje sobre las migraciones	3,58	1,10	3,50	4
El método empleado (teatro del oprimido) ha facilitado la participación activa del alumnado	3,60	1,15	4,00	4
Los materiales proporcionados han sido suficientes y apropiados	3,22	1,28	3,00	4
El profesorado ha mostrado un conocimiento adecuado del método y del tema	3,84	,93	4,00	4
El ambiente de la actividad fue inclusivo y respetuoso	4,17	,86	4,00	4

Fuente: Elaboración propia (2024).

La percepción de la actividad no correlacionó con la edad, pero sí con la orientación política en uno de los elementos considerados. Así, la percepción de que los materiales proporcionados habían sido suficientes y apropiados correlacionó negativamente y con intensidad moderada

con la orientación política ($r=-,328$; $p<,01$). Ello indicaba que cuanto más orientada hacia la izquierda era la orientación política, más se consideraba que los materiales habían sido suficientes y adecuados, y a la inversa.

Por su parte, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la actividad en función del género, de la nacionalidad o de la participación previa en actividades relacionadas con el Teatro del Oprimido.

Estos resultados apuntan a que la percepción de la actividad es independiente de la mayoría de las variables sociodemográficas consideradas, a excepción de la asociación negativa hallada entre los materiales proporcionados y la ideología política.

3.2. Percepción del grado de adquisición de competencias de pensamiento crítico

En relación con el grado de adquisición de competencias de pensamiento crítico logrado por parte del alumnado mediante la actividad, los resultados muestran que las personas participantes perciben haber obtenido un nivel medio de competencias de pensamiento crítico en la mayoría de ellas, con la excepción de la competencia “Desarrollar una comprensión empática de las experiencias y emociones de otras personas”, en la que se observó que el grado de competencias obtenido fue alto.

Tabla 3.

Percepción del grado de adquisición de competencias de pensamiento crítico

	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>Mediana</i>	<i>Rango</i>
1. Observar e identificar problemas o situaciones sociales, cuestionando críticamente la realidad	3,11	,880	3,00	4
2. Analizar y comprender la información recibida, extrayendo los aspectos más importantes	3,04	,835	3,00	4
3. Proponer soluciones novedosas y prácticas a problemas o situaciones sociales	3,10	,809	3,00	4
4. Diseñar y planificar acciones para lograr objetivos y mejoras sociales	3,06	,924	3,00	4
5. Comparar opciones y analizar resultados de manera reflexiva, escogiendo aquellos más efectivos	3,11	,870	3,00	4
6. Argumentar y formular opiniones de manera clara a partir de datos e interpretaciones	3,11	,817	3,00	4
7. Integrar conocimientos de diferentes disciplinas o profesiones para abordar problemas o situaciones sociales complejas	3,05	,861	3,00	4
8. Desarrollar una comprensión empática de las experiencias y emociones de otras personas	3,70	,819	4,00	4

Fuente: Elaboración propia (2024).

No se observaron diferencias estadísticamente significativas en la percepción del grado de adquisición de competencias de pensamiento crítico en función del género o de la participación previa en actividades relacionadas con el Teatro del Oprimido, pero sí se

consideraban dos de las competencias exploradas atendiendo a la nacionalidad:

- Competencia “diseñar y planificar acciones para lograr objetivos y mejoras sociales” (U=478.000; p=,029; PS=,64). Las personas participantes de nacionalidad no española percibían haber logrado un mayor grado de desarrollo de esta competencia (M=3,86; DT=,90) que las de nacionalidad española (M=3,01; DT=,91), con una intensidad o tamaño del efecto de las diferencias medio.
- Competencia “Desarrollar una comprensión empática de las experiencias y emociones de otras personas” (U=574.500; p=,011; PS=,77). Del mismo modo, las personas no españolas percibieron haber adquirido en mayor grado esta competencia (M=4,43; DT=,54) que las de nacionalidad española (M=3,65; DT=,81), con un tamaño del efecto grande.

Asimismo, la percepción del grado de adquisición de competencias no correlacionó ni con la edad ni con la orientación política.

Estos resultados muestran la independencia de la percepción del grado de adquisición de competencias de pensamiento crítico respecto a la mayor parte de características sociodemográficas consideradas (género, edad, orientación política y participación previa en actividades relacionadas con el Teatro del Oprimido), exceptuando de esta tendencia la asociación entre las dos competencias señaladas y la nacionalidad.

3.3. Relaciones entre la percepción de la actividad y del grado de adquisición de competencias de pensamiento crítico

También se exploraron las asociaciones existentes entre la percepción de la actividad y del grado de adquisición de competencias de pensamiento crítico. Los datos mostraron la existencia de correlaciones positivas de bajas a moderadas entre algunos elementos de la percepción de la actividad y la percepción del grado de adquisición de algunas de las competencias de pensamiento crítico (tabla 4). Las correlaciones más elevadas se dieron, por un lado, entre la competencia “Desarrollar una comprensión empática de las experiencias y emociones de otras personas” y el ambiente inclusivo y respetuoso de la actividad ($r=,497$; $p<,01$), y, por otro lado, entre la competencia “Argumentar y formular opiniones de manera clara a partir de datos e interpretaciones” y el método utilizado (teatro del oprimido) para facilitar la participación activa del alumnado ($r=,426$; $p<,01$).

Tabla 4.

Correlaciones entre la percepción de la actividad y del grado de adquisición de competencias de pensamiento crítico (r de Pearson)

<i>Percepción de la actividad</i>				
	El método empleado (teatro del oprimido)	Los materiales proporcio nados han sido suficientes y apropiado s	El profesorad o ha mostrado un conocimie nto adecuado del método y del tema	El ambiente de la actividad fue inclusivo y respetuoso
La actividad ha facilitado el aprendizaj e sobre las migracion es	ha facilitado la participaci ón activa del alumnado			

<i>Percepción del grado de adquisición de competencias de pensamiento crítico</i>				
1. Observar e identificar problemas o situaciones sociales, cuestionando críticamente la realidad	,378**	,387**	,346**	,304**
2. Analizar y comprender la información recibida, extrayendo los aspectos más importantes	,318**		,371**	,372**
3. Proponer soluciones novedosas y prácticas a problemas o situaciones sociales	,363**	,347**	,304**	
4. Diseñar y planificar acciones para lograr objetivos y mejoras sociales				
5. Comparar opciones y analizar resultados de manera reflexiva, escogiendo aquellos más efectivos		,312**		,308**
6. Argumentar y formular opiniones de manera clara a partir de datos e interpretaciones		,426**		,374**
7. Integrar conocimientos de diferentes disciplinas o profesiones para abordar	,303**	,344**		,310**

problemas o situaciones sociales complejas		
8. Desarrollar una comprensión empática de las experiencias y emociones de otras personas	,303**	,497**

Nota: * $p \leq ,05$, ** $p \leq ,01$.

Fuente: Elaboración propia (2024).

Estos resultados indican que a medida que se valoraban más positivamente los elementos de la actividad considerados, se percibía que había sido mayor el grado de adquisición de las competencias a las que se asociaban, y a la inversa.

3.4. *Prospectiva de la actividad*

En términos prospectivos (tabla 5), por un lado, el 68% del alumnado recomendaría participar en esta actividad a estudiantes de futuros cursos académicos; por otro lado, el 69% manifestó su interés en recibir más formación en técnicas teatrales.

Tabla 5.

Prospectiva de la actividad

		<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Recomendación de la actividad a futuros estudiantes</i>			
	Sí	78	68,4
	No	36	31,6
<i>Interés en recibir más formación en técnicas teatrales</i>			
	Sí	79	69,3
	No	35	30,7
	<i>Total</i>	<i>114</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Elaboración propia (2024).

Por último, en el cuestionario se exploró el interés el tema de las migraciones antes y después de participar en la actividad (tabla 6). Los resultados mostraron, en términos generales, una tendencia al incremento del interés del alumnado tras la participación en la actividad, disminuyendo el desinterés (-6,1%) y el interés medio (-7,9%) y aumentando, sobre todo, el interés muy alto (11,4%).

Tabla 6.
Interés en el tema de las migraciones

	Antes de participar en la actividad		Después de participar en la actividad		<i>Diferencia</i>
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Ninguno	12	10,5	5	4,4	-6,10
Bajo	26	22,8	27	23,7	0,90
Medio	49	43,0	40	35,1	-7,90
Alto	17	14,9	19	16,7	1,80
Muy alto	10	8,8	23	20,2	11,40
<i>Total</i>	<i>114</i>	<i>100,0</i>	<i>114</i>	<i>100,0</i>	-

Fuente: Elaboración propia (2024).

La prueba t de Student para muestras emparejadas indicó que estas diferencias eran estadísticamente significativas y de intensidad moderada ($t_{113}=-5,442$; $p<,001$; 95% IC=-,491, -229; $d=,71$), apuntando a un interés del alumnado en la temática de las migraciones significativamente superior después de participar en la actividad. Triangulada con su equivalente no paramétrica (prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas), se confirmaron dichas diferencias ($p<,001$).

4. Discusión

Sin perspectiva crítica, los y las profesionales del Trabajo Social corren el riesgo de contribuir al mantenimiento de las condiciones opresivas e injustas de la sociedad. No solo por el desconocimiento de la posición real que ocupan las personas con las que trabajan dentro de un sistema de dominación de ciertos grupos sobre otros, sino por la falta de comprensión sobre su potencial papel en la reproducción de tales estructuras y lógicas de poder (Aguilar, 2023). En esta investigación se analiza la percepción del alumnado de Trabajo Social sobre la efectividad del Teatro del Oprimido para el desarrollo del pensamiento crítico.

A partir de los resultados, se constata la valoración positiva del alumnado respecto a los contenidos, metodología y organización de la actividad. Destaca el ambiente inclusivo y respetuoso generado durante su desarrollo (Serrano-Martínez, 2022). Este aspecto es condición de posibilidad para llevar a término el método planteado por Boal (2019), pues sin un ambiente inclusivo y respetuoso, los objetivos de concienciación, liberación y transformación social no podrían ser alcanzados (Barak, 2016; Freire, 2017).

A juicio del alumnado, el profesorado muestra un conocimiento adecuado tanto del método del Teatro del Oprimido como del tema de las migraciones. Autoras como García *et al.* (2019) y Stahl *et al.* (2022) destacan la importancia de una buena dinamización a la hora de lograr el éxito con la actividad educativa. Del mismo modo, la consideración sobre los materiales proporcionados por el profesorado también es favorable, sobre todo entre el alumnado posicionado ideológicamente más a la izquierda. Posiblemente esto se deba a que este alumnado se siente más identificado con los postulados políticos de Boal, quien tiene entre sus guías intelectuales a pensadores influyentes en la izquierda crítica contemporánea como Freire o Gramsci.

El método aplicado facilita la participación del alumnado (Pastor *et al.*, 2019; Serrano-Martínez, 2022). El desarrollo de la participación, inherente a los métodos activos de enseñanza (Gómez

et al., 2021), suele verse obstaculizado o limitado cuando la actividad no despierta el interés o satisface las expectativas del alumnado. No es el caso, pues su interés por el tema de las migraciones aumenta significativamente tras participar en la actividad.

El Teatro del Oprimido tiene un impacto positivo en la adquisición de competencias de pensamiento crítico (Uranga *et al.*, 2019). En línea con Serrano-Martínez (2022), promueve el aprendizaje profundo y reflexivo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Esto tiene lugar a lo largo de las distintas fases del proceso performativo, pero en particular en el tránsito del alumnado de espectador a “espectador” (Boal, 2019), esto es, de receptor pasivo a agente activo en su proceso de aprendizaje.

La actividad mejora la comprensión empática de las experiencias y emociones de otras personas (García *et al.*, 2019), al tiempo que permite desarrollar competencias relevantes para el ejercicio del Trabajo Social (Barbero y Cortès, 2005; Fernández y López, 2008; Gimeno, 2023; Pastor, 2021), entre otras: (a) observar e identificar problemas o situaciones sociales, cuestionando críticamente la realidad; (b) comparar opciones y analizar resultados de manera reflexiva, escogiendo aquellos más efectivos; y (c) argumentar y formular opiniones de manera clara a partir de datos e interpretaciones.

No obstante, hay que considerar algunas limitaciones de esta investigación a la hora de generalizar sus resultados. En primer lugar, el tamaño y la composición de la muestra. Una muestra mayor y más heterogénea hubiese permitido obtener una perspectiva más completa del tema, así como profundizar en las posibles diferencias entre sujetos. En segundo lugar, el método de investigación. Un enfoque mixto hubiese permitido complementar y enriquecer los resultados obtenidos mediante el método cuantitativo con los del cualitativo, y viceversa.

5. Conclusiones

La investigación llevada a cabo sobre la aplicación del Teatro del Oprimido en la enseñanza-aprendizaje del Trabajo Social demuestra que este método es eficaz a la hora de facilitar el desarrollo de competencias de pensamiento crítico, según la percepción del alumnado participante. Este desarrollo es, en gran medida, independiente de las variables sociodemográficas del alumnado contempladas, aunque se hallaron algunas diferencias en función de la nacionalidad.

Los resultados pueden tener implicaciones docentes, pues proporcionan evidencia del potencial pedagógico y crítico del Teatro del Oprimido. Además, el modelo empleado para evaluar tanto actividad como el grado de competencias percibido puede ser aplicado o adaptado a otros métodos activos.

6. Referencias

- Aguilar, M. J. (2023). La reflexividad crítica como herramienta para un trabajo social emancipador. *Servicios Sociales y Política Social*, 40(129), 11-26. <https://www.serviciosocialesypoliticassocial.com/-119>
- Aguilar, M. J. y Buraschi, D. (2023). *Competencias interculturales. Una propuesta emancipadora*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Alvarado, I. y Álvarez, G. (2016). El Teatro Foro como herramienta entre el diagnóstico y la programación comunitaria. La mirada antropológica y el desarrollo comunitario se encuentran en Taco. En D. Carbonero, E. Raya, N. Caparrós y C. Gimeno (Coord.).

Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global: aportaciones desde el Trabajo Social. Universidad de La Rioja.

- Barak, A. (2016). Critical consciousness in critical social work: Learning from the theatre of the oppressed. *The British journal of social work*, 46(6), 1776-1792. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv102>
- Barbero, J. M. y Cortès, F. (2005). *Trabajo Comunitario, organización y desarrollo social*. Alianza Editorial.
- Berelson, K. y Cook, T. (2019). Recognizing voice and redistributing power: Community theatre with refugees and asylum seekers in Leeds. *Performing Ethos*, 9(1), 67-79. https://doi.org/10.1386/peet_00006_1
- Blázquez, I. y Martín, M. A. (Eds.) (2023). *Migraciones internacionales y sostenibilidad social*. Dykinson.
- Boal, A. (1972). *Categorías de teatro popular*. CEPE.
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Alba Editorial.
- Boal, A. (2019). *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press.
- Burroughs, L. y Muzuva, B. (2021). Decrypting cultural nuances: using drama techniques from the theatre of the oppressed to strengthen cross cultural communication in social work students. En P. Tedam. *Social Work with Minority Groups* (pp. 109-116). Routledge.
- Calvillo, J. M. (2020). Las migraciones internacionales en el siglo XXI. En P. González. (dir.) *El sistema internacional del siglo XXI: dinámicas, actores y relaciones internacionales* (pp. 53-72). Tirant lo Blanch.
- Caravaca, C. y Pedregal, L. (2020). El teatro como método de acción social. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review-Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 8(1), 1-13. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v8.2494>
- Casado, R. y Checa, M. (2023). Creatividad, pensamiento crítico y trabajo en equipo en educación primaria: un enfoque interdisciplinar a través de proyectos STEAM. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 629-640. <https://doi.org/10.5209/rced.7986>
- CES (2019). *La inmigración en España: efectos y oportunidades*. Consejo Económico y Social. <http://www.ces.es/documents/10180/5209150/Inf0219.pdf>
- Cibati, D. (2016). El Teatro-Foro como herramienta de Investigación Acción Participativa: Una mirada desde la perspectiva decolonial. Aportaciones desde el Trabajo Social. En D. Carbonero, E. Raya, N. Caparrós y C. Gimeno (Coord.). *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global: aportaciones desde el Trabajo Social* (pp. 1-13). Universidad de La Rioja.
- Cole, A., Fontana, L., Hirzel, M., Johnston, C. y Miramonti, A. (2023). On burning ground: Theatre of the Oppressed and ecological crisis in Bolivia. *Cultural Geographies*, 30(4), 639-648. <https://doi.org/10.1177/14744740231154259>

- Consejo General del Trabajo Social (2012). *Código Deontológico del Trabajo Social*. Consejo General del Trabajo Social. https://www.cgtrabajosocial.es/codigo_deontologico
- De Haas, H., Castles, S. y Miller, M. J. (2019). *The age of migration: International population movements in the modern world*. Bloomsbury Publishing.
- Dumas, B. y Séguier, M. (2004). *Construire des actions collectives: développer les solidarités*. Chronique Sociale.
- Eaton-Stull, Y. M. (2024). Social Work education: Projects to enhance student knowledge and application of the interaction of environmental sustainability, animal welfare and human well-being. *Social Work in Mental Health*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/15332985.2024.2331508>
- Efendi, A. y Qodr, T. S. (2023). Improving critical thinking skills of high school students through the implementation of mobile-based game applications. *International Journal of Education and Practice*, 11(3), 613-626. <https://doi.org/10.18488/61.v11i3.3440>
- Fernández, T. y López, A. (2008). *Trabajo Social comunitario: afrontando juntos los desafíos del siglo XXI*. Alianza.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gallo, L. E. y Zapata, M. M. (2024). Cuerpos descifrados: acción teatral y memorias de género (Decoded bodies: theatrical action and gender memories): Corpos decifrados: ação teatral e memórias de género. *Retos*, 55, 57-64. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.103638>
- García, B., Crifasi, E. y Dessel, A. B. (2019). Oppression Pedagogy: Intergroup Dialogue and Theatre of the Oppressed in Creating a Safe Enough Classroom. *Journal of Social Work Education*, 55(4), 669-683. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1567414>
- Giesler, M. A. (2017). Teaching Note-Theatre of the Oppressed and Social Work Education: Radicalizing the Practice Classroom. *Journal of Social Work Education*, 53(2), 347-353. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1260503>
- Giménez, C. (2020). *Teoría y práctica de la mediación intercultural: Diversidad, conflicto y comunidad*. Reus.
- Gimeno, C. (2023). *Trabajo Social Comunitario*. Universidad de Zaragoza.
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Miralles, P. (2021). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- IFSW. (2014). *Global Definition of Social Work*. <https://bit.ly/3zp2pPm>
- Lacomba, J. (2020). Una revisión del Trabajo Social con migrantes y refugiados. Construyendo nuevas bases teóricas y metodológicas. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (14), 293-332. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0020>
- Lacomba, J., Benlloch, C., Cloquell, A. y Veira, A. (2020). *La aportación de la inmigración a la sociedad española: informe final*. Observatorio Permanente de la Inmigración.

- Manzi, J., Casapulla, S., Kropf, K., Baker, B., Biechler, M., Finch, T., Gerth, A. y Randolph, C. (2020). Responding to racism in the clinical setting: a novel use of forum theatre in social medicine education. *Journal of Medical Humanities*, 41(4), 489-500. <https://doi.org/10.1007/s10912-020-09608-8>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Morris, Z. A., Dragone, E., Peabody, C. y Carr, K. (2020) Isolation in the midst of a pandemic: social work students rapidly respond to community and field work needs. *Social Work Education*, 39(8), 1127-1136, <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1809649>
- Page, S. (2023). Reflective participatory crime prevention education and solution finding through World Café and Forum Theatre with young people and young adults. *Safer Communities*, 22 (3), 156-171. <https://doi.org/10.1108/SC-08-2022-0034>
- Pastor, E. (2021). *Trabajo Social Con Comunidades: Teoría, Metodología y Prácticas*. Universitas.
- Pastor, E., Martínez, B. J. y Gómez, H. C. (2019). Incorporación de las disciplinas artísticas en las metodologías de enseñanza-aprendizaje participativas en Trabajo Social. En E. Sobremonte y A. Rodríguez (ed.). *El Trabajo Social en un mundo en transformación ¿distintas realidades o nuevos relatos para la intervención? Tomo II* (pp. 1097-1124). Tirant Humanidades.
- Pollack, S. y Mayor, C. (2024). The how of social justice education in social work: Decentering colonial whiteness and building relational reflexivity through circle pedagogy and Image Theatre. *Social Work Education*, 43(1), 140-155. <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2104244>
- Puvaneshwaran, D. (2024). Empowering the marginalised: Exploring the potential of Theatre of the Oppressed as an intervention for youth offenders in social work practice. *Journal of Social Work*, 24(3), 375-396. <https://doi.org/10.1177/14680173231222614>
- Regueiro, M.T. y Pérez, S. (2014). *Gestión de la diversidad cultural en las sociedades contemporáneas*. Tirant lo Blanch.
- Serrano-Martínez, C. (2022). Evaluación de la aplicación del Teatro Foro en el aula como herramienta de aprendizaje en el Grado de Trabajo Social. *Itinerarios de Trabajo Social*, (2), 27-34. <https://doi.org/10.1344/its.i2.32547>
- Smyth, L., McClements, L. y Murphy, P. (2020). Engaging hard-to-reach populations in research on health in pregnancy: the value of Boal's simultaneous dramaturgy. *Arts & Health*, 12(1), 71-79. <https://doi.org/10.1080/17533015.2018.1555176>
- Stahl, K. A. M., Elkins, J., Topple, T. A. y DeCelle, K. (2022). Teaching Note – Lessons From Designing and Teaching an Antioppression Capstone Course. *Journal of Social Work Education*, 58(2), 417-424. <https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1895926>
- Uranga, M.J., Cruz, E., Eizagirre, A.I., Gil, P., Losada, D. y Ruiz de Gauna, P. (2019) (Eds.). *Catálogo de Competencias Transversales de la UPV/EHU*. Universidad del País Vasco.

- Van Bever, V., Woodgate, R. L., Martin, D. y Deer, F. (2021). An Indigenous and arts-influenced framework for anti-racist practice in nursing education. *Journal of professional nursing*, 37(1), 65-72. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2020.11.002>
- Vázquez, O. (coord.) (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. http://www.aneca.es/media/150376/libroblanco_trbjsocial_def.pdf
- Vega, A. G. (2015). Posibilidades del teatro en la intervención social: Orientaciones para la práctica. Documentos de trabajo social: *Revista de trabajo y acción social*, (55), 7-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5610933>
- Wasmuth, S., Pritchard, K., Milton, C. y Smith, E. (2020). A mixed-method analysis of community-engaged theatre illuminates black women's experiences of racism and addresses healthcare inequities by targeting provider bias. *INQUIRY: The Journal of Health Care Organization, Provision, and Financing*, (57). <https://doi.org/10.1177/00469580209762>
- Wright, H. K. y Nabavi, M. (2016). Immigrant Canadian new youth: Expressing and exploring youth identities in a multicultural context. In S. R. Steinberg y A. Ibrahim (Eds.). *Critically researching youth* (pp. 167-177). Peter Lang.
- Yeh, H. C., Yang, S. hsien, Fu, J. S. y Shih, Y. C. (2023). Developing college students' critical thinking through reflective writing. *Higher Education Research & Development*, 42(1), 244-259. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2043247>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

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

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Agradecimientos: Al alumnado participante en la actividad y en la recogida de datos.

Conflicto de intereses: Ninguno.

AUTORES:**Javier Ferrer-Aracil**

Universidad de Alicante.

Profesor del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la 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 intereses de investigación incluyen la intervención comunitaria, la gestión de la diversidad y la innovación educativa. Actualmente es Coordinador Académico de Prácticas Externas de Trabajo Social de la Universidad de Alicante.

javier.ferreraracil@ua.es**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0002-4455-0587>**Víctor M. Giménez-Bertomeu**

Universidad de Alicante.

Profesor del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Alicante (España). Sus intereses docentes se centran en la investigación en trabajo social, el trabajo social con organizaciones y los servicios sociales. Sus intereses de investigación incluyen la evaluación del trabajo social, la participación a nivel macro y micro, la práctica del trabajo social y los contextos organizativos, la práctica docente y la investigación en trabajo social. Actualmente es Director del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Alicante.

victor.gimenez@ua.es**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0002-7405-4090>**Elena M. Cortés-Florín**

Universidad de Alicante.

Profesora del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de 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 intereses de investigación incluyen la participación, la intervención sistémica, la intervención en servicios sociales y la innovación educativa.

em.cortes@ua.es**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0003-1111-0179>**María Aragonés-González.**

Universidad de Alicante.

Personal Investigador del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Alicante (España). Sus intereses de investigación incluyen el trabajo social en el sistema educativo y el papel de la educación para la prevención de problemáticas sociales, la mejora docente y la innovación en la educación superior.

maria.aragones@ua.es**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0003-0140-9302>