

**La formación del alumnado en Trabajo Social de Casos y Familias:  
De la teoría en las aulas a la práctica profesional**

**The training of students in Social work of cases and families:  
The theory in the classroom to professional practice**

Mercado García, Esther; Rodríguez Martín, Vicenta y De la Paz Elez, Pedro  
Universidad Castilla La Mancha

Resumen

Desde los antecedentes e inicios del Método de Casos, la intervención con familias siempre ha estado ligada al Trabajo Social de Casos y a las perspectivas sistémicas, ya que consideramos a la persona como un individuo social que está en constante interacción con su ambiente -siendo la familia el entorno más inmediato de la persona-, la cual opera a través de pautas transaccionales repetidas que regulan las relaciones entre los distintos miembros de la familia.

Los planes de estudios en Grado en Trabajo Social consideran el Trabajo Social con Casos y Familias como una de las materias básicas en la formación de los y las profesionales, en donde el ámbito universitario debería ofrecer un espacio curricular que posibilite la formación y la profesionalización de estudiantes en relación con las distintas áreas de intervención en Trabajo Social, proporcionando estructuras conceptuales y operativas que orienten la acción profesional. Pero, en ocasiones, en la intervención social se hace complejo trasladar los conocimientos teóricos a la práctica profesional.

Es por ello que, pensamos que la formación, en esta materia, debe considerarse como un proceso activo de interacción y de reflexión que permita la interiorización de mapas conceptuales, metodológicos y actitudinales que proporcionen conocimiento del individuo en situación, de la familia y orienten la práctica profesional.

Por tanto, dicha asignatura debe facilitar, por una lado, conocimientos y habilidades necesarias para comprensión de las dificultades y, por otro, orientación para el conocimiento del individuo y su familia en la acción directa, ofreciendo a la intervención social el rigor científico y metodológico a través de la integración de la teoría y la práctica.

Palabras Clave: Enseñanza, aprendizaje, formación, Trabajo Social, guía

#### Abstract

Since the background and beginnings of the method of cases, intervention with families has always been linked to the Social Work of cases and the systemic perspective, as we consider the person as a social person who is in constant interaction with its environment - the family being the immediate surroundings of the person, which operates through repeated transactional patterns that govern relations between the various members of the family.

Studies in Social work plans consider this subject as one of the core subjects in the training of the professionals, where the University level should provide a curricular area enabling the training and professionalization of students in relation to the different areas of intervention in Social work providing conceptual and operational structures to guide the professional action. But, occasionally, in the social intervention is complex to transfer theoretical knowledge to professional practice.

Therefore, we believe that the training in this area should be seen as an active process of interaction and reflection that allows the internalization of conceptual maps, methodological and attitudinal to provide knowledge of the individual in the family situation and guide the professional practice.

Thus, this subject should provide, on the one hand, knowledge and skills necessary for understanding of the difficulties and, by guidance for the knowledge of the individual and his family in direct action, offering social intervention methodological and scientific rigour through the integration of theory and practice.

Key words: Teaching, learning, education, Social Work, guide

## 1. INTRODUCCIÓN

En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante) las universidades están reconsiderando aspectos metodológicos vinculados a la forma de entender y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con el EEES el protagonista es el alumnado. Es por ello que las titulaciones, sus planes de estudios y organización se han elaborado en torno a una serie de competencias que tienen que adquirir. Este marco de aprendizaje supone un cambio en cuanto a las relaciones y a los roles docentes y del alumnado.

En este sentido, De la Cruz (1996) entiende el aprendizaje como “adquisición estable en los conocimientos, actitudes y destrezas de un programa de instrucción”. Por su parte, la enseñanza sería el conjunto de decisiones, actividades y medios que se organizan sistemáticamente para facilitar el aprendizaje del estudiante. Por tanto aprender implica tanto *asimilar y construir conocimientos* –dentro del dominio cognoscitivo-, *saber qué* –cómo asimilar y usar destrezas-, *saber hacer y saber ser* (Romero, 2007:190).

Bajo estas premisas, el proceso de enseñanza aprendizaje requiere responder a tres dimensiones: 1) a quién hay que enseñar, es decir, analizar las características

particulares del alumnado así como los principios que rigen el aprendizaje<sup>1</sup>, 2) qué cosas se enseñarán y que harán referencia a los contenidos que serán impartidos y que necesariamente habrán de estar vinculados al carácter específico de la profesión y 3) cómo se debe hacer, ligados a qué procedimientos y métodos se emplearán para llevar a cabo el proceso educativo.

Acorde con el EEES, la perspectiva del constructivismo del aprendizaje parece ser una de las formas más idóneas la integración del mismo y sobre todo para romper con esa dicotomía entre la teoría y la práctica. Desde este encuadre, el aprendizaje se convierte en significativo lo que permite al estudiante poner en relación los conocimientos previos con la nueva información. De hecho, Ausebel, Novack y Hanesian (1983) indican que hay un factor que influye decisivamente en el alumnado: aprenden lo que ya saben. De esta corriente metodológica, el énfasis se pone en la construcción de nuevo conocimiento y de maneras de pensar. Por tanto, el aprendizaje supone una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas el alumnado posee (citado por Romero, 2003:191).

Esta comunicación se ha estructurado en torno a: 1) la construcción del conocimiento desde la práctica reflexiva – en ella analizamos la configuración del proceso enseñanza-aprendizaje desde el EEES a través de las experiencias reflexivas, 2) la práctica profesional en el proceso de resolución de problemas –en el que se abordan las nuevas estrategias metodológicas del procedimiento formativo, 3) la guía de la asignatura de Trabajo Social de Casos y Familias –en la que pretendemos superar esta dicotomía entre la teoría y la práctica, haciendo del proceso de aprendizaje una guía

---

<sup>1</sup> Ver Fernández y Sarroma (1984:238-240).

para la intervención profesional y 4) las conclusiones a las que los autores y las autoras llegamos en base a nuestra experiencia académica.

## 2. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DESDE LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN EL TRABAJO SOCIAL DE CASOS Y FAMILIAS

La formación en Trabajo Social requiere proporcionar al alumnado de unos marcos conceptuales y operativos que le orientación para el desempeño de la intervención social (Rodríguez, 2006). Es por ello que, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad va más allá de la mera transmisión de información y transformación de ésta en conocimiento (Romero, 2007:190).

Este nuevo marco hace que enseñar exija, por parte del profesorado, una reflexión crítica sobre la práctica y la toma de decisiones, en cada situación, con el alumnado en todo momento (Equipo de redacción, 2007:48). En este sentido, enseñar obliga a transformar las prácticas educativas de los y las docentes (Tallaferro, 2006:270).

Este nuevo espacio requiere romper con la vieja idea de distanciamiento entre la teoría y la práctica, que tan acusado se ha visto señalado por parte del alumnado y profesionales de la intervención. Esto conlleva a que la formación debe articular la integración de los conocimientos teóricos-prácticos pero, tal y como señala Tallaferro romper con esta dicotomía supone crear procesos reflexivos y de cuestionamiento en la adquisición del conocimiento (op.cit.p.271).

En este sentido, Dewey (1989) plantea que los y las docentes deberíamos implementar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, acciones reflexivas debido al dinamismo de la formación; ya que así romperemos con el distanciamiento entre la teoría y la práctica, buscando acciones para solventarlos.

En este nuevo espacio, en el que juega un papel fundamental, no sólo la institución sino el alumnado, el profesorado debe plantearse qué habilidades, destrezas y conocimientos debemos poseer para llevar a cabo procesos formativos constructivistas y no rutinarios como se vienen desempeñando tradicionalmente. Por tanto, como señala Zeichner (1993), siguiendo a Dewey, para poder realizar prácticas reflexivas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, el profesorado debe poseer tres actitudes: 1) apertura intelectual –reconocimiento de error de nuestras propias creencias-, 2) responsabilidad – en el que debemos plantearnos qué hacemos, cómo lo hacemos y para qué lo hacemos-, y 3) la sinceridad –la apertura intelectual y la responsabilidad deben estar implícitas en la vida formativo de los y las docentes, lo que conlleva a un reciclaje profesional y formativo de nuestra actividad docente-. Por tanto y siguiendo a Equipo de Redacción (2007:48) *“el rol del maestro es el rol de profesional responsable para la toma de decisiones (...) no el de reproductor de modelos elaborados fuera del aula”*.

Es en este sentido, la profesora Rodríguez, parafraseando a Schön (1998) señala que *“el conocimiento nunca es completo (...). La comprensión y los desarrollos teóricos con la teoría de la práctica y la práctica en sí constituyen elementos clave para una buena práctica profesional”* (op.cit.p.1). Construir la práctica a través de diferentes actividades, proporciona la reflexión y retroalimentación de acuerdo con los problemas que se presentan en el aula, el cual permite elaborar un aprendizaje de manera diferente de acuerdo con estrategias que permitan modificar el proceso (Cassís, 2011). Esta manera de adquisición del conocimiento también es conocida como modelo ideológico del currículo (Reynaga, 1996:8).

## 2. LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN EL PROCESO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

El proceso de enseñanza-aprendizaje está condicionado por el quehacer del docente. Tal y como señala Perronoud (2004) *“la práctica profesional es siempre un proceso de resolución de problemas (...) los problemas deben ser construidos a partir de materiales, de situaciones problemáticas que son incomprensibles (...) cuando alguien reflexiona se convierte en un investigador en el contexto práctico”* (citado por Equipo de Redacción, 2007:48).

Para poder llevar a cabo este tipo de prácticas reflexivas profesionales, Dewey plantea el aprendizaje “se aprende haciendo”. En este sentido, Schön (1998; 1992) plantea que este tipo de aprendizaje responde a un conocimiento en la acción que no proviene exclusivamente de una operación intelectual (Cassís, 2011:55).

Es por ello que, el EEES toma como metodología central el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP, en adelante) como proceso de enseñanza-aprendizaje para la adquisición e integración de conocimientos, respondiendo al qué, el cómo y para qué se aprende.

Siguiendo a Escribano y Del Valle (2008:19) podemos definir el ABP como *“un sistema didáctico que requiere que los y las estudiantes se involucren de forma activa en su propio aprendizaje hasta el punto de definir un escenario de formación autodirigida”*. Por tanto, *“el ABP garantiza tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes ante el aprendizaje”* (op.cit.p.21). Para Schön la secuencia de acciones se origina a través de un problema que permite buscar estrategias para la consecución de objetivo y llegar a una meta final (citado en Cassís, 2011).

En este sentido, Barrows (1986) establece que las características de este tipo de aprendizaje son: 1) centrado en el alumnado, 2) se produce en pequeños grupos, 3) profesorado facilitador o guía del proceso, 4) los problemas son un foco de organización para el aprendizaje y 5) la nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido. Por tanto, esta manera de adquisición del conocimiento y resolución de los problemas requiere de un aprendizaje colaborativo o autorregulado (Escribano y Del Valle, 2008).

No obstante, como señala Cassís (2011:55-56) *“esta adquisición del conocimiento no es segura porque las situaciones son cambiantes”*. En este sentido, Schön expone que toda adquisición de conocimiento requiere una reflexión en la acción y una reflexión sobre la reflexión en la acción.

Es por ello que, con el ABP y las prácticas reflexivas buscamos que el alumnado no sólo responda a los problemas que se plantean sino también, puedan formular problemas que conlleve a formular la decisión a adoptar, los medios y los fines a conseguir.

En esta línea, Rodríguez (2006:8) afirma que *“el principio de globalización del aprendizaje consiste en establecer una red de relaciones entre conocimientos para comprender que todo está relacionado entre sí (...). Por tanto, la formulación del problema no radica de solucionarlos sino analizarlos para comprenderlos con una perspectiva crítica y reflexiva”*.

De acuerdo con esta idea, de perspectiva reflexiva, se plantea una mayor implicación, por parte del alumnado, en el proceso de enseñanza aprendizaje, siendo sujeto activo, lo que conlleva a plantearnos, desde el proceso de formación que el

conocimiento es flexible y negociable, cuyo contenido puede ser criticado y discutido (Reynaga, 1996).

### 3. GUIA DE LA ASIGNATURA DE TRABAJO SOCIAL DE CASOS Y FAMILIAS

Bajo las premisas anteriormente señaladas, a continuación se expondrán las principales directrices que se han tenido en cuenta para la propuesta del programa docente de la asignatura de Trabajo Social de Caso y Familia<sup>2</sup>, de acuerdo con las perspectivas constructivistas y construccionistas del aprendizaje.

Lógicamente toda disciplina académica requiere para su planificación de cuatro tareas complementarias e interrelaciones entre sí: 1) definir los objetivos y metas, 2) establecer los contenidos de la materia, 3) diseñar las actividades de enseñanza-aprendizaje y 4) elaborar las estrategias de evaluación.

Por tanto, la elaboración y diseño de esta guía se ha realizado a partir de los cuatro ítems anteriormente mencionados. En este sentido, el programa se ha estructurado en base a los siguientes apartados:

-objetivos generales de la asignatura: en este punto se han establecido las finalidades básicas y objetivos generales de la asignatura, además de los criterios de selección de los contenidos educativos y elección de los mismos.

Es por ello que, el objetivo genérico de la asignatura en el cual enmarcamos el desarrollo de la misma y desde el que hemos establecido los diferentes contenidos y actividades, se centra en el que el alumnado adquiera los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar adecuadamente la intervención en el trabajo social

---

<sup>2</sup>Elaboración propia a partir de Rodríguez (2006). Disponible en <http://guiae.uclm.es/vistaprevia/2398/999>

de casos y familias, conllevando así la implicación de objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- Bloques temáticos y estructura del programa: se distribuyen en módulos que organizan y distribuyen los contenidos.

- Desarrollo de los temas de la asignatura: en este apartado abordamos de forma detallada los objetivos, contenidos, actividades y evaluación de cada uno de los temas que se incluyen en cada bloque temático, así como la bibliografía básica o complementaria a consultar.

- Evaluación de la asignatura: la evaluación responde a tres niveles distintos pero interrelacionados entre sí. En primer lugar, el proceso de evaluación global de la asignatura que desarrollamos con los y las estudiantes. En segundo lugar, la evaluación de la materia y de los contenidos educativos de la misma, planteando un modelo de evaluación continua que permita a los y las estudiantes valorar sus conocimientos en el transcurso de las sesiones. Por último, la evaluación del profesorado y del programa que realizamos tanto en el marco del programa de evaluación de la Universidad como en el ámbito propio de la asignatura.

Del mismo modo que Hamilton afirma que para poder intervenir con individuos se requiere una preparación adecuada que proporcione a las personas los medios necesarios para realizar sus propias capacidades de evolución y crecimiento en relación con los recursos y el medio (Hamilton, 1984:21); el proceso de aprendizaje, en esta materia, requiere un proceso de responsabilidad compartida que estimule la acción recíproca y la retroalimentación tanto del profesorado como del alumnado.

Partiendo de este encuadre metodológico de enseñanza-aprendizaje, el programa que, desde la Titulación de Trabajo Social en Talavera de la Reina de la Universidad de Castilla la Mancha se ha diseñado para esta materia, pretende facilitar los marcos conceptuales, operativos y actitudinales para la intervención con casos y familias. En este sentido, pretende analizar en profundidad a la persona en su contexto social y relacional, poniendo el énfasis en el análisis de la estructura, funcionamiento y ciclo vital de la familia.

Para el logro de este aprendizaje, esta asignatura se estructura en diversos módulos que introducen progresivamente al alumnado en las habilidades profesionales requeridas en la intervención con casos y familias.

Somos conscientes de que toda selección significa una toma de decisiones que es siempre parcial y limitada. Ello nos ha llevado a reflexionar sobre dos cuestiones: el qué y el cómo de los contenidos de la transmisión y los métodos o actividades a través de los cuales desarrollamos la formación.

El programa de la asignatura se estructura en torno a cinco módulos temáticos. El primero, referido a los antecedentes del Trabajo Social de Caso y Familia –en el que se realiza una revisión de los orígenes de la intervención individual y familiar que conduce al propio origen del Trabajo Social como profesión, presentando los enfoques tradicionales del casework-; el segundo, especificado como los modelos de intervención en el Trabajo Social de Casos y Familias –se analizan los diferentes modelos encaminados a la intervención con casos y familias que guían la práctica profesional, reflexionando sobre las dificultades y/o problemas desde diferentes perspectivas-; el tercero, encaminado al conocimientos de las bases teóricas y prácticas para el análisis de la estructura, funcionamiento y ciclo vital –se reflexiona sobre los agentes implicados

en la acción profesional (personas, familias), teniendo en cuenta el momento de su desarrollo y el contexto en que se encuentran, haciendo una revisión de las principales perspectivas teóricas para su comprensión-; el cuarto, en el que se desarrollan aspectos a tener en cuenta en los procesos de intervención –se revisan las fases del proceso de intervención y sus características principales. Asimismo, se analizan tanto las técnicas de recogida y de análisis de información como de la intervención. También se tiene en consideración las habilidades, destrezas y bases éticas del profesional su praxis- y, por último, situaciones de intervención familiar, en el que se analiza y contextualiza la demanda en diferentes contextos organizativos –encaminadas a plantear la intervención a partir de diferentes marcos que guían la intervención profesional-.

Estos módulos, a su vez, se desarrollan en diferentes temas que componen cada uno de los bloques didácticos, definiendo los contenidos de cada tema y la bibliografía propuesta para los mismos.

Para el desarrollo de este programa formativo se utilizan diferentes técnicas e instrumentos didácticas que permiten al estudiante acercarse a situaciones a las que como profesional tendrá que enfrentarse, de las cuales destacamos, los vídeos pregrabados y el role-playing. A través de estas prácticas reflexivas, tal y como señala Rodríguez (2006) los y las estudiantes analizan sus competencias, limitaciones, prenociones en interacción directa con el profesorado.

Cabe destacar que todo proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de una recogida sistemática de información que nos permita tomar decisiones respecto de la valoración de los procesos de aprendizaje.

En este sentido, entendemos esta función como una actividad de retroalimentación que gira en torno a: 1) los aspectos globales de la actividad docente y adquisición de conocimientos, 2) los diferentes elementos y dispositivos metodológicos y 3) el resultado final con los objetivos planteados. Este aspecto nos va a permitir, como docentes reflexivos, introducir modificaciones pertinentes a lo largo del proceso educativo.

Por tanto, en la elaboración de esta guía, hemos considerado tanto su valor formativo y continuo como su dimensión valorativa. Para ello, hemos articulado actividades de evaluación de la materia desde coordenadas concretas desarrolladas a lo largo del curso.

Desde estas consideraciones previas, cabe decir que la evaluación global de la asignatura se ha diseñado de acuerdo a tres aspectos: 1) el punto de partida y evaluación inicial de los y las estudiantes, así como de las expectativas y contenidos que tienen de la materia; 2) evaluación del proceso formativo del grupo y de los y las estudiantes individualmente y 3) evaluación final del programa y la valoración académica del rendimiento y de los contenidos adquiridos.

La evaluación inicial nos permite obtener información adecuada tanto de los conocimientos adquiridos como de las actividades planteadas y objetivos de partida de la asignatura. Para ello, diseñamos actividades que arrojen información sobre los conocimientos previos y las nociones básicas de la asignatura. Esto nos va a permitir conocer sus expectativas y formularlas en demandas concretas, esclareciendo algunas lagunas conceptuales e ideas preconcebidas en el desarrollo general de la materia.

Por otro lado, la evaluación continua favorece la retroalimentación entre el profesorado y el alumnado en relación a los conocimientos adquiridos, el grado de asimilación y la motivación hacia los contenidos y actividades planteadas así como las dificultades en el desarrollo de las diferentes actividades. Además, también se presentan diferentes tareas por cada uno de los módulos de la materia. Esta actividad se desarrolla en el conjunto de la clase al finalizar cada uno de los módulos, facilitando a los y las estudiantes los ítems de evaluación del bloque estudiado, así como las actividades y lecturas que los componen.

Finalmente, se desarrolla la evaluación final del programa para comprobar la eficacia y validez del programa en base a: 1) planificación del diseño curricular, metodología utilizada, actividades discentes propuestas por el alumnado, secuenciación de los temas y contenidos educativos. Siguiendo con la lógica del EEES, cabe señalar que el estudiante participa en cada uno de los aspectos considerados para la evaluación global de la asignatura.

Dado el contexto universitario en el que nos movemos, necesitamos conocer el rendimiento del alumnado tanto individual como grupalmente respecto a los objetivos propuestos en la guía. Es por ello que entendemos la valoración del rendimiento en un doble sentido, por un lado, como resultado final en relación a la adquisición de conocimiento y competencias educativas y por otro, como evaluación del progreso realizado por cada estudiante respecto de su nivel inicial. Asimismo, consideramos que la información proporcionada al alumnado sobre su nivel de conocimientos y su proceso de formación ha de servirle para proyectar y organizar futuros procesos educativos; información sin la cual, el propio proceso carecería de sentido.

No hay que olvidar que toda evaluación tiene carácter sancionador y que plantea la dificultad de establecer criterios fiables que permitan valorar de manera adecuada el nivel de conocimiento y competencias adquiridas. En este sentido, consideramos que la función administrativa de la evaluación, requiere de la articulación de varias fuentes de información sobre el alumnado que impidan que la valoración se reduzca a la nota final obtenida en un examen. Para ello, consideramos que la metodología propuesta por el EEES permite que el estudiante sea activo en todo el proceso y conozca cuáles son los criterios de evaluación y procedimientos que se realizarán durante el curso.

En nuestra guía nos planteamos tres elementos de evaluación del alumnado que desarrollarán a lo largo del curso y al final de la asignatura: 1) examen escrito y situaciones de prueba –consiste en pruebas escritas de respuesta breve y análisis de un caso práctico, de tal modo que reflejen situaciones parecidas a las que se va a encontrar el alumnado-. Este tipo de prueba no sólo valora los conocimientos sino también capacidad de síntesis, análisis, reflexión, elaboración personal, nivel de organización y estructuración de los contenidos de la asignatura, claridad en la exposición y redacción, 2) exámenes orales y técnicas basadas en la participación del alumnado –se han diseñado grupalmente-. Este tipo de actividad requiere la búsqueda de información, lectura y redacción del trabajo, pudiendo analizar la capacidad de trabajo en grupo y cooperativo, la detección y superación de obstáculos encontrados en la planificación grupal y 3) trabajo individual y técnicas basadas en la participación del alumnado. Este tipo de actividad permite un trabajo personalizado de reflexión de temas tratados, además de ayudar a la comprensión y la elaboración de una visión de conjunto de la asignatura. Para ello se han establecido trabajos de lectura de cada uno de los bloques temáticos.

Cabe destacar que, estas actividades que responden a un trabajo más autónomo, por parte del alumnado, se han diseñado grupal e individualmente, ejecutándose fuera y dentro del aula a través del ABP y las prácticas reflexivas.

#### 4. CONCLUSIONES

Con el presente trabajo pretendemos dar a conocer una propuesta formativa que conjugue la teoría y la práctica en una asignatura que, por su propia idiosincrasia va encaminada a la facilitar a los y las estudiantes los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la intervención con casos y familias.

Como se ha señalado anteriormente, en ocasiones, existe una dificultad para poder conjugar los conocimientos teóricos aplicados a la praxis profesional. En este sentido, hemos considerado que el programa formativo en esta materia debe responder a estas tres dimensiones: 1) el alumnado al que se dirige, en nuestro caso, algunos de ellos profesionales de la intervención social, 2) qué cosas se enseñamos, respondiendo a los contenidos formativos que ofrecemos y que posibiliten de mapas conceptuales y operativos para la práctica profesional y 3) cómo lo hacemos, intentando aunar la teoría con la práctica. Es por ello que, el qué, el cómo y qué se aprende debe responder a prácticas reflexivas tanto del profesorado como del alumnado.

Por lo tanto, hemos buscado, en todo momento, diseñar estrategias y acciones desarrolladas en contextos reales que posibiliten a los y las estudiantes de marcos

conceptuales, operativos y metodológicos que guíen la praxis, llevando a cabo procesos de maduración y acción creadora sobre la cual reflexionar. En esta sentido, a través de las técnicas didácticas, hemos intentado que el alumnado se acerque a la realidad en la intervención con individuos y sus familias.

Para finalizar, nos gustaría apelar a la responsabilidad que los y las docentes tenemos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que, debemos que crear espacios de intercambio que favorezcan una enseñanza reflexiva y la retroalimentación de los esquemas cognoscitivos del proceso formativo.

## 5. BIBLIOGRAFIA

Barrows, H.S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20/6, 481-486.

Brockbank, A., McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.

Bruner, J. (2000). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: VisorDis.

Cassís, A. (2011). Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la Universidad. *Compás Empresarial*, 3, 54-58.

De la Cruz, F. (1996). *Técnicas de ayuda a la docencia*. (Sin publicar: material curso formación).

De la Torre, S., Barrios, O. (2000). *Estrategias didácticas e innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Escudero, J.M. (1986). *Orientaciones actuales en el curriculum*. Murcia: en prensa.

Escribano, A., Del Valle, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Equipo de redacción (2007). La autonomía del docente como profesional reflexivo. *Qué hacer educativo*, 48-49. [Disponible: [http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/945785a8\\_86-005pdf.](http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/945785a8_86-005pdf.)]

Fernández, A., Sarroma, J. (1984). *La educación: contrastes y problemática actual*. Madrid: Rialp.

Gimeno, J., Pérez, A. (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid Akal.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Hamilton, G. (1984). *Teoría y práctica del Trabajo Social de Casos*. México: Prensa Mexicana.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Paidós.

Reynaga, S. (1996). *Profesionales reflexivos: viejas propuestas, renovadas posibilidades*. Sinéctica 8.

Rodríguez, A. (2006). El proceso de integración de la teoría y la práctica en la docencia de trabajo social con familias. *Acciones e investigaciones*, 1. VI Congreso de EUTS: Zaragoza.

Romero, D. (2007). *Proyecto docente de la asignatura: actividades de la vida diaria en Terapia Ocupacional*. Talavera de la Reina: UCLM.

\_ (2003). *Terapia Ocupacional: teorías y técnicas*. Barcelona: Masson.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

\_ (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, J. (1997). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Tallafero, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educare*, 10, 033. Venezuela: Universidad de los Andes, 269-273.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-52.