



LABORATORIO DE CASOS SOCIALES

**El método
de casos aplicado
al aula desde una
perspectiva
interdisciplinar**

**Luis Miguel Rondón García
Carmen Romo Parra**

Editores



Dykinson, S.L.

LABORATORIO DE CASOS SOCIALES

**El método de casos aplicado al aula desde una
perspectiva interdisciplinar**

LUIS MIGUEL RONDÓN GARCÍA
CARMEN ROMO PARRA
(Editores)

LABORATORIO DE CASOS SOCIALES

**El método de casos aplicado al aula desde una
perspectiva interdisciplinar**

DYKINSON

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by
Los autores
Madrid

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1170-133-4
Depósito Legal: M-11501-2023

ISBN electrónico: 978-84-1170-241-6

Maquetación:
german.balaguer@gmail.com

*Dedicado a Francisco García Fernández
gran metodólogo y mejor persona.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	13
--------------------------	-----------

**PARTE PRIMERA.
EL NUEVO ENFOQUE METODOLÓGICO EN EL
CONTEXTO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR**

CAPÍTULO 1. EL ESCENARIO DE APRENDIZAJE. CON- TEXTOS, MÉTODOS Y TÉCNICAS PARA UNA FORMACIÓN UNIVERSITARIA COLABORATIVA Y SIGNIFICATIVA	19
CARMEN ROMO PARRA Y SILVIA ESCOBAR FUENTES	

1.1. SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE: EL ESPACIO EUROPEO DE EDU- CACIÓN SUPERIOR (EEES) Y LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	19
1.2. INNOVACIÓN DOCENTE PARA EL CAMBIO SO- CIAL. COMPETENCIAS Y METODOLOGÍAS DOCENTES.	23
1.3. COMPETENCIAS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE.....	24
1.4. EL ROL DE LAS COMPETENCIAS BLANDAS, ESEN- CIAL EN LA PRÁCTICA DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL	28
1.5. METODOLOGÍAS DOCENTES ACTIVAS: ESTRATE- GIAS PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS	31

CAPÍTULO 2. ENSEÑAR PONIENDO EL ACENTO EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL: APRENDIZAJE BASADO EN CASOS 33

LUIS MIGUEL RONDÓN GARCÍA

- 2.1. EL MÉTODO DE CASOS EN INTERVENCIÓN SOCIAL. EL DISEÑO DE SUPUESTOS PRÁCTICOS..... 33
- 2.2. DESARROLLAR POTENCIALIDADES Y SINERGIAS EN LA FORMACIÓN CURRICULAR: EL MÉTODO DE CASOS..... 37
- 2.3. EL MÉTODO DE CASOS COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA..... 39
- 2.4. VENTAJAS DEL MÉTODO DE CASOS PARA LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES PROFESIONALES..... 43
- 2.5. PROCEDIMIENTO DEL MÉTODO DE CASOS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA 45
- 2.6. SE CIERRA EL CÍRCULO. RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN 52
- 2.7. MÉTODOS DIDÁCTICOS APLICADOS AL MÉTODO DE CASOS PARA EL TRABAJO EN EL AULA 55
- 2.8. CON RESPECTO A LA EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS..... 58

PARTE SEGUNDA.

TRASLADANDO AL AULA LA ACCIÓN PROFESIONAL. RESOLUCIÓN DE CASOS PRÁCTICOS Y SU APLICACIÓN A LA DOCENCIA

CAPÍTULO 3. SISTEMATIZACIÓN Y PROPUESTA METODOLÓGICA APLICADA A LA DOCENCIA..... 63

CARMEN ROMO PARRA Y LUIS MIGUEL RONDÓN GARCÍA

- 3.1. LOS PASOS A SEGUIR EN LA APLICACIÓN DIDÁCTICA DEL ESTUDIO DE CASOS 63
 - A. Sesión de presentación del caso (relato) y preguntas iniciales 65
 - B. Búsqueda de información a nivel grupal para determinar el encuadre profesional 66

C.	Exploración de la demanda. Identificación de problemas, necesidades y factores de riesgo y protección	66
D.	Elaboración y redacción del diagnóstico social. Posibles soluciones y tratamiento.....	67
3.2.	EL ESTUDIO DE CASOS DESDE LA PERSPECTIVA PROFESIONAL: ALGUNOS EJEMPLOS PARA IMPLEMENTAR EN EL ÁMBITO DOCENTE	68

CAPÍTULO 4. PROCESO METODOLÓGICO Y RESOLUCIÓN DE CASOS EN LA TEMÁTICA DE ADICCIONES, DEPENDENCIA Y SALUD MENTAL 71

ROSA RAQUEL RUIZ TRASTASTRO Y JUAN LORENZO BERMÚDEZ DÍAZ.

4.1.	CASO 1. EL IMPACTO DE LOS PROBLEMAS DE SALUD MENTAL EN LA ESFERA INDIVIDUAL Y FAMILIAR.....	71
A.	El relato (o enunciado del caso)	71
B.	El contexto de la demanda. Encuadre profesional	73
C.	Régimen Legal de ámbito estatal y autonómico:	73
D.	Modelo teórico de referencia.....	76
E.	Exploración de la demanda	77
F.	Identificación de áreas de necesidad y factores de riesgo y protección asociados	78
G.	Diagnóstico social. Valoración profesional	80
4.2.	CASO 2. PERSONAS ADULTAS MAYORES: VULNERABILIDAD Y DEPENDENCIA	82
A.	Relato del caso	82
B.	El contexto de la demanda. Encuadre profesional	83
C.	Régimen Legal	83
D.	Modelo teórico de referencia.....	86
E.	Exploración de la demanda	87
F.	Identificación de áreas de necesidad y otros factores asociados	88
G.	Diagnóstico social. Valoración profesional	90
4.3.	CASO 3. ADICCIONES Y VIOLENCIA DE GÉNERO	94
A.	El relato del caso	94
B.	El contexto de la demanda. Encuadre profesional	95
C.	Régimen Legal.....	95
D.	Modelo teórico de referencia.....	97

E.	Exploración de la demanda	98
F.	Identificación de áreas de necesidad y otros factores asociados	99
G.	Diagnóstico social. Valoración profesional	101

CAPÍTULO 5. RESOLUCIÓN DE CASOS PRÁCTICOS EN LAS ÁREAS DE MENORES Y DISCAPACIDAD 105

FRANCISCO COSANO RIVAS Y JOSÉ MARÍA SALGADO CACHO

5.1.	CASO NÚMERO 4: MENORES, DISCAPACIDAD Y DEPENDENCIA.....	105	
	A.	El relato (o enunciado del caso)	105
	B.	El contexto de la demanda. Encuadre profesional.....	106
	C.	Régimen Legal:	108
	D.	Modelo teórico de referencia.....	111
	E.	Exploración de la demanda	111
	F.	Identificación de áreas de necesidad y factores de riesgo y protección asociados	115
	G.	Diagnóstico social. Valoración profesional	116
5.2.	CASO 5. MENORES EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN SOCIAL.....	120	
	A.	Relato del caso.....	120
	B.	Diagnóstico inicial. Encuadre profesional.....	122
	C.	Régimen Legal:	123
	D.	Modelo teórico de referencia.....	126
	E.	Recepción-acogida	127
	F.	Identificación de áreas de necesidad y factores de riesgo y asociados.....	127
	G.	Valoración-diagnóstica y pronóstico	130

**PARTE TERCERA.
CONCLUSIONES FINALES**

CAPÍTULO 6. REFLEXIONES FINALES. EL MÉTODO DE CASOS COMO VÉRTICE DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL 135

FRANCISCO JAVIER JIMÉNEZ GÓMEZ Y ANTONIO LOZANO MARTÍN

6.1.	EL MÉTODO DE CASOS COMO BASE DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL	136
------	--	-----

6.2. RECOMENDACIONES EN LA APLICACIÓN DEL MÉTODO DE CASOS.....	139
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
REFERENCIAS LEGISLATIVAS	147
NOTAS BIOGRÁFICAS DE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES .	151

INTRODUCCIÓN

En los últimos meses hemos experimentado alguna dificultad en la composición de esta obra. Algo relativamente extraño para la gente de nuestro oficio que tiene que ver con la transmisión y la escritura de palabras e ideas. Esta complicación, tiene que ver probablemente con la naturaleza de lo que se pide hacer: articular la teoría con la práctica. Binomio siempre complejo y más aún cuando se pretende se pretende dar una utilidad didáctica a los materiales generados. A esto cabe añadir, lo complejo que es expresar el conocimiento de modo inteligible, pero a la vez ha sido motivador trabajar con un equipo interdisciplinar tan variado y competente. Una tarea para la que no se nos adiestra y para la que no existen –afortunadamente– unos cánones que indiquen estrictamente las pautas a seguir.

Por tanto, quizás la mayor dificultad que hemos experimentado ha estado relacionada con el intento de transmitir una visión de conjunto coherente desde un punto de vista interdisciplinar. Ello ha sido posible gracias a la suma de los bagajes de la experiencia profesional y académica del equipo con los cuales hemos compartido durante estos años espacios transdisciplinarios de socialización del saber, que representan un gran estímulo en la carrera académica de fondo que venimos desarrollando.

Volviendo a las cuestiones formales de esta presentación, este libro representa la transferencia de resultados del proyecto de innovación educativa financiado por la Universidad de Málaga denominado *Laboratorio de casos: aprendizaje basado en problemas desde una perspectiva interdisciplinar*, que ha sido ejecutado durante el período 2014-2021.

Como es bien sabido, abordar la formación para la intervención social desde el ámbito universitario requiere incorporar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que consigan una aproximación más afinada y competente al ejercicio profesional. Los desafíos marcados por sociedades como la nuestra, pretendidamente más inclusivas que en el pasado, suponen dejar atrás un resistente cúmulo de estereotipos vertidos sobre determinados grupos en desventaja. Fortalecer un proyecto de cohesión social capaz de reconocer las capacidades, intereses y potencialidades de toda la ciudadanía para autogestionar sus propios procesos vitales, necesita, por tanto, de profesionales capaces de catalizar el empoderamiento individual y colectivo.

Desde las anteriores premisas, un nuevo contrato social cobra sentido con el impulso de la formación para la innovación como principal palanca de cambio. Así, remover la discriminación y apoyar la inserción social encuentra en la aplicación del método de casos una estrategia óptima para inducir el aprendizaje del alumnado, haciéndolo consciente de su papel radical en el afianzamiento de las sociedades del bienestar.

Partiendo de este horizonte, el libro que aquí se presenta cuenta con múltiples fortalezas que resultan, como decíamos, de su naturaleza interdisciplinar. Con grandes dosis de implicación y también de realismo, nos acercamos al personal docente y discente que potencialmente podría hacer uso de las ideas que aquí se exponen. Tratamos de cubrir varios objetivos resumibles en uno solo: crecer en el compromiso con el avance de la formación universitaria a

partir del abordaje de situaciones multiproblemáticas como las que se muestran en esta publicación.

De acuerdo con las anteriores consideraciones, el volumen se estructura alrededor de tres bloques de contenido. En el primero de ellos se analiza la enseñanza universitaria como escenario de aprendizaje volcado en la innovación para el cambio social. Se introducen los retos del Espacio Europeo de Educación Superior que vertebra la aparición de metodologías, técnicas y estrategias al servicio de la adquisición de competencias, en diversas vertientes, hiladas a los resultados de aprendizaje que las hacen efectivas. Más allá del establecimiento de los puntos de partida, nos sumergimos en el aprendizaje basado en casos como herramienta para el desarrollo de potencialidades y sinergias que hagan posible una formación curricular más sólida y abocada a la práctica. El debate sobre sus ventajas y las indicaciones para su evaluación en el contexto de la docencia universitaria definen el principal propósito de esta unidad temática.

La parte segunda lanza puentes con los presupuestos teóricos anteriores, formulando una serie de pasos flexibles que permitan la implementación didáctica del método de casos, a partir de lo cual se establecen recomendaciones sobre el procedimiento a seguir. Además, se construyen algunos ejemplos de fácil manejo, aplicables a la docencia en distintas disciplinas. A partir del relato de situaciones en las que impactan los problemas vinculados a los déficits en salud mental; las adicciones y su incidencia en la violencia de género; y a las circunstancias al deterioro que deviene de la edad en las personas adultas mayores, y a las circunstancias que generan dependencia y vulnerabilidad social en menores, se elaboran vías de intervención útiles para el trabajo en el aula.

Por último, en la tercera parte, de cierre, ofrecemos algunas consideraciones y recomendaciones finales, enfocadas a hacer efectivo el uso del estudio de casos como técnica para la enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

Desde la modestia, en fin, pretendemos contribuir a la confección de rutas para una formación universitaria que promueva la integración de contenidos teóricos en una práctica profesional realmente efectiva. El convencimiento de que la aplicación del método de casos allana el camino de la formación de profesionales más activos y responsables de la gestión de su propio conocimiento, más creativos y solventes a la hora de confrontar los dilemas de la práctica, y más comprometidos con el avance social de su entorno, da forma a las apuestas y a las propuestas que se encontrarán a continuación. Esperamos que estas alcancen el provecho que deseamos.

CAPÍTULO 2.

ENSEÑAR PONIENDO EL ACENTO EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL: APRENDIZAJE BASADO EN CASOS

LUIS MIGUEL RONDÓN GARCÍA

2.1. El método de casos en intervención social. El diseño de supuestos prácticos

La expresión supuesto práctico es polisémica y cuenta con numerosos aspectos característicos y por consiguiente, su definición se va a enmarcar dentro del ámbito profesional. El supuesto práctico es un recurso analítico que permite fraccionar en diferentes componentes un relato sobre la práctica profesional, cuya finalidad es la reflexión sobre una realidad social con una solución incierta, ya que habría multitud de formas de actuar, convirtiéndose en un instrumento que relata de manera sucesiva la intervención profesional. En palabras de García-Fernández (2001):

Un supuesto práctico es un instrumento que opera sobre una historia social completa, real o hipotética, donde se resalta de forma secuencial la intervención profesional que se realizaría ante una situación social, determinada por un conjunto de variables, donde se identifican o infieren problemas o necesidades sociales y el profesional debe dar respuestas, plantear estrategias y ofrecer soluciones en su desarrollo (García-Fernández, 2001, p. 134).

El supuesto práctico se considera uno de los principales instrumentos de intervención social, debido a que se emplea como

una herramienta tanto operativa como analítica que invita a la reflexión sobre la labor profesional y favorece su práctica (Ovejas y Berasaluze, 2009). Sin embargo, dependiendo del ámbito donde se emplee, académico o profesional, puede tener diversas peculiaridades, es decir, distintas finalidades y sentidos (García Fernández, 2001; Ovejas y Berasaluze, 2009). En campo académico, tal y como se detallará a lo largo de este capítulo, se entiende como un instrumento pedagógico que favorece el aprendizaje del alumnado, concretamente: vincula teoría/práctica, acerca las experiencias profesionales, racionaliza las actuaciones profesionales, etc. Además de promover las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales del alumnado. Y, en el ámbito profesional es un instrumento operativo que permite examinar la intervención profesional y mejorarla desde los referentes teóricos, con el objetivo de fortalecer la práctica profesional. En definitiva, conecta el binomio acción/reflexión. Después de indicar los puntos clave en cada contexto, se podrían entender los supuestos prácticos como instrumentos de máximo interés en ambos ámbitos, tanto en el profesional como en el académico.

A continuación, se va a exponer brevemente los componentes necesarios para redactar un supuesto práctico. Según García Fernández (2001), para elaborar un supuesto práctico específico es esencial tener en consideración dos cuestiones, es decir, la estructuración técnica y los contenidos. El autor describe la estructuración técnica como la habilidad necesaria para enfrentarse a la acción, sobre todo, haciendo especial hincapié a la coherencia interna del relato, entendiendo que cada uno de distintos elementos son partes dependientes de un todo, y resalta, también, la argumentación como una forma de ofrecer razonamientos y conexiones entre las proposiciones. En lo que respecta a los contenidos, deben ser apropiados, es decir, tienen que mantener una interconexión factible y realista, sin que haya contradicciones entre ellos. Además, hay otras

dimensiones que, adicionalmente, se pueden tener en consideración como los estilos narrativos, la redacción y la presentación del caso.

A partir de este punto, mencionaremos las cuestiones fundamentales para su resolución. Según Ovejas y Berasaluze (2009) para resolver un supuesto práctico es necesaria una reflexión profunda, teoría-práctica, que conduzca la estrategia de intervención. Asimismo, en el supuesto práctico se debe tener en cuenta la especificidad disciplinar, es decir, centrarse en las diferentes dimensiones del objeto y las áreas relacionadas no ocupándose, únicamente, de la gestión y tramitación de recursos. Lo que se pide es hacer frente a una dificultad teórica que tiene una solución, como ya hemos expresado, incierta. Para resolver el caso práctico, hay que realizar una explicación de una intervención profesional lógica, racional, técnica y profesional (García- Fernández, 2001). Se trata de describir la actuación profesional, en forma de relato, de principio a fin, exponiendo las necesidades detectadas, las acciones concretas para paliarlas y erradicarlas. La narración debe ser clara, específica, razonable, apropiada, etc.

En este punto, Ovejas y Berasaluze (2009) destacan un componente esencial en la resolución de supuestos prácticos como es la congruencia/cohesión interna que estaría formada por una intervención lógica, racional e interrelacionada. Además, exponen que para elaborar la resolución de un supuesto práctico es necesaria la suma de un modelo teórico y un proceso metodológico. El modelo teórico sería el manual de instrucciones, una hoja de ruta, que dirige la interpretación de la realidad social y la actuación profesional, aportando una coherencia a la práctica, centrada en los objetivos y en las actuaciones. Y, el proceso metodológico está basado en el método científico al tratarse del modo de avanzar. Tal y como detallan estos autores, comprendería cinco fases: (1) conocimiento, (2) diagnóstico, (3) planificación, (4), ejecución y (5) evaluación; considerándolo un proceso circular donde la demanda está en el centro.

Siguiendo esta estructura, la autora Mosquera (2014) propone un esquema orientativo basado en siete puntos básicos que describiremos a continuación:

1. **Encuadre profesional-institucional.** En este apartado se especificará el ámbito de actuación, es decir, si es desde los Servicios Sociales de Atención Primaria, Servicios Sociales Especializados o el Tercer Sector.
2. **Marco normativo,** donde se concretará la estructura legislativa que se tendrá presente en la intervención.
3. **Conocimiento de la realidad.** Se debe recoger y detallar la información del caso, identificando las situaciones problemáticas, para realizar un análisis de la demanda, especificando el grado de urgencia de la intervención profesional.
4. **Diagnóstico social.** En este apartado se analizarán, concretamente, cada uno de los problemas detectados sobre los que se va a realizar la intervención profesional. Además, se agruparán por área o áreas de intervención y se propondrá la derivación, si fuera necesaria, para otro servicio más especializado.
5. **Estrategia de acción profesional.** Junto con el epígrafe anterior, este es uno de los elementos clave en la resolución de los casos prácticos, ya que, a partir de las dificultades detectadas en el diagnóstico social, se dará respuesta a la cuestión: qué vamos a hacer (objetivos). Los objetivos se pueden dividir en dos grandes ámbitos:
 - a. **Los objetivos generales:** donde se especificará las acciones que queremos realizar a medio y largo plazo.
 - b. **Los objetivos específicos:** que enmarcaran aquellos pasos que nos aproximan a los objetivos generales.

6. Plan de intervención. Después de especificar los objetivos propuestos, debemos poner el foco de atención en cómo hacerlo. Por ello, se deberá diseñar un plan de intervención, donde se establecerán cada una de las acciones/actividades que dan respuestas a los objetivos anteriormente planteados. Además, en este punto, se recomienda realizar un cronograma y exponer los recursos (institucionales, económicos, materiales y técnicos) necesarios para conseguirlos.
7. Evaluación. Una vez que hemos detallado el diagnóstico y el plan de intervención, es necesario saber cómo vamos a evaluar si hemos conseguido nuestros objetivos o no, para ello hay que realizar un diseño de evaluación tanto a medio plazo, también denominado de seguimiento o continuo, y final. El primero de ellos, nos indica si hemos alcanzado los objetivos específicos y estamos realizando de manera adecuada nuestra intervención y, el segundo, es una evaluación final de todo el proceso. Para realizar esta evaluación, se pueden emplear indicadores cuantitativos (encuestas, grado de participación, número de intervenciones, etc.) y/o cualitativos (entrevistas, grado de satisfacción con el proceso, cómo percibe la mejora o no, etc.).

Después de la introducción ofrecida, vamos a continuar el desarrollo teórico, profundizando en diversas vertientes sobre el fenómeno método de casos.

2.2. Desarrollar potencialidades y sinergias en la formación curricular: el método de casos

El aprendizaje basado en casos y problemas sociales viene a dar respuesta al nuevo modelo educativo que acabamos de comentar, planteando situaciones procedentes de casos sociales reales dentro del contexto cotidiano de la práctica profesional. Sus bases se

cimentan en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema o caso en cuestión, desde todas las perspectivas disciplinares o ciencias sociales relacionadas que constituyen el saber holístico de los diferentes módulos y asignaturas de los grados universitarios.

Se trata de una experiencia pedagógica de tipo práctico, organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real, que fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje universitario con la experiencia desarrollada en el entorno profesional. También sirve para el reciclaje de los contenidos formativos y adecuar la enseñanza a la práctica empírica basada en la evidencia. Pero cabe recordar que se trata de una propuesta ambiciosa que no puede entenderse de forma aislada o alternativa. Su aplicación precisa una revisión de los contenidos y una actualización de las guías docentes desde una mirada multidisciplinar. No se trata de aplicar los contenidos metodológicos de las materias específicas de forma fragmentada; implica una visión más amplia que desde el planteamiento curricular, incorpore las aportaciones de las disciplinas que componen las ciencias sociales como un todo, en tanto que conjunto interrelacionado e interdependiente.

Nos referimos a un planteamiento de curriculum que invita a discentes y docentes a reflexionar sobre la importancia de desarrollar las potencialidades y las sinergias que obtienen en su formación curricular. Los actuales títulos de grado deben incorporar el análisis de los fenómenos sociales de forma articulada, amplia, para capacitar en el manejo de situaciones difíciles, multiformes, planteadas por los nuevos problemas sociales, fomentando estas transacciones basadas en la evidencia, otorgando una gran importancia en el discurso a las cuestiones epistemológicas relacionadas con las prácticas sociales.

Por otra parte, sabemos que el modelo educativo que exige la sociedad del conocimiento tiene como rasgos más notables la promoción del aprendizaje cooperativo, la reflexión, y las aptitudes

para resolver los problemas. Así, el papel del personal docente como preparador cognitivo o facilitador del aprendizaje responde a un nuevo rol mucho más dialógico y sinérgico.

En sintonía con los argumentos anteriores, coincidimos con Tapscott (2009) en la idea de reformular el modelo educativo tomando los siguientes puntos de referencia:

- a) Promover el aprendizaje basado en problemas y casos para afrontar nuevos retos específicos.
- b) Resulta de gran impacto en el alumnado la práctica significativa centrada en un entorno cotidiano, al poder aplicar lo aprendido adquiriendo las necesarias competencias instrumentales.
- c) Poner en valor el intercambio del conocimiento propio de la materia con el aprendizaje en el desarrollo de otras habilidades que hasta ahora se consideraban aprendizajes informales (Freire & Brunet 2010).

Estas premisas justifican la necesidad de profundizar en el análisis de situaciones problema, con la finalidad última de generar recursos educativos y sociales. En los párrafos sucesivos se explica de forma más concreta la aplicabilidad del aprendizaje basado en casos en la enseñanza universitaria.

2.3. El método de casos como herramienta pedagógica

El método de estudio de casos nace en la Universidad de Harvard de la mano de Christopher Langdell, a finales del siglo XIX. Desde sus inicios, Langdell pidió a sus alumnos que estudiaran diversos casos y que sacaran sus propias conclusiones como alternativa a la tradicional centralidad de los contenidos memorísticos.

Podemos definir el método de casos como una herramienta pedagógica que aproxima al alumnado a situaciones reales pro-

cedentes de la práctica profesional cotidiana. Es una forma de aprendizaje participativo y basado en problemas en la que el estudiantado adquiere habilidades de pensamiento crítico, comunicación, pensamiento lateral y dinámica de grupo. El alumnado puede trabajar en un caso durante la clase y discutir sobre su resolución e interpretación, aumentando la disonancia de alternativas y visiones del problema, proporcionando la posibilidad de ofrecer distintas soluciones o alternativas divergentes.

El uso de casos para el aprendizaje en el aula tiene una larga trayectoria en la enseñanza, en tanto que la educación siempre ha utilizado ejemplos prácticos para aplicar los conocimientos teóricos. Sin embargo, el tipo de estrategia que proponemos sitúa al caso como elemento central de la acción pedagógica para, a partir de él, plantear los contenidos teóricos, en lugar de a la inversa, como se ha venido haciendo tradicionalmente. En general, se busca dar la oportunidad al estudiantado de aprehender la teoría desde la práctica. Para ello, se le involucra en un proceso de análisis de situaciones problemáticas ante las que el estudiantado debe formular una propuesta de solución fundamentada en principios teóricos de la disciplina o en principios prácticos derivados del contexto descrito en el caso.

Asimismo, el aprendizaje basado en casos puede entenderse y trabajarse en una doble vertiente: en el nivel de diseño del currículo y como estrategia de enseñanza (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Edens, 2000; Posner, 2004). En ambas vertientes, el interés estriba en fomentar el conocimiento activo, aprender mediante la experiencia práctica y la reflexión, vinculando la formación universitaria a la vida real, ejercitando habilidades de pensamiento crítico y toma de decisiones.

Se fundamenta en el desarrollo de una indagación deliberada que permita enfrentarse al caso planteado desde todas las perspectivas disciplinares comprometidas con él, sobre la base de la aplicación de un saber científico holístico, diáfano y nomotético.

En consecuencia, remite a la incorporación de las distintas competencias adquiridas tanto en la materia en la cual se trabaja el caso, como en el resto de asignaturas aprendidas dentro de la titulación correspondiente, bajo un punto de vista interdisciplinar.

Según esto, la enseñanza a través del método de casos constituye una especie de contrato educativo entre docentes y discentes, así como entre el propio estudiantado. Promueve un aprendizaje contextual más efectivo y la retención de lo aprendido a largo plazo. Implica devolver la confianza a los sujetos protagonistas del sistema educativo –el alumnado– para que descubra soluciones respondiendo a preguntas sobre el cómo y el por qué, caminando alrededor del problema, indagando en las diferentes perspectivas que lo constituyen de manera autónoma (Christensen, Garvin y Sweet, 1991; Bruner, 2002). Según las ideas anteriores, permite reflexionar sobre cómo aprendemos y ampliamos nuestro conocimiento, cómo lo construimos sobre ideas y teorías precedentes que, además, pueden ser afinadas o refutadas a partir de nuevos hallazgos. Como establece Bruner (1969) es una de las técnicas que favorece el aprendizaje por descubrimiento que motiva al alumnado a realizar sus propias preguntas y respuestas, deduciendo las soluciones sobre experiencias prácticas. Para que sea efectivo, precisa de una participación activa a la hora de decidir qué, cómo y cuándo debe estudiarse algo. Con ello se espera que las personas participantes puedan descubrir los principios o conceptos que deben estudiar para resolver cada dilema.

En síntesis, se propone una experiencia pedagógica que no diferencia la teoría de la práctica, considerando la interdependencia y la interacción continua de ambas, y que se sujeta a un proceso de indagación organizado que liga la integración del aprendizaje universitario con la investigación realizada en un campo de intervención social concreto. También sirve para el reciclaje de los contenidos formativos adquiridos y para construir puentes con nuevas realidades o problemas sociales situados en el tiempo y el espacio.

Desde una visión de conjunto, se entiende que la resolución de un problema exige atender a todas las aristas del prisma que lo compone, incorporando entre otras ópticas los abordajes psicológico, sociológico o antropológico.

No se trata, en fin, de aplicar los contenidos y las metodologías de materias específicas de forma fragmentada; supone una visión más amplia que, desde el planteamiento de curriculum, incorpore las aportaciones de las diferentes ciencias sociales de manera interdisciplinar. Teniendo en cuenta que en las necesidades y problemas sociales confluyen situaciones de diversa índole, construyendo un entramado multifacético, el abordaje interdisciplinar permite mejorar las intervenciones, al involucrar a las distintas profesiones que trabajan los casos en equipo y no de forma unívoca.

Desde este punto de vista, de forma circular, se busca las transacciones del conocimiento, poniendo al servicio de la resolución del caso los distintos saberes profesionales. Esto se logra al tomar conciencia de la importancia de esta metodología a la hora de desarrollar potencialidades y sinergias adquiridas en la formación curricular.

En definitiva, el aprendizaje basado en casos constituye una experiencia didáctica innovadora, inspirada en la necesidad de retroalimentación de las ciencias sociales y en la socialización del saber. Para implementar esta técnica en el aula se pueden utilizar diversos recursos tecnológicos y didácticos, digitales o impresos, para un intercambio simétrico entre todas las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, profesorado de diversas disciplinas, profesionales y estudiantado. De esta manera se facilita la relación triangular y la adquisición de las competencias sistémicas, instrumentales e interpersonales, garantizando resultados de aprendizaje óptimos en los grados universitarios de referencia.

2.4. Ventajas del método de caso para la adquisición de habilidades profesionales

La aportación esencial del método de casos es aproximar al discente a las condiciones de la vida real desarrollando talentos de cara a las funciones profesionales, la comunicación, el liderazgo, mediante el procesamiento de la información racional y objetiva junto a la toma de decisiones en condiciones diversas. De este modo, desarrolla en las personas participantes un amplio conocimiento de la naturaleza humana, en sus facetas individual y colectiva.

Como hemos subrayado en el apartado anterior, un caso es básicamente una historia que relata eventos o problemas que permiten aprender a partir de la constatación de sus complejidades, ambigüedades, reforzando el aprendizaje en el aula tomando como referencia las intervenciones que los y las profesionales han llevado a cabo. Con ello, el estudiantado intenta encontrar mejores soluciones a los problemas planteados y encontrar formas de analizar por qué la solución elegida es la mejor.

En fin, los casos que se trabajan en el aula presentan cuestiones, situaciones o preguntas provocativas y no resueltas (Manual de enseñanza de la Universidad de Indiana, 2005). A través del análisis de esta información procedente del mundo real, el alumnado desarrolla su capacidad para la toma de decisiones de cara a realizar propuestas de intervención, consolidando así los resultados de aprendizaje. Para llevar a cabo este método, se pueden utilizar no solo supuestos reales basados en hechos de la práctica, también es susceptible de presentar casos abiertos inconclusos donde los resultados aún no son claros. Si no se dispone de estos materiales, se pueden elaborar relatos de ficción supervisados por profesionales de la práctica o elegir alguno de los repositorios docentes que suelen encontrarse en las universidades.

A continuación desglosamos algunas de las ventajas que ofrece esta metodología para profundizar en la enseñanza de las ciencias sociales de cara a la formación de mejores profesionales:

- Fomenta la habilidad para resolver problemas o asuntos complejos, realistas, a los que se deberá enfrentar en el futuro desempeño profesional.
- Permite indagar en la resolución de dichos problemas de forma autónoma, a partir del desarrollo de un marco para la toma de decisiones. Fomenta el desarrollo del pensamiento crítico que, aplicando los conocimientos y herramientas adquiridos, permita llegar a una decisión o acción que no dependa exclusivamente del criterio de los y las instructores/as.
- Amplía las posibilidades del rol docente, transformándolo en un rol de coordinación, al retroalimentar la información, devolviendo al estudiantado el protagonismo en la toma de decisiones, simulando actuar como si fueran profesionales en ejercicio por autodescubrimiento.
- Desarrolla la capacidad para el pensamiento crítico y creativo, empleando discusiones y debates.
- Modela el proceso de aprendizaje inductivo e innovador a partir de la experiencia: es valioso para promover el aprendizaje a lo largo de la vida. También facilita un aprendizaje contextual más eficaz y la retención a largo plazo, fortaleciendo la autonomía del estudiantado.
- Reproduce el mundo real: las decisiones a veces se basan no en valores absolutos de lo correcto y lo incorrecto, sino en valores relativos en contextos de incertidumbre.
- Refuerza la interacción grupal y cultural dentro del trabajo en equipo.

Por todo ello, el método de casos constituye una excelente vía para adquirir y reforzar en el alumnado habilidades de carácter diverso:

- **Conocimientos.** Capacita para recordar la información al tratarse de contenidos que descubren por sí mismos/as.
- **Comprensión.** Habilita para comprender lo que está aprendiendo y su utilidad práctica, gracias al uso de ejemplos del mundo real que se aleja de planteamientos abstractos.
- **Aplicabilidad.** Facilita usar conocimientos ante situaciones sociales complejas de diversa índole, implementando propuestas innovadoras y creativas basadas en los contenidos teóricos adquiridos. El método del caso ayuda al estudiantado a comprender cómo se utilizan estas ideas en el mundo real.
- **Análisis.** Permite desglosar la información para que pueda entenderse mejor. Dado que es la base del método de casos, las habilidades analíticas del estudiantado en este sentido mejoran ostensiblemente.
- **Síntesis.** Promueve la adquisición de ideas de forma sistemática, aplicada y concisa. El estudio de casos favorece esta habilidad al exigir la identificación de nueva información y conceptos. Esto además se refuerza durante la fase de realización de actividades y discusiones grupales.
- **Evaluación.** Mejora la capacidad para evaluar la información de manera crítica, una destreza esencial de cara al futuro desarrollo profesional.

2.5. Procedimiento del método de casos como estrategia didáctica

Antes de iniciar el comentario del procedimiento, conviene hacer algunas observaciones. Obviamente, partiremos de una defi-

nición de los objetivos de aprendizaje del módulo correspondiente en el que se va a implementar una actividad de estudio de casos. Una vez establecidos dichos objetivos, el o la discente presenta al estudiantado una situación social real para su resolución a través de una serie de interrogantes que luego serán contrastados con la teoría, en lugar de dar primero las respuestas, como se venía realizando en el contexto de modelos educativos más tradicionales, ya lo hemos apuntado. Además, para reforzar el aprendizaje se aporta información complementaria a través de materiales de apoyo procedentes de diversas fuentes (textos de diversa índole, propuestas metodológicas, herramientas informáticas, sitios web, imágenes, figuras) donde se puede encontrar la información necesaria para resolver el problema, simulando el procedimiento de información que el alumnado deberá seguir cuando se enfrente a la práctica profesional en los diferentes espacios en los que va a ejercer su tarea. Sin menoscabo de lo anterior, el estudiantado también ejercerá un rol activo en la búsqueda de recursos por sus propios medios. Así mismo, el equipo docente presenta indicaciones y preguntas antes, durante y después de la clase para que el alumnado madure el caso y sea capaz de estructurar una discusión que sirva a su resolución en el debate grupal.

Conforme a estos planteamientos, el procedimiento del método de casos debe ser participativo, con una metodología flexible y una actitud abierta al cambio como premisas para todos los actores y actrices que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La asignación de tareas generalmente comienza pidiendo al estudiantado que responda a preguntas abiertas para alcanzar una solución a un problema real planteado por el personal docente. Por lo general, se requiere el trabajo en pequeños grupos para simular el trabajo dentro de un equipo profesional, aunque también puede trabajarse de forma individual. Como primer paso, se pueden plantear las siguientes cuestiones:

- ✓ ¿Cuál es la naturaleza del problema social?, ¿Qué factores o elementos determinan esta situación?
- ✓ ¿Cuál es el papel del o de la profesional de referencia responsable del caso?, ¿Qué otros/as profesionales del equipo interdisciplinar pueden intervenir y para qué?
- ✓ ¿Quiénes son los demás sujetos o personas involucradas?
- ✓ ¿Qué factores psicológicos, sociales y culturales determinan el problema?
- ✓ ¿Cuáles son los supuestos u objetivos subyacentes?
- ✓ ¿Qué decisión/es hay que tomar?, ¿Existen dilemas o respuestas alternativas?

Como estamos viendo, el método de estudio de casos tiene dos partes: el relato del caso en sí y la discusión a propósito de su resolución. Los casos deben ser seleccionados atendiendo a la riqueza de su narrativa, para discernir si las personas en el estudio deben tomar una decisión o resolver un problema.

Cuando se implementa el estudio de casos, la atención no se centra en los datos ni en el análisis de estos. El estudiantado se hace cargo de un caso e intenta encontrar soluciones a problemas, para lo que se sirve de información clave que le ayude a alcanzar este objetivo. Por tanto, siguiendo una secuencia lógica, el alumnado debe:

1. Determinar la información pertinente para aproximarse al conocimiento de la situación.
2. Identificar el problema y sus parámetros.
3. Equilibrar posibles soluciones que puedan plantearse para el cierre del caso.
4. Perfilar ideas y estrategias para la acción.
5. Tomar decisiones para solucionar los problemas.

Para concretar los objetivos anteriores se pueden establecer las siguientes indicaciones:

1. Lee detenidamente el caso y formula tus propias opiniones antes de compartir ideas en tu grupo o clase. Debes ser capaz de identificar los problemas por tu cuenta, así como también poder ofrecer soluciones y alternativas. Antes de discutir el estudio con el grupo, debes poder construir tu propio esquema y curso de acción.
2. Una vez que tengas una comprensión clara del caso, puedes compartir tus ideas con otros/as miembros de tu grupo.
3. Abre la discusión del caso, escucha las opiniones de otras personas en tu grupo y clase.
4. Reflexiona sobre cómo cambiaron tus ideas originales como resultado de la discusión grupal.

La versatilidad del método permite que sea utilizado en distintas formas. La primera de ellas es como complemento de las clases magistrales. La segunda forma consiste en utilizar los estudios de caso para desafiar al estudiantado a que formule sus propias estrategias de resolución de dilemas sociales.

Es crucial, además, formar previamente al estudiantado a través de sesiones formativas que entrenen las habilidades requeridas por esta técnica. Por otro lado, una de las mejores formas de aprender y comprender mejor los casos a los que se van a enfrentar es leer y familiarizarse con casos resueltos o propuestas de intervención elaboradas.

Según lo expuesto, la metodología de casos representa una oportunidad para poner en práctica habilidades analíticas, toma de decisiones, observación, escucha activa, diagnóstico y participación en procesos grupales orientados a la colaboración. Su estrategia didáctica permite adquirir agilidad en la toma de decisiones y analizar con rigor metodológico los problemas reales dentro del

ámbito profesional. Por consiguiente, constituye una estrategia didáctica en la que se requiere la implicación de todos los sujetos que estudian el problema. Además, dentro de este enfoque existen múltiples opciones según el tipo de caso seleccionado y la finalidad didáctica específica que se pretenda en cada situación. Martínez y Musitu (1995) proponen el siguiente procedimiento para obtener un buen análisis:

1. Estudiar el caso planteado situándolo dentro del contexto específico en el que se simula su aplicación /centro de servicios sociales, sistema educativo, etc.).
2. Analizar el caso desde distintas perspectivas disciplinares, destacando las variables que dan lugar a la interpretación diagnóstica (familiar, educativa, social, comunitaria, socioeconómica).
3. Identificar la información adicional que se requiere para el conocimiento y análisis profundo de la situación (artículos científicos, recursos didácticos, etc.).
4. Detectar los puntos fuertes y débiles de la situación, los roles más significativos y las teorías subyacentes que pueden plantearse para conocer mejor la situación.
5. Delimitar los problemas sociales estableciendo un orden jerárquico según su importancia.
6. Estudiar separadamente cada uno de los problemas de forma independiente, describiendo los principales cambios que es preciso llevar a cabo en cada situación, para después unirlos y analizarlos de forma conjunta como un todo.
7. Generar diversas alternativas de acción para abordar cada uno de los cambios previstos durante el proceso de intervención.

8. Estudiar los pros y los contras de cada una de las alternativas en sintonía con los objetivos previstos de forma realista y pragmática.
9. Tomar una decisión indicando los recursos necesarios para llevarla a cabo.
10. Determinar el procedimiento para evaluar la decisión adoptada.
11. Reflexionar sobre los temas teóricos que plantea el caso presentado y las aportaciones de cada disciplina desde un punto de vista integral.

Tomando como referencia estas consideraciones metodológicas, en adelante describiremos el procedimiento a seguir según los dos tipos de casos a los que nos podemos enfrentar: descriptivos y de resolución de problemas (ABP) al ser los más interesantes para aplicar en la enseñanza de las ciencias sociales. Aunque existen otras tipologías, se han seleccionado las más útiles y prácticas para las asignaturas de los grados de referencia. De esta forma, según la intencionalidad y los objetivos de aprendizaje establecidos en la asignatura, se puede utilizar un tipo de casos u otro (Mucchielli, 1970). En las próximas figuras se describen las características de cada una de estas dos tipologías:

Figura 6. Tipología 1: Casos generales descriptivos.

Objetivos	<p>Capacitar para el análisis e identificación de los aspectos clave de una situación dada.</p> <p>Debatir los puntos clave desde las distintas perspectivas de resolución.</p> <p>Identificar los aspectos teóricos y prácticos de la situación.</p>
Variables implicadas	<p>Hechos clave referidos a la persona en cuestión, al contexto y a la relaciones sociales o comunitarias relacionados con ella.</p> <p>Relaciones significativas que se dan entre los hechos y cada uno de los elementos.</p> <p>Planificación de los momentos y tiempos.</p>
Metodología	<p>Fase preliminar: los educandos estudian el caso y toman conciencia de la situación.</p> <p>Fase dinámica: se realiza un trabajo de reflexión individual para elaborar los elementos descriptivos.</p> <p>Fase de contraste: se realiza un debate para el contraste de opiniones y la puesta en común de los argumentos y propuestas.</p> <p>Fase de reflexión teórica: se plantean los conceptos teóricos y operativos que se vinculan con el caso en cuestión y se formulan hipótesis tentativas desde diferentes perspectivas.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Figura 7. Tipología 2: Casos de resolución de problemas.

Objetivos	Tomar decisiones que requiere la solución de problemas planteados en la situación que se somete a revisión. Identificar las situaciones problema en función de su importancia o preferencia en el espacio donde tienen lugar.
VARIABLES IMPLICADAS	Casos centrados en el análisis crítico a la hora de tomar decisiones, tanto del propio educando como del grupo clase en conjunto. El relato del caso debe ser exhaustivo, desarrollando la secuencia de actividades, las estrategias empleadas en la solución para mejorar la intervención y dar alternativas.
Metodología	Fase 1. Cada estudiante estudia el caso, toma decisiones y emite su valoración desde su punto de vista considerando los distintos actores implicados en el caso. Fase 2. Los miembros constituidos en grupos de trabajo exponen sus aportaciones, críticas, con la posterior puesta con común de los elementos analizados, valoraciones y acciones que se pueden llevar a cabo para su resolución conjunta. Fase 3. En esta fase se discuten las aportaciones de los distintos grupos de trabajo y se lleva a cabo la propuesta de los temas teóricos que se derivan de la producción grupal. A partir de la identificación de los núcleos temáticos se abre un proceso de documentación y estudio de los temas seleccionados.

Fuente: Elaboración propia.

2.6. Se cierra el círculo. Recomendaciones para la evaluación

Al finalizar las sesiones, el profesorado a cargo de la actividad evalúa el trabajo realizado atendiendo a los siguientes parámetros:

- ✓ En qué medida la definición de los objetivos perseguidos con la implementación de la actividad se alinea con los objetivos de aprendizaje previstos en el módulo o asignatura en cuestión, ¿Se cumple con las expectativas previstas?

- ✓ Se han formulado preguntas abiertas, reflexivas, basadas en el pensamiento lateral. Es decir, si se ha evaluado la situación más allá de lo descrito en el relato o caso expuesto.
- ✓ Se ha trabajado de manera rigurosa, consiguiendo un orden lógico en la exposición de ideas, y se ha obtenido un buen acabado.
- ✓ Si la discusión y la descripción de los elementos que estructuran el caso responden a las exigencias previstas en el diseño de competencias de la titulación.

Una vez evaluado el nivel de adquisición de competencias conforme a estos parámetros generales, se devuelven los resultados al estudiante y al grupo clase con las correcciones y la valoración final del personal docente, exponiendo los objetivos de aprendizaje para el caso y las metas de aprendizaje perseguidas para que el estudiantado pueda conocer sus propios progresos a medida que analizan los casos. También se debe realizar un seguimiento de las respuestas incompletas.

Hay que hacer notar que la evaluación en la enseñanza a través de estudios de caso a menudo es percibida como algo diferente de la evaluación de la clase magistral, debido a que aquí la participación ocupa el espacio nuclear. Debemos tener en cuenta que la articulación entre la teoría y la práctica debe ser precisa, construyendo una dialéctica que no implica solo la adquisición de conocimientos: la cuestión se centra aquí en el saber hacer dentro de un contexto que reproduce la realidad. En suma, la evaluación de la participación también es un factor relevante, que puede ser medida a través del seguimiento de la asistencia y la utilización de un documento-rúbrica en el que se registre la colaboración en los debates. Estos productos también son susceptibles de ser calificados mediante rúbricas, atendiendo a los parámetros descritos anteriormente.

Al finalizar todo el proceso, conviene establecer una discusión para retroalimentar las aportaciones de cada grupo de estudiantes dentro del conjunto de la clase.

Es común que el estudiantado necesite conocer que existen múltiples soluciones posibles. Es importante mostrarle que el eje fundamental se halla en la alineación entre el problema, la solución y la evidencia. Algunos casos pueden ser ambiguos y plantear dilemas en las posibles resoluciones. Es esencial que se reflexione sobre esto, teniendo en cuenta que se van a enfrentar a dilemas en la práctica profesional, donde en ocasiones las situaciones se definen a partir de esa misma ambigüedad. Por ello se espera que en la etapa de aprendizaje, asuman esta realidad y que se enfrenten a la toma de decisiones de manera responsable, superando la incomodidad e inseguridad iniciales, alentando al estudiantado a realizar diagnósticos e intervenciones en contextos que no siempre se presentan de forma diáfana.

En relación a lo anterior, también hay que tener en cuenta que en las discusiones de clase se puede divagar o desviarse del tema. Aquí es importante que el equipo docente sepa reconducir el debate, cuando la discusión toma direcciones contraproducentes, dirigiendo suavemente la conversación de regreso al caso, retomando las preguntas o indicaciones para servir a los objetivos previstos.

Asimismo, el alumnado puede plantear ideas o preguntas que las personas instructoras no estén preparadas para abordar. Cuando esta situación se produzca deben sentirse cómodas reconociendo sus dudas o bien preguntarles qué podrían hacer para dar seguimiento a su idea o abordar su propia pregunta.

En conclusión, los casos son una forma valiosa de que ocurra un aprendizaje efectivo en conformidad con los objetivos marcados en el Espacio Europeo de Educación Superior. Se necesita una buena preparación y horas de trabajo tanto por parte del profesorado como del estudiantado, pero los beneficios que se obtienen son múltiples

a medio y largo plazo (Bruner, 2002). Otra de las ganancias consiste en que el/la docente también aprende del alumnado debido a la naturaleza interactiva de este método: encuentra nuevas perspectivas sobre viejos y nuevos problemas y prueba soluciones distintas a las que la inercia del proceso de enseñanza-aprendizaje les tenía acostumbrados/as.

2.7. Métodos didácticos aplicados al método de casos para el trabajo en el aula

Según lo expuesto a lo largo de todo el capítulo, para llevar a cabo la metodología del aprendizaje de casos de forma eficaz es imprescindible la participación activa del grupo clase con métodos didácticos bien seleccionados. Estos métodos representan la clave para obtener unos resultados de aprendizaje óptimos. Cabe señalar que la propuesta del enfoque de casos es una metodología inductiva y deductiva, que persigue, por un lado, la transmisión de conocimientos por parte del profesor, y por otro, la comprobación práctica de los mismos desde las enseñanzas prácticas.

En este sentido, los medios didácticos necesarios para el desarrollo metodológico de este proceso son muchos. Todos ellos, presentan ventajas e inconvenientes, y resultan adecuados según el desarrollo de cada unidad didáctica y las características específicas del grupo-clase. Por esta razón, apostamos por su pluralidad, y por la aplicación de cada una de ellas en función de los objetivos de aprendizaje, y de las características del grupo. Algunas de las técnicas didácticas que pueden realizarse durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el método de casos son las siguientes:

- Las lecturas. Aportan una orientación y estructura adecuada de la materia de estudio, dirigen a los alumnos/as a las fuentes específicas de la información y permiten integrar varias fuentes de información. Es interesante aportar al

alumnado una vez que se presentan los casos lecturas de artículos científicos y otros textos de pantalla reciente de los últimos cinco años sobre la temática en cuestión que alude el relato: discapacidad, infancia, mayores, género, etc.

- Seminarios de preparación previa. Durante décadas el alumnado ha sido socializado en la metodología tradicional. Por esta razón, es conveniente antes de comenzar el trabajo con casos desde este prisma, realizar un seminario sobre la metodología de casos para entrenar con el alumnado el nuevo enfoque y darle mayor agilidad a las sesiones sucesivas.
- Dinámica de grupos. Son muy apropiadas para llevar a cabo esta metodología, fomentando la participación y el feed-back entre docentes y discentes, y así construir juntos el conocimiento.

Hay una serie de técnicas de grupos, relativamente sencillas, y muy empleadas en la docencia, como son el Brainstorming (tormenta de ideas), el Philips 6/6, debate dirigido, tribunal popular, etc. Este tipo de actividades exige además de una cierta preparación técnica del docente y de una actitud de participación de los individuos y del grupo en general así como de disponer de materiales, textos, imágenes que faciliten el proceso metodológico. La eficacia de este tipo de sesiones suele estar en relación directa con la planificación de las mismas por parte del profesorado y sus habilidades para el fomento de la participación activa, así como por la disponibilidad y actitud receptiva del discente.

También destacamos, por su importancia otros métodos alternativos de enorme aplicabilidad didáctica:

- Métodos de enseñanza a pequeños grupos. Las distintas técnicas para la enseñanza a grupos pequeños tienen como denominador común la nueva manera de plantear la labor didáctica, donde la tarea primordial queda asignada al

estudiante, y el proceso se configura como un aprender. Alumnado y profesorado trabajan en común. Se plantea un problema o un supuesto práctico, requiriendo una elaboración previa por parte del estudiante, donde éste, con la coordinación del profesor debe resolver la situación o problema planteado. Este método permite desarrollar y profundizar los conceptos explicados, y fomenta la capacidad crítica autónoma, así como las habilidades de expresión oral y escrita. Es muy apropiado este método recogiendo las aportaciones de casos prácticos que se desarrollan en el capítulo 4 o segunda parte de este libro.

- La discusión dirigida. Es una técnica en la que el profesorado actúa como moderador de la discusión. Sugiere los temas, conduce el grupo de manera que todos los alumnos/as intervengan, facilita la creación de un clima favorable para la presentación del mayor número posible de aspectos. El tema debe ser abierto, de interés o cercano al alumno/a y debe tener distintas posturas divergentes, para que el alumno construya el discurso por sí mismo/a. La persona docente actúa como receptora y transmisora de las ideas que llegan al grupo, recibe las preguntas y las devuelve. También distribuye las preguntas, para que participen todos. Su papel es de dinamizador. La discusión dirigida puede plantearse sobre la intervención social en esta temática extrapolando la situación descrita o caso a otras similares que puedan plantearse en el futuro.
- Asociación libre. Es una técnica que consiste en dividir la clase en pequeños grupos (5-6 miembros), con el fin de que cada grupo realice tareas basadas en la lectura, discusión y supuestos prácticos. El profesorado estudia y valora las aportaciones para exponer los resultados. Esta técnica es muy útil para complementar los saberes del alumnado.

Mediante la exposición, cada grupo retroalimenta al resto y así sucesivamente, y los análisis o conclusiones se hacen extensivos al gran grupo.

- Otras técnicas: Realización de trabajos discentes de investigación sobre un colectivo o tema social; mapas conceptuales; entrevistas con expertos de la práctica profesional; Técnicas de expresión oral (conferencias, mesas redondas, paneles por parte de expertos o profesionales de la práctica). Todas ellas sirven para retroalimentar y dar un mayor aprovechamiento al análisis de los casos.

2.8. Con respecto a la evaluación de las actividades realizadas

La evaluación docente está estrechamente ligada al aprendizaje, entendiéndola como el intento de averiguar sistemáticamente en qué medida se han logrado las conductas formuladas en los objetivos iniciales. De esto se deduce que la evaluación es el control permanente de calidad con la idea de mejorar el producto.

Para que sea eficaz, debe proporcionar una información continua, objetiva y suficiente sobre el conjunto de los elementos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje para actuar como regulador activo del programa, y evaluar al alumno/a no sólo en el aspecto de conocimientos, sino también en otros aspectos como la capacidad de análisis y síntesis, la comprensión, las destrezas y habilidades adquiridas, las técnicas de trabajo utilizadas, sus hábitos, actitudes y nivel de esfuerzo. Por ello, en el proceso evaluativo general adquieren especial importancia las pruebas concretas de evaluación. Estas deben ser adecuadas, no sólo para verificar el proceso, sino para actuar también con carácter formativo. Cabe señalar que trabajar con esta metodología no exime del trabajo autónomo del alumnado, del estudio en casa, pero debido al carácter eminentemente práctico, teoría y práctica son un binomio

continuo que debe ser evaluado con la misma medida. En definitiva, evaluar si el alumnado ha adquirido destrezas, habilidades, competencias instrumentales, para aplicar los casos en su futura actividad profesional basada en los conocimientos adquiridos de la teoría científica.

En suma, la evaluación debe ser un proceso continuo, objetivo, eficaz y debe ajustarse en la medida de lo posible a las exigencias de actitudes, habilidades y conocimientos requeridos al alumno/a una vez finalizado el período de aprendizaje. En este sentido, como proceso, debe ser una evaluación formativa (durante el inicio y desarrollo de los casos) y una sumativa final, que evalúe todo lo aprendido en el conjunto de las sesiones realizadas, indicando los puntos fuertes y flojos de los resultados obtenidos. Para llevar a cabo la evaluación, consideramos que es conveniente utilizar la combinación de diferentes técnicas en función de lo que se quiere medir, y sobre todo debemos procurar que se adecuen a los objetivos propuestos en las mismas, a las características de la temática o materia y a la amplitud del grupo-clase. Entre los tipos de técnicas de evaluación adecuadas al método de casos podemos destacar:

- Pruebas orales y escritas. Se realizan mediante un intercambio verbal o escrito entre el examinador que propone las cuestiones y el alumno/a que debe tratar de responderlas en el mismo momento. Una vez que el alumnado ha aprendido esta metodología se trata de realizar de forma oral a modo de exposición, o por escrito, la resolución de un caso aplicando el proceso metodológico a llevar a cabo lo aprendido en las sesiones grupales y su posterior resolución. Se recomienda realizar esta prueba de forma oral para medir las habilidades de comunicación y el entrenamiento de las mismas.
- Hojas de evaluación de prácticas. Es un instrumento eficaz para evaluar los parámetros de contenidos prácticos en cada una de las materias en la producción grupal durante

el desarrollo de las clases. Se trata de calificar una serie de operaciones que en unos casos se presentarán en forma dicotómica y en otros en forma de grados. Es el procedimiento más adecuado para objetivar las evaluaciones prácticas de cada una de las prácticas que realizan los/as alumnos/as o pequeños grupos. Consisten en un cuadro de doble entrada donde se relacionan las actividades u operaciones a realizar por el alumno/a como un conjunto de factores (acabado, calidad, metodología, fuentes, etc.), en los que se describen los criterios de calificación. Los criterios para la elaboración y uso de las hojas de evaluación de prácticas son: describir los objetivos que se pretenden evaluar; establecer el número y tipo de prácticas y ponderarlas en función de su importancia; elaborar una lista de operaciones significativas y observables; ponderar cada actividad en función de la importancia que tenga dentro del conjunto de la práctica y establecer así, la puntuación máxima que se puede obtener; establecer una serie de factores relacionados con la ejecución de las actividades (metodología, autonomía, etc.); dar instrucciones claras y precisas sobre el procedimiento de calificación de cada uno de los apartados.

- Otras técnicas: entrevistas personales, prueba de libro abierto, etc.

**PARTE SEGUNDA.
TRASLADANDO AL AULA
LA ACCIÓN PROFESIONAL.
RESOLUCIÓN DE CASOS
PRÁCTICOS Y SU APLICACIÓN
A LA DOCENCIA**

CAPÍTULO 3.

SISTEMATIZACIÓN Y PROPUESTA METODOLÓGICA APLICADA A LA DOCENCIA

CARMEN ROMO PARRA
LUIS MIGUEL RONDÓN GARCÍA

Llegados a este punto, la parte segunda del presente volumen se dirige a proporcionar una serie de pautas dirigidas a la formación del alumnado sobre la base de casos reales resueltos en el ámbito de la intervención profesional. De esta forma se intenta fusionar de forma bidireccional por un lado, la propuesta metodológica del estudio de caso de cara a la reflexión y el trabajo dialógico, activo y participativo con el estudiantado; por otro, se realiza una resolución del caso con el proceso metodológico denominado método básico de intervención social. Esta última parte, se recomienda realizarla al final, una vez que se ha trabajado con el grupo-clase la reflexión previa y la búsqueda de fuentes documentales.

En sintonía con el contenido del capítulo 2, a modo de sistematización, se exponen los pasos a seguir en el aula de cara a la resolución de los cinco casos analizados en profundidad en el segundo momento de este bloque temático.

3.1. Los pasos a seguir en la aplicación didáctica del estudio de casos

Como se ha indicado, la propuesta metodológica que a continuación se describe sistematiza y hace operativas las ideas expues-

tas en apartados anteriores, rescatando la riqueza teórica acerca de la aplicación del estudio de casos en la educación superior en materias vinculadas a la intervención social. En este epígrafe realizamos una propuesta de abordaje de dichos casos dirigida al alumnado al que se aplicará la actividad.

Antes de comenzar, se recomienda dividir la clase en pequeños grupos para trabajar el análisis previo. En cada subgrupo se elige un/a portavoz para la posterior puesta en común. Después, cada miembro a título individual podrá realizar propuestas en el debate final, e incluso entregar propuestas por escrito que la persona docente ordenará y expondrá en la clase a todo el grupo en su conjunto. Con intención clarificadora, en la siguiente figura que representamos se recuerdan los pasos a seguir.

Figura 8. Propuesta metodológica integrada del método de casos y el método básico.

FASE 1	Búsqueda de información en fuentes documentales para la interpretación del contexto de la situación y normas legales. Consulta de revistas científicas especializadas de Psicología, Sociología, Antropología, Pedagogía y Servicios Sociales y recursos didácticos.
FASE 2	Trabajo en grupos sobre los aspectos más destacados de la situación y los puntos más flojos de cara a la futura intervención profesional Búsqueda de teorías y modelos de referencia que faciliten la comprensión de la situación descrita.
FASE 3	Sistematizar y enumerar los problemas sociales de la situación, para posteriormente unirlos como un todo a modo de suma de variables.
FASE 4	Plantear alternativas de intervención para conseguir las posibles respuestas y cambios previstos. Analizar las ventajas y desventajas de cada una de las opciones y delimitar las más factibles consensuadas por el grupo.

FASE 5	Sistematizar la producción grupal por escrito de las 4 primeras fases para retomar la información en la fase metodológica. Evaluación formativa del proceso. Presentación a los grupos del relato del caso y posterior role playing de la situación descrita.
FASE 6	Inicio de la intervención. Pasos a seguir para conseguir los fines de la intervención. Diseño de la intervención y propuestas diagnóstica. Referencias bibliográficas.
FASE 7	Evaluación del caso y determinación de los indicadores cuantitativos y cualitativos de evaluación. Evaluación final del proceso metodológico y propuestas de seguimiento y/o supervisión.

Fuente: Elaboración propia.

En esta línea discursiva, en virtud de la figura anterior desarrollamos a continuación las fases de una forma más exhaustiva.

A. *Sesión de presentación del caso (relato) y preguntas iniciales*

El primer paso que inicia la actividad consiste en facilitar el relato del caso al alumnado solicitando que, de forma individual, lea detenidamente el caso con el fin de adquirir una comprensión clara de la situación que se aborda. El objetivo consiste en elaborar ideas propias antes de compartirlas con el grupo de trabajo conformado para la realización de la tarea. Como hemos indicado en apartados anteriores, el profesorado puede sugerir una serie de preguntas iniciales:

- ¿Cuál es la naturaleza del problema social?, ¿Qué factores o elementos determinan esta situación?
- ¿Cuál es el papel del o de la profesional de referencia responsable del caso?, ¿Qué otros/as profesionales del equipo interdisciplinar pueden intervenir y para qué?
- ¿Quiénes son los demás sujetos o personas involucradas?
- ¿Qué factores psicológicos, sociales y culturales determinan el problema?
- ¿Cuáles son los supuestos u objetivos subyacentes?
- ¿Qué decisión/es hay que tomar?, ¿Existen dilemas o respuestas alternativas?

B. Búsqueda de información a nivel grupal para determinar el encuadre profesional

En esta fase, una vez compartidas las ideas iniciales sobre la situación, se procede a situar el caso planteado dentro del contexto específico en el que se simula su resolución (centro de servicios sociales, sistema educativo, etc.). Para ello el alumnado, de forma grupal, deberá buscar, sintetizar y analizar la información pertinente y necesaria para aproximarse al conocimiento de la situación, consiguiendo un análisis profundo y fundamentado sobre el que construir la siguiente fase de análisis. Es imprescindible en este punto reflexionar sobre los modelos teóricos reflejados en el caso y las aportaciones de cada disciplina para conseguir adoptar un punto de vista integral.

C. Exploración de la demanda. Identificación de problemas, necesidades y factores de riesgo y protección

Una vez asentados los conocimientos anteriores, los grupos de trabajo se sumergen en la exploración y el estudio de la demanda a

un nivel concreto y a la vez profundo. Esto conlleva delimitar los problemas sociales y las necesidades subyacentes estableciendo un orden jerárquico según su importancia e impacto en la situación planteada. Tras el diseño del árbol de problemas, se estudiará de forma independiente cada uno de ellos, estableciendo de manera clara los principales cambios que es preciso llevar a cabo para solventar cada uno de los dilemas que han aflorado, para después unirlos y analizarlos de forma conjunta, como un todo. Esto requiere, además, analizar el caso desde distintas perspectivas disciplinares, destacando las variables que darán lugar a la interpretación diagnóstica (familiar, educativa, social, comunitaria, socioeconómica, ...). Debemos, en fin, instar al alumnado a que detecte los puntos fuertes y débiles de la situación junto a los factores de riesgo y protección con los que cuentan las personas envueltas en la problemática examinada.

D. Elaboración y redacción del diagnóstico social. Posibles soluciones y tratamiento

Con la elaboración de una propuesta de diagnóstico y tratamiento culmina la actividad. En ellos se vuelcan todos los conocimientos adquiridos y las reflexiones realizadas para el establecimiento de una valoración diagnóstica que incluya un pronóstico, posibles vías de solución de la problemática a la que se ha enfrentado el alumnado y tratamiento recomendado. Ello requiere balancear las posibles soluciones planteadas para el cierre del caso, debatiéndolas en el grupo grande de clase. Con la puesta en común de todos los trabajos realizados se persigue perfilar ideas y estrategias para la acción y tomar las mejores decisiones para solucionar los problemas. Es necesario generar diversas alternativas de acción para abordar cada uno de los cambios previstos durante el proceso de reflexión diagnóstica, estudiando los pros y los contras de cada una de las alternativas en sintonía con los cambios previstos de forma

realista y pragmática. Asimismo, la toma de decisiones requerirá indicar los recursos necesarios para llevarlas a cabo. La actividad concluye pidiendo al alumnado que determine un procedimiento para evaluar a lo largo del tiempo el tratamiento adoptado.

3.2. El estudio de casos desde la perspectiva profesional: algunos ejemplos para implementar en el ámbito docente

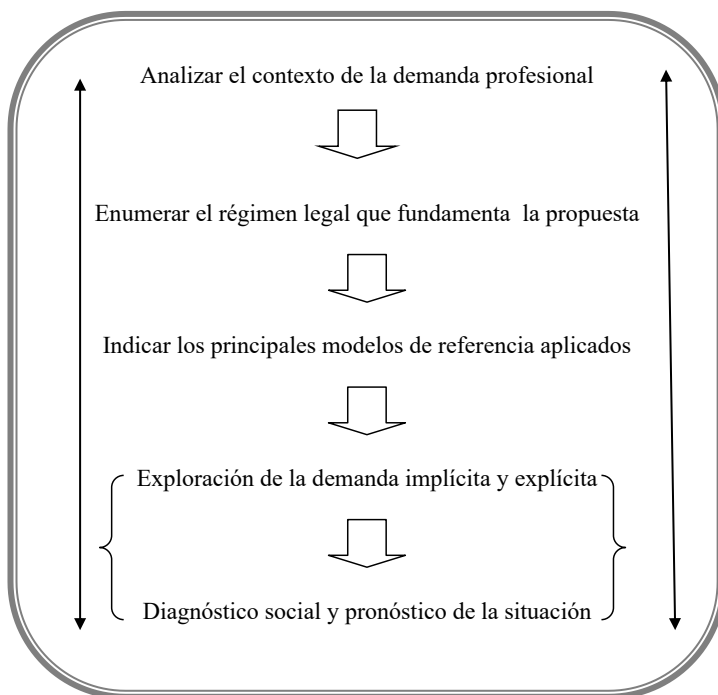
La descripción y el abordaje de los casos nos remiten a distintos ámbitos de la intervención social y a diversos colectivos. Como se verá seguidamente, describen situaciones-problema y necesidades vinculadas a la salud mental, las adicciones, la vulnerabilidad y la dependencia que sufren algunas personas mayores, las cuestiones relativas al tratamiento de problemas circunscritos a la infancia, y la violencia de género en el ámbito de la pareja. La información contenida en ellos se ha ordenado atendiendo a las principales fases que reflejan el procedimiento seguido en el trabajo profesional con casos (Ovejas y Berasaluze, 2019). Siguiendo esta pauta, los casos presentados se estructuran de la manera siguiente:

- a.- En primer lugar, encontraremos el relato o enunciado del caso.
- b.- Seguidamente, se establece el contexto de la demanda, que implica construir el encuadre profesional en el que se inscribe el relato.
- c.- En tercer lugar, hallamos la exploración de la demanda propiamente dicha, a partir de tres secuencias: la recepción-acogida, el análisis de problemáticas clave, y la identificación de áreas de necesidad y factores de riesgo y protección asociados.
- d.- El estudio de todos los elementos anteriores da paso al establecimiento del diagnóstico social. Este incluye la va-

loración profesional, el pronóstico y los recursos a utilizar para abordar el tratamiento.

En la siguiente figura están representadas estas fases a modo ilustrativo.

Figura 9. Fases del proceso metodológico del método básico.



Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo con esta estructura, a continuación, se sistematizan cinco supuestos prácticos con la correspondiente resolución aplicada al estudio de casos, siguiendo el esquema indicado en los párrafos precedentes.

PARTE TERCERA.
CONCLUSIONES FINALES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Zygmunt (2017). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Gedisa.
- Björnavold, J., Brugia, M. & Le Mouillour, I. (2010). Changing qualifications. A review of qualifications policies and practices. Luxembourg: European Union.
- Blanco, M. T., y Bonell, R. (2019). Cómo la educación puede cambiar el mundo y cómo el mundo puede cambiar la educación. En Larragueta, M. y Ceballos, I. (A.), *Educación y transformación social y cultural* (pp. 101-123). Universitas Editorial.
- Carbonell, J. (2002). *El profesorado y la innovación educativa*. En P. Cañal de León, (Coord), *La Innovación Educativa* (pp. 11-26). Akal.
- Carreras Barnés, J. y Perrenoud, P. (2008). *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació & Ediciones Octaedro.
- Cotte, A., y Gámez, J. A. (2012). Hacia una escuela de pensamiento en gestión e innovación social. *Revista de la Universidad de La Salle*, 58, 143-181.
- Echevarría, J. (2008). El manual de Oslo y la innovación social. *Arbor*, 184(732), 609-618.
- Estes, A., Swain, D. M., & MacDuffie, K. E. (2019). The effects of early autism intervention on parents and family adaptive functioning. *Pediatric Medicine*, 2(June), 21-21. <https://doi.org/10.21037/pm.2019.05.05>.
- European Commission (2010) *Europe 2020: The European Union strategy for growth and employment*. European Union.

- Flippin, M., & Hahs-Vaughn, D. L. (2020). Parent couples' participation in speech-language therapy for school-age children with autism spectrum disorder in the United States. *Autism*, 24(2), 321–337. <https://doi.org/10.1177/1362361319862113>
- Fortea, M.A. (2019). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. Materiales para la docencia universitaria de la Universitat Jaume I, 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/MDU1>
- Fuentes, C. (1997). *Por un progreso Incluyente*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- García Fernández, F. (2001). El supuesto práctico en Trabajo Social: aspectos generales. En F. García Fernández (Ed.), *La Intervención Profesional en Trabajo Social: Supuestos Prácticos I*. Colegio Oficial de Diplomadas y Diplomados en Trabajo Social de Málaga.
- García San Pedro, M. J. y Gairín Sallán, J. (2011). Los mapas de competencias: una herramienta para mejorar la calidad de la formación universitaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), pp. 85-102.
- González Ferreras, J. M. y Wagenaar, R. (coords) (2009). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe la contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto Servicio de publicaciones.
- Landa, R. J., Holman, K. C., O'Neill, A. H., & Stuart, E. A. (2011). Intervention targeting development of socially synchronous engagement in toddlers with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 52(1), 13-21. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02288.x>
- Martínez González, J. A. (2011). *Métodos y recursos para la enseñanza Universitaria en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, Servicios Académicos Intercontinentales SL.
- Martínez Martín, R. y Lozano Martín, A. M. (2021). Sistema educativo y mercado laboral. En Trinidad Requena, Antonio et al. *La educación desde la sociología* (pp. 337-353) Tecnos.
- Martínez-Torres, K.; Boorom, O.; Nogueira Peredo, T.; Camarata, S.; Lense, M.D. (2016) Using the Ecological Validity Model to adapt

- parent-involved interventions for children with Autism Spectrum Disorder in the Latinx community: A conceptual review. *Res Dev Disabil.* 116, 104012. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104012>
- Membriela Iglesia, P., Casado Bailón, N. y Cebreiros Iglesias, M. I. (coords.) (2012). *El Espacio Europeo de Educación Superior y la educación por competencias*. Educación editora. National Research Council. Educating children with autism. The National Academy Press.
- Mosquera Conde, M.P. (2014). *Resolución de casos Prácticos*. Nueva Utopía.
- Musico, G. (2018). Soft skills & coaching: motor de la Universidad en Europa. *Revista Universitaria Europea*, 29, 115-132.
- National Research Council. (2002). Educating children with autism. The National Academy Press.
- Ovejas, C. y Berasaluze, A. (2019). Supuestos prácticos en trabajo social: diseño para su resolución. *Zerbitzuan: Revista de servicios sociales*, 68, 5-24. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.68.01>
- Rodríguez, J. (2009). Espacio Europeo de Educación Superior y metodologías docentes activas. Universidad de Alicante.
- Romero, J., Granados, I., López, S. & González, G. (2021). Habilidades blandas en el contexto universitario y laboral: revisión documental. *Inclusión y Desarrollo*, 8(2), 113-127. <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>
- Rondón, L.M. (2015). Aprendizaje basado en problemas desde una perspectiva interdisciplinar: dilemas éticos en la 4 intervención social. *Trabajo Social Global*, 28, 90-110
- Sacrey, L. A. R., Bryson, S., Zwaigenbaum, L., Brian, J., Smith, I. M., Roberts, W., Garon, N. (2018). The Autism Parent Screen for Infants: Predicting risk of autism spectrum disorder based on parent-reported behavior observed at 6-24 months of age. *Autism*, 22(3), 322-334. <https://doi.org/10.1177/1362361316675120>
- Samadi, S.A. (2021). The Challenges of Bringing Up a Child with Autism Spectrum Disorders: Editorial for Brain Sciences Special Issue Connections between Parental Involvement and Treatment of Children with Autism Spectrum Disorders (ASD). *Brain Sci*, 11, 618. <https://doi.org/10.3390/brainsci11050618>

- Schwartz, J., Huntington, N., Toomey, M., Laverdiere, M., Bevans, K., Blum, N., & Bridgemohan, C. (2018). Measuring the involvement in family life of children with autism spectrum disorder: A DBPNet study. *Research in Developmental Disabilities*, 83(July), 18–27. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.07.012>
- Sureda, M. (2017). La innovación social: retos de futuro en el sector no lucrativo. *Cuadernos* 35, 6-7.
- Tornel M., Candeloro, A., López, C., Jiménez, D. (2020). Soft Skills, unas habilidades en auge en Europa. En *Perspectivas españolas en la Educación. Mejores prácticas para el siglo XXI*, 147-174.
- Tuning Educational Structures in Europe. (2006). *La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_brochure_en_espanol_listo.pdf
- Valdés Sánchez, V. y Gutiérrez Esteban, P. (2021). Innovar para transformar la sociedad. Una revisión desde el ámbito universitario. *Investigación en la Escuela* 105, 66-76.
- Vila Merino, E. y Lirio Castro, J. (2017). La labor docente y la adquisición de competencias sociales y digitales del alumnado. El marco teórico”. En Delgado Peña, J. y Romo Parra, C. (coords.) *Enseñando a Hebe*. Perfiles, motivaciones y expectativas del profesorado de los Programas para Mayores en la Universidad Española, Servicio de Publicaciones y Difusión Científica. Universidad de las Las Palmas de Gran Canarias.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Corrección de errores del Real decreto 1971/1999, de 23 de diciembre por el que se regula el procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de minusvalía. Boletín Oficial del Estado núm. 62, de 13 de marzo de 2000, páginas 10297 a 10304. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1999/12/23/1971/corrigendum/20000313>

Corrección de errores del Decreto 255/2021, de 30 de noviembre, por el que se regulan la organización y las funciones de los centros de valoración y orientación de personas con discapacidad en Andalucía y se desarrolla el procedimiento para la valoración del grado de discapacidad en la Comunidad Autónoma (B.O.J.A. número 235, de 9 de diciembre de 2021). Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 239 de 15 de diciembre de 2021. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/239/12>

Decreto 255/2021, de 30 de noviembre, por el que se regulan la organización y las funciones de los centros de valoración y orientación de personas con discapacidad en Andalucía y se desarrolla el procedimiento para la valoración del grado de discapacidad en la Comunidad Autónoma. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 235 de 9 de diciembre de 2021. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/235/4>

Decreto 77/2008, de 4 de marzo, de ordenación administrativa y funcional de los servicios de Salud Mental en el ámbito del Servicio Andaluz de Salud. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de 17 de marzo del 2008.

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/53/12>

- Decreto 168/2007, de 12 de junio, por el que se regula el procedimiento para el reconocimiento de la situación de dependencia y del derecho a las prestaciones del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, así como los órganos competentes para su valoración. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 119 de 18 de junio de 2007. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/119/3>
- Decreto-ley 9/2021, de 18 de mayo, por el que se adoptan, con carácter urgente, medidas para agilizar la tramitación del procedimiento para el reconocimiento de la situación de dependencia y del derecho a las prestaciones del sistema para la autonomía y atención a la dependencia. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 96 de 21 de mayo de 2021. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/96/6>
- Decreto 149/2009, de 12 de mayo, por el que se regulan los centros que imparten el primer ciclo de la educación infantil (Texto consolidado, 2017). Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 1, de 29 de marzo de 2017. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOJA-b-2017-90330>
- Decreto 85/2016, de 26 de abril, por el que se regula la intervención integral de la Atención Infantil Temprana en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 81 de 29 de abril de 2016. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/81/2>
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/fa188460-6105-46b1-a5d0-7ee9b19526df>
- Instrucciones del 11 de marzo de 2016, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se regula el procedimiento y los criterios para solicitar la permanencia extraordinaria del alumnado con necesidades educativas en el primer ciclo de la etapa de educación infantil. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/18f49422-9cdf-452a-95f6-65871643d78f/Instrucciones%20de%2011%20de%20marzo%20de%202016%20-%20Permanencia%20er%20Ciclo%20EI>

- Ley 1/1999, de 31 de marzo, de Atención a las Personas con discapacidad en Andalucía. Boletín Oficial del Estado, núm. 107 de 5 de mayo de 1999. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1999/BOE-A-1999-10046-consolidado.pdf>
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia. Boletín Oficial del Estado, núm. 299 de 15 de diciembre de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/l/2006/12/14/39/con>
- Orden de 3 de agosto de 2007, de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, por la que se establecen la intensidad de protección de los servicios, el régimen de compatibilidad de las Prestaciones y la Gestión de las Prestaciones Económicas del Sistema de Autonomía y Atención a la Dependencia en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 161 de 16 de agosto de 2007. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/161/boletin.161.pdf>
- Orden de 17 de marzo de 2011, por la que se modifican las Órdenes que establecen la ordenación de la evaluación en las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 66 de 4 de abril de 2011. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/66/1>
- Protocolo de 30 de marzo de 2015 de coordinación entre las Consejerías de Igualdad, Salud y Políticas Sociales y de Educación, Cultura y Deporte para el desarrollo de la atención temprana. https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/2020-05/Protocolo%20AT_firmado_30-03-15-1.pdf
- Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre por el que se regula el procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de minusvalía. Boletín Oficial del Estado, núm. 22, de 26/01/2000. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1999/12/23/1971/con>
- Real Decreto 174/2011, de 11 de febrero, por el que se aprueba el baremo de valoración de la situación de dependencia establecido por la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. Boletín Oficial del Estado, núm. 42 de 18 de febrero de 2011, páginas 18567 a 18691. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/02/11/174>

- Real Decreto 1051/2013, de 27 de diciembre, por el que se regulan las prestaciones del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, establecidas en la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. Boletín Oficial del Estado, núm. 313, de 31 de diciembre de 2013, páginas 107128 a 107142. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2013/12/27/1051>
- Real Decreto-Ley 8/2019, donde entre otras medidas se incluye que el gobierno se hará cargo del pago de las cuotas de la Seguridad Social de las personas que se incluyan en este convenio. Boletín Oficial del Estado, núm. 61 de 12 de marzo de 2019, páginas 23156 a 23181. <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2019/03/08/8>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado núm. 28 de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>

NOTAS BIOGRÁFICAS DE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES

Luis Miguel Rondón García

Licenciado y Doctor en Sociología, Diplomado en Trabajo Social. Tiene dos sexenios de investigación y cinco secciones de investigación. 26 años como docente grado, posgrado y doctorado en cuatro universidades (Universidad de Castilla-La Mancha, Granada, Málaga y UNED). Coordinador del Grupo de Investigación PAIDI denominado Conflictos, Familias e Intervención Social (PAIDI). Cuenta con múltiples publicaciones en revistas indexadas de alto impacto nacionales e internacionales. Ganador del premio nacional de investigación 2019 de la Sociedad Española de Geriatria y Gerontología. Ha dirigido proyectos de investigación en convocatorias competitivas y de transferencia a través de contratos de investigación.

Carmen Romo Parra

Es profesora titular del área de Trabajo Social y Servicios Sociales del Departamento de Psicología Social, Trabajo Social y Servicios Sociales y Antropología Social de la Universidad de Málaga. Es integrante del Seminario de Estudios Interdisciplinarios de la Mujer de la Universidad de Málaga desde 1990. Cuenta con un sexenio de investigación y participa en proyectos de investiga-

ción de carácter autonómico, nacional y europeo, de los que han resultado múltiples publicaciones científicas.

Francisco Cosano Rivas

Titulado en Trabajo Social y Doctor en Ciencias Sociales. Es profesor Titular en la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo (Grado en Trabajo Social). También ocupa el cargo de Secretario Académico de la Facultad desde hace más de una década. Tiene una amplia trayectoria de varias décadas como docente y cuenta con números publicaciones indexadas y amplia experiencia investigadora.

Jose María Salgado Cacho

Licenciado y Doctor en Psicología por la Universidad de Málaga. Diplomado en Trabajo Social por la Universidad de Extremadura. Psicólogo Sanitario y Especialista en Psicoterapia acreditado por el organismo europeo EuroPsy. Colaborador honorario de la Universidad de Málaga desde 2018 y Psicólogo del Centro Especializado de Intervención Familiar de la Fundación Hogar Abierto desde 2008, también con consulta privada en el Instituto de Neurociencias y Salud de Málaga. Presidente de la Asociación de Profesionales de la Atención de la Neurodiversidad de Andalucía (ASPAINEA).

Antonio Manuel Lozano Martín

Profesor del Departamento de Sociología de la Universidad de Granada. Doctor en Sociología y Máster en Mediación Familiar, Social y Laboral. Sus dos líneas de investigación principales son, por un lado, Estratificación y desigualdad social, con publicaciones como «Trabajadores pobres en España» y, por otro lado, Gestión de conflictos y mediación, «Sociología del conflicto en las sociedades contemporáneas» o «Conflictos en el ámbito universitario». Coordinador de la Unidad de Mediación de la Universidad de Granada y Coordinador del Proyecto “Gestión de conflictos en los

centros universitarios como estrategia para la mejora de la calidad docente”, entre otros.

Rosa Raquel Ruiz Trascastro

Graduada en Trabajo Social. Doctora en Trabajo Social por la Universidad de Murcia. Cuenta con una amplia experiencia docente y profesional. Durante 15 años como docente en la Universidad de Málaga en el Grado de Trabajo Social y Profesora-tutora en la UNED. También ha ejercido como trabajadora social en diversos ámbitos de intervención un total de 20 años. Ha participado en proyectos de investigación y en publicaciones relacionadas con el ámbito de los Servicios Sociales y la Intervención Social. Actualmente es miembro de la Junta Directiva del Colegio Oficial de Trabajo Social de Málaga.

Silvia Escobar Fuentes

Graduada en Trabajo Social. Contratada postdoctoral por la Universidad de Málaga. Doctora en Ciencias Jurídicas y Sociales. Posteriormente, becaria predoctoral por el plan propio de investigación de la Universidad de Málaga de 2018 a 2022. Sus líneas de investigación están centradas en las áreas de juventud, género, feminismo y en expresiones culturales. Cuenta con publicaciones en revistas indexadas de alto impacto en estas temáticas.

Juan Lorenzo Bermúdez Díaz

Graduado en Trabajo Social por la UNED. Doctor en Trabajo Social por la Universidad de Murcia. Máster universitario en políticas sociales y dependencia y máster en mediación, por la Universidad nacional de educación a distancia. Tiene una amplia experiencia en el ámbito de la intervención social y policial. También ha sido docente en diversas acciones formativas en la Diputación de Málaga y la Fundación de la Universidad de Málaga en temáticas relacionadas con el acoso escolar y la violencia de género entre otras.

Francisco Javier Jiménez Gómez

Diplomado en Trabajo Social, Licenciado en Filosofía y Doctor en Sociología. Profesor de Ética y de Historia de la Filosofía en el CSET «San Pablo» (Málaga). Trabajador social de Cáritas Málaga con experiencia en dirección de centros sociales, intervención con personas sin hogar, planificación y coordinación, cooperación internacional, comunicación y desarrollo rural. Presidente del Colegio Oficial de Trabajo Social de Málaga.

GRACIAS POR CONFIAR EN NUESTRAS PUBLICACIONES

Al comprar este libro le damos la posibilidad de consultar gratuitamente la versión ebook.

Cómo acceder al ebook:



- ☞ **Entre en nuestra página web**, sección Acceso ebook (www.dykinson.com/acceso_ebook)
- ☞ **Rellene el formulario** que encontrará insertando el código de acceso que le facilitamos a continuación así como los datos con los que quiere consultar el libro en el futuro (correo electrónico y contraseña de acceso).
- ☞ Si ya es **cliente registrado**, deberá introducir su **correo electrónico y contraseña habitual**.
- ☞ Una vez registrado, **acceda a la sección Mis e-books de su cuenta de cliente**, donde encontrará la versión electrónica de esta obra ya desbloqueada para su uso.
- ☞ Para consultar el libro en el futuro, ya sólo es necesario que se identifique en nuestra web con su correo electrónico y su contraseña, y que se dirija a la sección Mis ebooks de su cuenta de cliente.

CÓDIGO DE ACCESO

Rasque para ver el código

Nota importante: Sólo está permitido el uso individual y privado de este código de acceso. Está prohibida la puesta a disposición de esta obra a una comunidad de usuarios.



**MANTÉNGASE INFORMADO
DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES**

**Suscríbese gratis
al boletín informativo
www.dykinson.com**

Y benefíciense de nuestras ofertas semanales