



MEMORIA DE LAS ACCIONES DESARROLLADAS.
PROYECTOS DE MEJORA DE LA CALIDAD DOCENTE.
VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y CALIDAD.
XII CONVOCATORIA (2010-2011)



DATOS IDENTIFICATIVOS

1. Título del Proyecto

MOVILIZANDO COMPETENCIAS: APLICACIÓN DEL MÉTODO DEL CASO Y LA EVALUACIÓN MEDIANTE RÚBRICAS A LA ASIGNATURA DE MODELOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

2. Código del proyecto: N° 101010

3. Resumen del proyecto

Los cambios que nos exige la incorporación de las diferentes titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior pasan por una modificación de las metodologías docentes; en este sentido, el presente proyecto propone la sustitución de una metodología basada en la transmisión de conocimientos por parte del docente y la realización de prácticas al respecto de los contenidos teóricos por otra metodología de corte activo en la que el alumno y la alumna se conviertan en eje del proceso de enseñanza y aprendizaje al fundamentar la asignatura en el método del caso. La elección de esta metodología se debe a que en el curso realizado para la obtención del Título de Experto en Docencia Universitaria denominado “La resolución de casos como método de aprendizaje” se planteaba este método como una alternativa que apuesta por la innovación y la mejora de la calidad de la enseñanza, al tiempo que favorece la consecución de competencias por parte del alumnado. La asignatura de *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* en la titulación de Psicopedagogía se presta a su puesta en marcha, asimismo, si los resultados son exitosos podrá generalizarse dicha metodología a otra materia del nuevo plan de estudios de la titulación de magisterio *Orientación educativa*.

La propuesta se centra en la elaboración de tres casos vinculados a las áreas de los orientación psicopedagógica y su resolución por parte del alumnado en tres niveles: en grupo clase (primer caso), en pequeño grupo (primer y segundo caso) e individualmente (tercer caso). Asimismo, para hacer partícipe al alumnado de su evaluación se confeccionarán de forma conjunta entre la docente y el grupo de alumnos y alumnas tres rúbricas de evaluación (una por cada caso) de forma que quede contemplado todo el proceso seguido en la resolución del caso y su adaptación a los agentes que participaron en la resolución. El objetivo es comprobar si alumnado y docente llegan a una misma evaluación del proceso y los resultados. Se han elegido las rúbricas para la evaluación de la asignatura, ya que es uno de los instrumentos más adecuados para la evaluación de los distintos niveles de logro que el alumnado ha alcanzado en las distintas competencias que ha de desarrollar.

Asimismo, se elaborará una matriz DAFO para analizar cualitativamente la experiencia por parte del alumnado, así como un cuestionario que posibilitará la cuantificación de la misma.

4. Coordinador del proyecto

Nombre y apellidos	Departamento	Código del grupo docente	Categoría profesional
Antonia Ramírez García	Educación	053	Maestra en comisión de servicios

5. Otros participantes

Nombre y apellidos	Departamento	Código del grupo docente	Categoría profesional
Verónica Marín Díaz	Educación	015	Titular de Universidad
Tiburcio González Zafra	Educación		Asociado
Isabel López Cobo	Educación		Becaria FPU
M ^a Dolores Montilla López			Becaria ECTS
Ester Lorenzo Guijarro	CEIP. Caballeros de Santiago		Externo UCO. Funcionaria del cuerpo de maestros.

6. Asignaturas afectadas

Nombre de la asignatura	Área de Conocimiento	Titulación/es
Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica	MIDE	Psicopedagogía

MEMORIA DE LAS ACCIONES DESARROLLADAS

1. Introducción (justificación del trabajo, contexto, experiencias previas, etc.)

Los nuevos planes de estudio se han diseñado en torno a un modelo de formación basado en competencias, elemento vinculado, no sólo a los elementos curriculares, sino también a la profesionalización de los estudios. Esta característica los sitúa, de acuerdo con Cascante Fernández (2004), en el marco de los discursos técnicos de la formación profesional, que organizan los planes de estudio a partir de los perfiles profesionales y configuran un conjunto de asignaturas para que los estudiantes adquieran las competencias necesarias en el desempeño de los perfiles profesionales previstos. Este nuevo modelo formativo está generando una nueva cultura de la formación centrada en la adquisición de competencias para el ejercicio de la profesión, es decir, lo que en términos de Lasnier (2000) supone un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades y conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común. Se trata, según Le Boterf (2001), de formar a un profesional, que sepa gestionar y manejar una situación compleja, que sepa actuar y reaccionar con pertinencia, sepa combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, sepa comprender, transferir y sepa aprender a aprender. En definitiva, poner en práctica una formación que integre el espectro profesional y el ámbito cultural y social, contemplando en su puesta en marcha una serie de dimensiones que Rué (2004) propone como dominio de conocimientos propios de su ámbito formativo, desarrollo del conocimiento científico, habilidades de resolución de problemas, capacidad de trabajo en grupo, orientación ética del trabajo profesional y formación continua.

La adquisición de las competencias genéricas, transversales y específicas por parte del futuro docente exige una transformación en la preparación del profesorado y del alumnado universitario, los rasgos principales del modelo educativo hacia el que nos dirigimos y que lo convierten en un modelo más eficaz para los nuevos resultados esperados del aprendizaje son, de acuerdo con Fernández March (2005), los siguientes: modelo educativo centrado en el aprendizaje y en el aprendizaje autogestionado por el alumno y tutorizado por el docente, enfocado en el proceso de Aprendizaje-Enseñanza como trabajo cooperativo entre estudiantes y profesorado, centrado en los procesos y resultados del aprendizaje, demandante de una nueva concepción de las tareas de aprendizaje, enseñanza y evaluación y que usa la evaluación estratégicamente: formativa-continuada y final-certificativa.

El desarrollo de este modelo formativo basado en **competencias** genéricas, transversales y específicas exige una asignación de las distintas competencias a diferentes modalidades de enseñanza que se van a tener en cuenta para articular la formación necesaria para que los y las estudiantes adquieran los aprendizajes establecidos. Estas modalidades se integran en las denominadas metodologías activas, su uso, de acuerdo con Orejudo, Fernández y Garrido (2008), resultan muy útiles para trabajar las competencias del alumnado y del profesional de la educación del siglo XXI, tales como la capacidad de análisis y síntesis o la evaluación de alternativas y toma de decisiones, el trabajo autónomo y en equipo, la búsqueda de información, el razonamiento crítico, la conexión de la teoría y la práctica o las competencias de expresión oral y escrita, que constituyen elementos del sistema que se potencia con estos procedimientos y que acercan la realidad al estudiante y le dan autonomía para construir su propio aprendizaje. La adopción de estas metodologías requiere, a juicio de Kolmos (2004), la decisión del profesorado de generar cambios en su actividad docente, en ello insistirán Zabalza (2000 y 2006) y Mayor (2003), al afirmar que el proceso de convergencia implica directamente a la metodología docente. Una de estas metodologías es el método del caso, encuadrado, según Cervilla Garzón (2010) en los “métodos centrados en los alumnos”.

De Miguel (2006) destaca que el **método del caso** engarza dialécticamente la teoría y la práctica en un proceso reflexivo que se convierte, a su vez, en aprendizaje significativo, al tener que mostrar y analizar cómo los expertos han resuelto o pueden resolver sus problemas, las decisiones que han tomado o podrían tomar y los valores, técnicas y recursos implicados en cada una de las posibles alternativas. Según Asopa y Beye (2001) el método del caso se puede definir como un método de aprendizaje basado en la participación activa, cooperativa y en el diálogo democrático de los estudiantes sobre una situación real.

El método del caso consiste en la descripción de una situación concreta con finalidades pedagógicas para aprender o perfeccionarse en algún campo determinado. El caso se propone a un grupo-clase para que individual y colectivamente lo sometan al análisis y a la toma de decisiones, siguiendo un razonamiento deductivo. Al utilizar el método del caso se pretende que los alumnos estudien la situación, definan los problemas, lleguen a sus propias conclusiones sobre las acciones que habría que emprender, contrasten ideas, las defiendan y las reelaboren con nuevas aportaciones. La situación puede presentarse mediante un material escrito, filmado, dibujado, con soporte informático o audiovisual, en nuestro caso hemos optado por un documento escrito. Generalmente plantea problemas divergentes, es decir, no tiene una única solución (Cervilla Garzón, 2010).

Según Reynolds (1990) existen cinco razones fundamentales que avalan la eficacia del método del caso:

- 1) Los estudiantes desarrollan mejor sus capacidades mentales evaluando situaciones reales y aplicando conceptos que aprendiendo esos mismos conceptos simplemente a partir de ejemplos teóricos.
- 2) Los alumnos estarán mejor preparados para el desarrollo de su actividad profesional que aquellos que hayan aprendido fórmulas teóricas con poca práctica.
- 3) Las ideas y conceptos se asimilan mejor cuando se analizan en situaciones que han surgido de la realidad.
- 4) El trabajo en grupo y la interacción con otros estudiantes constituyen una preparación eficaz en los aspectos humanos de gestión.
- 5) Los alumnos dedican voluntariamente más tiempo a trabajar, ya que consideran más interesante trabajar con casos que las lecciones puramente teóricas.

La importancia del método del caso radica en el proceso que se sigue y en la necesidad de una retroalimentación, por ello la **evaluación** del trabajo realizado por el alumnado también ha de cambiar; en este sentido, consideramos que el empleo de **rúbricas** se ajustan no sólo a la evaluación de este tipo de tareas, sino también a la evaluación de las competencias que han de adquirir nuestros alumnos y alumnas.

Como apunta Benito (2009), tomando un estudio de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña del año 2003, el enfoque imperante ha sido el tradicional:

con una evaluación que acredita y certifica conocimientos, no siempre vinculada a objetivos de aprendizaje previamente establecidos, sin reflexión sobre el proceso de elaboración de los instrumentos de recogida, y sin intervención del alumno. De igual forma, Fernández Pérez (citado en Zabalza, 2003) recogió las afirmaciones de los estudiantes sobre la evaluación recibida, que vienen a remarcar lo anterior: frecuencia de un solo examen final, preguntas memorísticas, pocas opciones evaluativas aparte del examen convencional, atención a los resultados por encima del proceso de ejecución y percepción del examen como poco relacionado con el ejercicio profesional y conocimiento real de la disciplina. En este sentido, una parte de la evaluación del alumnado ha girado en torno a la confección de un caso práctico como “examen alternativo” a los tradicionales, siguiendo las recomendaciones de Brown y Glasner (2007).

Ante este panorama, el propio Zabalza (2003) recordaba la capacidad de evaluar aprendizajes como una de las diez competencias clave de un docente universitario. Pero con las asignaturas organizadas en competencias difícilmente podremos seguir evaluando como tradicionalmente se ha hecho, por ello proponemos el empleo de rúbricas, confeccionadas de forma conjunta por el docente y por el alumnado como nueva forma de evaluación que recoja el proceso llevado a cabo por el alumnado en el transcurso de una asignatura, así como su participación en el proceso de evaluación.

El **contexto** en el que se ha llevado a cabo esta experiencia es la Facultad de Ciencias de la Educación, concretamente en la Titulación de Psicopedagogía y en la asignatura *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (grupo de tarde). Los participantes de la experiencia han sido el alumnado que ha cursado dicha asignatura; de los 65 alumnos y alumnas matriculados, han asistido a clase aproximadamente el 55%, por lo que ellos han sido los verdaderos protagonistas de la experiencia.

2. Objetivos (concretar qué se pretendió con la experiencia)

Los **objetivos generales** que nos propusimos con este proyecto fueron los siguientes:

1. Crear contextos de aprendizaje que faciliten la construcción del conocimiento y favorezcan la verbalización, explicitación, el contraste y la reelaboración de las ideas y de los conocimientos.
2. Trabajar desde un enfoque profesional los problemas de la orientación e intervención psicopedagógica. El enfoque profesional parte de un problema real, con sus elementos de confusión, a veces contradictorios, tal como en la realidad se dan y se pide una descripción profesional, teóricamente bien fundada, comparar la situación concreta presentada con el/los modelo/s teórico/s, identificar las peculiaridades del caso, proponer estrategias de solución del caso, aplicar y evaluar los resultados.
3. Formar futuros profesionales capaces de encontrar para cada problema particular la solución experta, personal y adaptada al contexto social, humano y legislativo dado.
4. Plantear una nueva metodología de trabajo en el aula y una evaluación acorde con la misma, haciendo partícipes de las mismas al alumnado.
5. Comprobar la posible generalización del método del caso a determinadas asignaturas del Plan de Estudios de Magisterio.

En cuanto a los **objetivos específicos** que proponemos son los siguientes:

1. Diseñar tres casos correspondientes a tres áreas fundamentales de la orientación psicopedagógica.
2. Implementar y controlar el diseño de rúbricas para la evaluación del proceso llevado a cabo por el alumnado –de forma grupal e individual- en la resolución de los tres casos, en términos de movilización y adquisición de competencias.
3. Evaluar los resultados de la experiencia a través de distintos agentes: por los propios alumnos y alumnas y por la docente.
4. Analizar la validez de las rúbricas para tutorizar y evaluar competencias.

5. Determinar si la autoevaluación llevada a cabo por el alumnado a través de las correspondientes rúbricas se corresponde con la realizada por la docente mediante las mismas rúbricas.

6. Analizar la experiencia desde una óptica cualitativa (matriz DAFO) y desde un punto de vista cuantitativo a través de un cuestionario.

3. Descripción de la experiencia (exponer con suficiente detalle lo realizado en la experiencia)

En esta experiencia hemos realizado las siguientes acciones:

1. Descripción de la página web <http://www.adideandalucia.es/disposicion.php?cat=27> con el objetivo de proporcionar al alumnado los recursos legislativos necesarios para la resolución de los diferentes casos prácticos planteados.
2. Análisis de la nueva normativa que regula la orientación de los centros educativos no universitarios (Decretos 327/2010 y 328/2010, de 13 de julio, por los que se aprueban los Reglamentos Orgánicos de los centros educativos).
3. Diseño de tres casos prácticos, pertenecientes a las áreas propias de la Orientación, con su correspondiente normativa de aplicación (ver anexo 1).
4. Elaboración de rúbricas para la evaluación de todas las actividades teóricas y prácticas llevadas a cabo en la asignatura Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica (ver anexo 2).
5. Autoevaluación del alumnado de sus actuaciones individuales y grupales a través de las rúbricas.
6. Evaluación por parte de la docente de las actuaciones individuales y grupales del alumnado a través de las rúbricas.
7. Comparación de los resultados de ambas evaluaciones.
8. Diseño y aplicación de un cuestionario destinado al alumnado para valorar la experiencia realizada de forma cuantitativa, así como una matriz DAFO para obtener una información cualitativa de la misma (ver anexo 3).
9. Análisis del cuestionario y la matriz DAFO.

4. Materiales y métodos (describir la metodología seguida y, en su caso, el material utilizado)

La respuesta a los objetivos que nos planteamos en un primer momento requiere de un estudio no experimental, de tipo descriptivo y correlacional basado en la técnica de encuesta y complementado con una matriz DAFO.

Para la obtención de los datos se han diseñado tres instrumentos: rúbricas de evaluación, cuestionario y matriz DAFO.

En cuanto a las rúbricas de evaluación estas han estado constituidas por diferentes dimensiones y subdimensiones tendentes a evaluar los diferentes procesos y productos llevados a cabo por el alumnado (ver anexo 2).

En lo que concierne al cuestionario, este consta de 32 ítems, agrupados en torno a dos dimensiones: casos prácticos y rúbricas de evaluación.

Finalmente, la matriz DAFO recoge las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que el alumnado ha experimentado en la realización tanto de los casos prácticos, como de las rúbricas de evaluación.

En la experiencia han participado 35 alumnos y alumnas de segundo curso de Psicopedagogía, de ellos el 22,9 % son hombres y el 77,1% mujeres.

El grupo, que presenta una media de 27,71 años de edad es bastante heterogéneo en cuanto a la especialidad de procedencia; en este sentido, la tabla 1 muestra las distintas especialidades y titulaciones que tienen representación en el mismo.

Especialidades y titulaciones	Porcentajes
Educación Primaria	7,1
Educación Infantil	21,4
Educación Física	21,4
Educación Musical	3,6
Pedagogía Terapéutica	21,4
Audición y Lenguaje	14,3
Lengua Extranjera	3,6
Educador Social	3,6
Ciencias políticas	3,6

Tabla 1. Especialidades de procedencia del alumnado.

Asimismo, el 68,9% del grupo cuenta con un trabajo remunerado, mientras que el 31,4% no trabaja y solo se dedica a los estudios.

5. Resultados obtenidos y disponibilidad de uso (concretar y discutir los resultados obtenidos y aquéllos no logrados, incluyendo el material elaborado y su grado de disponibilidad)

Los resultados obtenidos en cuanto a la autoevaluación y evaluación del alumnado aparecen recogidos en la tabla 2.

Dimensión		Subdimensión	Nota media alumnado	Desviación típica alumnado	Nota media profesora	Desviación típica profesora
I. Clases teóricas			3,41	0,54248	2,300	0,86780
II. Práctica	Aspectos generales		4,2619	0,64712	3,1045	1,09453
	Individual	Análisis normativo	3,77	1,003	3,0357	1,26046
		Caso práctico	3,7536	1,03010	2,9821	1,02771
		Foro	3,5429	1,11202	1,4796	1,16954
	Grupal	Caso	4,2	0,78228	3,6536	0,99820
		Rúbrica	4,3476	0,87108	3,2021	0,77301
		Exposiciones	4,2635	0,90351	3,20	0,93305
Total			3,7606	0,56845	2,6576	0,78084

Tabla 2. Resultados generales obtenidos de la autoevaluación y evaluación del alumnado.

Las medias se han obtenido tras la cumplimentación de la rúbrica de evaluación (1 a 5 niveles de dominio) por parte del alumnado y la utilización de la misma por parte de la docente como instrumento de evaluación, así como tras la agrupación de los indicadores de las distintas dimensiones y subdimensiones.

De forma general podemos señalar que las medias alcanzadas por el alumnado son más elevadas que las otorgadas por la profesora; no obstante, para comprobar si existía relación entre unas puntuaciones y otras se han realizado una serie de correlaciones (Pearson) que ponen de manifiesto la existencia de significatividad entre las mismas. En la tabla 3 se aprecia una correlación positiva y alta entre las dos variables en el conjunto de las dimensiones analizadas.

Tabla 3. Correlación entre la autoevaluación y la evaluación del alumnado en todas las dimensiones

		Total evaluación del alumnado	Total evaluación profesora
Total evaluación del alumnado	Correlación de Pearson	1	,677**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	35	35
Total evaluación profesora	Correlación de Pearson	,677**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	35	35

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Si el análisis lo realizamos de forma más detallada entre las diferentes dimensiones de la rúbrica (ver tablas 4 a 7), podemos señalar que la correlación es baja en cuanto a la dimensión *Teoría*, es decir, existen mayores diferencias entre las puntuaciones dadas por los propios alumnos y alumnas y las otorgadas por la docente. Sin embargo, en la dimensión *Práctica*, *Práctica individual* y *Práctica grupal* las correlaciones son altas y en sentido positivo entre las dos variables (autoevaluación del alumnado y evaluación de la docente), es decir cuando una aumenta la otra también y viceversa.

Tabla 4. Correlación entre la autoevaluación y la evaluación del alumnado en la dimensión Teoría

		1a. Total teoría alumnado	1b. Total teoría profesora
1a. Total teoría alumnado	Correlación de Pearson	1	,358*
	Sig. (bilateral)		,035
	N	35	35
1b. Total teoría profesora	Correlación de Pearson	,358*	1
	Sig. (bilateral)	,035	
	N	35	35

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 5. Correlación entre la autoevaluación y la evaluación del alumnado en la dimensión Práctica individual.

		6a. Total práctica individual alumnado	6b. Total práctica individual profesora
6a. Total práctica individual alumnado	Correlación de Pearson	1	,760**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	35	35
6b. Total práctica individual profesora	Correlación de Pearson	,760**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	35	35

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 6. Correlación entre la autoevaluación y la evaluación del alumnado en la dimensión Práctica grupal

		10a. Total prácticas grupales alumnado	10b. Total prácticas grupales profesora
10a. Total prácticas grupales alumnado	Correlación de Pearson	1	,778**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	35	35
10b. total prácticas grupales profesora	Correlación de Pearson	,778**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	35	35

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 7. Correlación entre la autoevaluación y la evaluación del alumnado en la dimensión Práctica

		11a. Total prácticas alumnado	11b. Total prácticas profesora
11a. Total prácticas alumnado	Correlación de Pearson	1	,813**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	35	35
11b. Total prácticas profesora	Correlación de Pearson	,813**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	35	35

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Estos resultados nos confirman que el uso de las rúbricas de evaluación ha constituido un adecuado instrumento de evaluación para los casos prácticos y otras metodologías innovadoras empleadas en el aula en la asignatura de *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Asimismo, tras aplicar una prueba de fiabilidad a la rúbrica cumplimentada por el alumnado, hemos obtenido un Alfa de Cronbach de 0,896, mientras que la misma prueba en la rúbrica cumplimentada por la docente ha sido de 0,928, lo que nos muestra la fiabilidad del documento empleado tanto por el alumnado, como por la docente.

La disponibilidad del uso de la rúbrica de evaluación, pues, podría generalizarse a otras asignaturas, contextualizándolas tanto a los contenidos teóricos y actividades prácticas de las mismas, como al alumnado concreto de cada grupo, respondiendo así a la diversidad del mismo.

6. Utilidad (comentar para qué ha servido la experiencia y a quiénes o en qué contextos podría ser útil).

Con el objetivo de comprobar la utilidad de la experiencia se diseñó un cuestionario (escala 1 a 5) y una matriz DAFO para que el alumnado expresase su opinión al respecto. Los resultados obtenidos han sido los que se expresan en la tabla 8 y en la figura 1 respectivamente.

Tabla 8. Opinión sobre la utilización del método del caso y la rúbrica de evaluación en la asignatura *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*.

Ítems	Media	Desviación típica	N
<i>Método del caso</i>			
1. Descripción del caso	4,41	0.854	35
2. Aspectos básicos que hay que analizar	4,32	0.839	35
3. Relación fundamentos legales y teóricos	4,32	1.086	35
4. Soluciones y alternativas diferentes	4,48	0.689	35
5. Búsqueda de argumentos y apoyo documental que defiendan la idea planteada	4,18	0.853	35
6. Toma de decisiones en equipo	4,27	1.077	35
7. Desarrollo de estrategias en la resolución del caso grupal	4,33	0.730	35
8. Desarrollo de estrategias en la resolución del caso individual	4,45	0.858	35
9. Idoneidad de la metodología de clase	4,27	0.827	35
10. Acercamiento de la realidad al aula a través del caso	4,59	0.796	35
11. El método del caso aúna teoría y práctica	4,68	0.780	35
12. Método del caso como alternativa a las clases magistrales	4,32	1.249	35
13. La resolución de los casos supone un mayor esfuerzo que otras actividades más tradicionales	4,27	1.077	35
14. La experiencia ha sido satisfactoria	4,27	0.833	35
15. El método del caso permite desarrollar competencias	4,23	0.922	35
16. El método del caso me servirá para mi futuro profesional	4,45	0.800	35
<i>Rúbricas de evaluación</i>			
17. La rúbrica es un buen referente de evaluación para el alumnado	4,24	0.768	35
18. La rúbrica es un buen referente de evaluación para el profesorado	4,09	0.921	35
19. La rúbrica es un buen instrumento de evaluación	4,09	0.921	35
20. La rúbrica es un buen instrumento de autoevaluación	4,18	0.907	35
21. La rúbrica supone un mayor esfuerzo que otras actividades más tradicionales	3,45	1.143	35
22. Idoneidad de la metodología de clase	3,95	0.950	35
23. La experiencia ha sido satisfactoria	3,82	1.006	35
24. Las rúbricas me servirán para mi futuro profesional	3,95	0.899	35
25. La experiencia (casos y rúbricas) es una innovación metodológica	4,23	0.922	35

La mayoría del alumnado reconoce la utilidad del método del caso y, en menor medida, las de la rúbrica de evaluación, aunque siempre por encima de la media de la escala. Cabría destacar la importancia que otorga a la unión que se produce entre la teoría y la práctica en el uso del método del caso y el acercamiento a la realidad a través del mismo. Asimismo, consideran que la rúbrica es un buen referente de evaluación para el alumnado.

Debilidades	Fortalezas
Falta de conocimiento de la normativa Desconocimiento del método del caso Falta de tiempo personal Falta de experiencia en un centro educativo Conocimientos escasos Enfrentarse a una forma diferente de plantear las clases Desconocimiento de las rúbricas Limitación en el conocimiento de la realidad Vivir fuera de Córdoba Capacidad para sintetizar información Dificultades para abarcar mucha información No saber discriminar documentación fiable o no fiable Ausencia de conocimientos sobre el caso Falta de capacidad para enfrentarme a las tareas Falta de dominio de parte de la materia Interpretar información externa	Motivación por adquirir nuevas formas de trabajo e innovar en el aula Constancia y esfuerzo Conocimientos previos Capacidad para trabajar en grupo Consulta y conocimiento de la legislación Buena ortografía y redacción Buena expresión oral Experiencias prácticas anteriores Espíritu de trabajo Capacidad para tomar decisiones Capacidad para interiorizar los conocimientos Interés por conocer otra forma de evaluar Aplicar los conocimientos prácticos que tengo Capacidad para desarrollar contenidos Estar trabajando como docente Paciencia Experiencia previa en la elaboración de rúbricas Creatividad
Amenazas	Oportunidades
Falta de tiempo Coordinación con el grupo Incompatibilidad de horarios del grupo Trabajos de otras asignaturas Trabajos extensos Eliminar la elaboración individual del caso Diferentes ubicaciones geográficas de los miembros del grupo Desconocimiento sobre la normativa Dificultad de abarcar todos los casos prácticos de la realidad Subjetividad de las rúbricas de evaluación Asuntos personales y profesionales que impiden dedicarse al trabajo Complejidad del método del caso Exigencia de la profesora (aunque por nuestro bien) Caracteres diferentes de los miembros del grupo Poca implicación del grupo Manejo de buscadores en Internet	Apoyo de la profesora (tutoría presenciales, en clase, plataforma y e-mail) Guía de la profesora en el trabajo Trabajar en grupo, ayuda de compañeros Teoría explicada en clase Experiencia de otros compañeros del grupo Poder corregir y modificar los errores Conocer otras formas más innovadoras de evaluar el proceso de E-A Con el método del caso nos acercamos a la realidad Rúbricas permiten reflexión sobre los puntos débiles Motivación que supone el método del caso y las rúbricas Metodología seguida en el aula Disponer de un buen material para trabajar Internet

Figura 1. Valoración cualitativa del alumnado respecto a la experiencia.

La experiencia puede resultar útil para cualquier docente que quiera llevar a cabo un proceso personalizado de evaluación de su alumnado; asimismo, a través de la rúbrica de evaluación el alumnado tiene conciencia tanto de su propio proceso de aprendizaje, como de evaluación de aquellos procesos y productos realizados en una determinada asignatura y convertirse en el auténtico protagonista de su formación universitaria.

7. Observaciones y comentarios (comentar aspectos no incluidos en los demás apartados)

Algunas sugerencias aportadas por el alumnado para la mejora de la experiencia ha sido la necesidad de destinar un tiempo para que cada grupo explique al resto de la clase la resolución del caso y la elaboración de un CD en el que se recopilasen todos los casos resueltos por los diferentes grupos y personas.

8. Autoevaluación de la experiencia (señalar la metodología utilizada y los resultados de la evaluación de la experiencia)

La metodología empleada consideramos que es la más adecuada, pues ha posibilitado realizar las transiciones entre el trabajo grupal y el individual, de acuerdo con los postulados de Vigotsky al hablar del proceso de andamiaje en el aprendizaje de las personas.

El seguimiento realizado de cada alumno y alumna es exhaustivo, por lo que el conocimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo en el aula es más realista y adaptado al grupo y a la persona.

Si bien es cierto que la experiencia ha sido satisfactoria, también hay que reconocer la gran cantidad de tiempo invertido en la elaboración y corrección de los casos prácticos y de la rúbrica de evaluación.

El método del caso y la rúbrica de evaluación puede ser generalizada a otras asignaturas de grado como la Orientación Educativa en Educación Infantil y Educación Primaria y comprobar si el alumnado, de menor edad que el que cursa Psicopedagogía, responde a los mismos parámetros que el protagonista de esta experiencia.

9. Bibliografía

- ASOPA, B. y BEYE, G. (2001). Appendix 2: The case method. [Disponible en <http://www.fao.org/docrep/W7500E/w7500e0b.htm>]
- BENITO, A. (2009). “El proceso de evaluación como herramienta activadora del aprendizaje del alumno”, en I. RODRÍGUEZ (Ed.). Estrategias de innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje, 17-28. Colección: Scholaris, vol. 3. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- BROWN, S. y GLASNER, A. (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- CASCANTE FERNÁNDEZ, C. (2004). La reforma de los Planes de Estudio. Un análisis político de los discursos sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), pp. 145-167.
- CERVILLA GARZÓN, M^a. D. (2010). Elaboración de supuestos prácticos, 53-60. En M^a P. Sánchez González (coord.). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- DE MIGUEL, M. (Coord.). (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Madrid: Alianza.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2005). Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias [en línea]. Disponible en: <http://www.uv.es/adedch/documentos/Taller.pdf> [Consultado el 31 de enero de 2009].
- KOLMOS, A. (2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos, *Educación*, 33, 77-96.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*, Montreal : Guérin.
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*, Barcelona: Epise, Training Club y Ediciones Gestión 2000.
- MAYOR, C.M. (coord.) (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- OREJUDO HERNÁNDEZ, S., FERNÁNDEZ TURRADO, T. y GARRIDO LAPARTE, M^a. A. (2008). Elaboración y trabajo con casos y otras metodologías activas. Cuatro experiencias de un grupo de profesores de la Facultad de Educación de Zaragoza, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63, 21-45.
- REYNOLDS, J.I. (1990). El método del caso y la formación en gestión. Guía práctica. Valencia: Instituto de la Pequeña y Mediana Industria Valenciana.
- RUÉ, J. (2004). Conceptuar el aprendizaje y la docencia en la universidad mediante los ETCS, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 179-195.
- ZABALZA, M.A. (2000). *La enseñanza universitaria: el escenario y los protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado, *Revista de Educación*, 340, 51-88.

Lugar y fecha de la redacción de esta memoria

Córdoba, 27 de septiembre de 2011.