

DATOS IDENTIFICATIVOS:

1. Título del Proyecto

Movilizando competencias: aplicación del método del caso la evaluación mediante rúbricas a las asignaturas de Orientación Educativa en los títulos de Grado de Maestro.

2. Código del Proyecto

114004

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. Las asignaturas en las que se ha llevado a cabo esta metodología se corresponde con dos materias de los grados de maestro: *Orientación educativa: relaciones escuela, familia y comunidad en Educación Infantil* y *Orientación educativa: relaciones escuela, familia y comunidad en Educación Primaria*.

La propuesta se centra en la elaboración de tres casos vinculados a las áreas de los orientación educativa 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 han confeccionado de forma conjunta entre la docente y el grupo de alumnos y alumnas rúbricas de evaluación en las que ha quedado contemplado todo el proceso seguido en la resolución de casos 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 ha elaborado una matriz DAFO para analizar cualitativamente la experiencia por parte del alumnado, así como un cuestionario que ha posibilita la cuantificación de la misma.

4. Coordinador del Proyecto

Nombre y Apellidos	Departamento	Código del Grupo Docente	Categoría Profesional
Antonia Ramírez García	Educación	053	P. Contratada -Doctora

5. Otros Participantes

Nombre y Apellidos	Departamento	Código del Grupo Docente	Categoría Profesional
Verónica Marín Díaz	Educación	015	P. Titular
M ^a Carmen Corpas Reina	Educación	053	P. Contratada -Doctora
M ^a Pilar Gutiérrez Arenas	Educación	006	P. Colaboradora
Ester Lorenzo Guijarro	Externo UCO		Maestra
Begoña E. Sampedro Requena			Becaria
Esther Crespín Cruz			Becaria
Guadalupe A. Maldonado Berea			Alumna de doctorado

6. Asignaturas afectadas

Nombre de la asignatura

Orientación educativa: relaciones escuela, familia y comunidad en Educación Primaria.

Orientación educativa: relaciones escuela, familia y comunidad en Educación Infantil.

Área de conocimiento

MIDE/DOE

MIDE/DOE

Titulación/es

Grado Maestro Educación Primaria

Grado Maestro Educación Infantil

MEMORIA DE LA ACCIÓN

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 los Grados de Maestro de Educación Primaria y Educación Infantil en las asignaturas de *Orientación educativa: relaciones escuela, familia y comunidad en Educación Primaria (2ºB)* y *Orientación educativa: relaciones escuela, familia y comunidad en Educación Infantil (1ºA)*. En el primer caso han participado 54 alumnos y alumnas, mientras que en el segundo hemos contado con 56 alumnos y alumnas.

Tanto el alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria, como el de Educación Infantil, presenta una edad media muy similar, 20,1 y 20 años respectivamente. En el primer caso se distribuye entre un 25,9% de alumnos y un 74,1% de alumnas; en el segundo un 3,6% son hombres y un 96,4% mujeres.

En cuanto a la procedencia del alumnado en la tabla 1 se aprecia como de forma mayoritaria en ambas titulaciones el alumnado ha cursado el bachillerato de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Tabla 1. Procedencia del alumnado participante en la experiencia.

Procedencia	Educación Primaria (%)	Educación Infantil (%)
C. F.S. de Educación Infantil		21,3
C.F.S. Admón. y Finanzas		3,6
C. Formativos G. Superior	9,4	
B. Artes	5,6	3,6
B. Humanidades y CCSS	51,8	41,1
B. Ciencias de la Salud	22,2	12,5
B. Científico-Tecnológico	3,6	
Bachillerato y C. Formativo	7,4	17,9
Total	100	100

Fuente: Elaboración propia.

En ambas titulaciones se observa como el alumnado realiza trabajos remunerados en un 13% (G.M.E. Primaria) y un 12,5% (G.M.E. Infantil).

De forma similar el alumnado del G.M.E. Primaria no ha trabajado con el método del caso anteriormente en un 98,1% y el matriculado en el G.M.E.I. en el 98,2%. En cuanto al trabajo previo con la rúbrica de evaluación se observa algunas diferencias, el alumnado del G.M.E. Primaria no ha trabajado con este instrumento en el 94,5% de los casos y el alumnado del G.M.E. Infantil no lo ha hecho en el 85,7% de los mismos.

2. Objetivos

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

1. Crear contextos de aprendizaje que facilitasen 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 educativa. 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.

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

1. Diseñar tres casos correspondientes a tres áreas fundamentales de la orientación educativa.
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

En esta experiencia hemos realizado las siguientes acciones:

1. Descripción de la página web <http://www.adideandalucia.es/> 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 determinados aspectos de la orientación de los centros educativos no universitarios (Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros educativos; Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado, entre otras).
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 de forma conjunta entre la docente y el alumnado para la evaluación de todas las actividades teóricas y prácticas llevadas a cabo en las asignaturas mencionadas con anterioridad (ver anexo 2a y b).
5. Aplicación de la técnica Delphi para validar la rúbrica de evaluación en la que participaron expertos de las universidades de Córdoba, Huelva y Cantabria.
6. Resolución de los casos prácticos.
7. Autoevaluación del alumnado de sus actuaciones individuales y grupales a través de las rúbricas.
8. Evaluación por parte de la docente de las actuaciones individuales y grupales del alumnado a través de las rúbricas.
9. Comparación de los resultados de ambas evaluaciones.
10. 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 3a y b).
11. Análisis del cuestionario y la matriz DAFO.
12. Comparación de los resultados obtenidos en las titulaciones de Grado frente a los conseguidos el curso anterior en la titulación de Psicopedagogía.

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

La metodología seguida ha sido siempre participativa, ya que el alumnado se ha constituido como parte activa de todo el proceso y materiales diseñados, y colaborativa respecto a las acciones realizadas por el profesorado a lo largo de toda la experiencia.

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 2a y b).

En lo que concierne al cuestionario, este consta de 32 ítems, agrupados en torno a dos dimensiones: casos prácticos y rúbricas de evaluación (Ver anexo 3a y b). Las diferencias en los cuestionarios obedecen al tipo de alumnado con el que los futuros maestros han de trabajar.

Por último, 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.

5. **Resultados obtenidos y disponibilidad de uso**

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

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

Dimensiones	Grado de Educación Primaria				Grado de Educación Infantil			
	Alumnado		Profesora		Alumnado		Profesora	
	Media	dt	Media	dt	Media	dt	Media	dt
Teoría	3,4	0,66	2,49	1,05	3,9	0,41	2,63	1,4
Práctica	4,08	0,64	3,05	0,88	3,8	0,45	3,1	1
Exposiciones	3,91	0,81	2,72	0,49	3,9	0,41	3,7	0,64
Global	3,8	0,63	2,76	0,49	3,9	0,38	3,1	0,65

Fuente: Elaboración propia.

De forma general podemos apreciar que los alumnos se autoevalúan con una media superior a la otorgada por la profesora en ambas titulaciones (escala 1 a 5); no obstante, la profesora valora mejor al alumnado del G.M.E. Infantil que al de Educación Primaria. Se aprecian desviaciones típicas superiores a 1 en la dimensión teoría, algo lógico, ya que es donde el alumnado ha de trabajar de forma autónoma y esto supone diferencias entre unos alumnos y otros. En el resto de dimensiones la respuesta, tanto del alumnado como de la profesora son bastante homogéneas. Para comprobar si existía correlación entre las puntuaciones del alumnado y las de la profesora se ha realizado una correlación de Pearson; en este sentido, las correlaciones en Educación Primaria han sido prácticamente inexistentes en la dimensión teoría (0.16), en la dimensión práctica (0.05) y en la valoración global (0.04); sin embargo, en la dimensión exposiciones la correlación es baja (Bisquerra, 1999) tal y como se puede apreciar en la tabla 3.

Tabla 3. Correlación en la dimensión Exposiciones orales (G.M.E. Primaria)

		5. Valoración profesora exposiciones	11. Valoración alumnado exposiciones
5. Exposiciones	Correlación de Pearson	1	,370**
	Sig. (bilateral)		,005
	N	57	57
11. Valoración alumnado exposiciones	Correlación de Pearson	,370**	1
	Sig. (bilateral)	,005	
	N	57	57
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).			

Por su parte, en el Grado de Maestro en Educación Infantil sí se han apreciado correlaciones en todas las dimensiones (ver tablas 4 a 7), bajas en el caso de las dimensiones *Teoría* y *Exposiciones Orales*, pero altas y en sentido positivo en el caso de la dimensión *Prácticas* y en la *Valoración global*, lo que indica que tanto profesora como alumnado puntúan en el mismo sentido.

Tabla 4. Correlación en la dimensión Teoría (G.M.E. Infantil)

		1. Valoración profesora Teoría	7. Valoración alumnado Teoría
1. Teoría	Correlación de Pearson	1	,316*
	Sig. (bilateral)		,022
	N	59	52
7. Valoración alumnado teoría	Correlación de Pearson	,316*	1
	Sig. (bilateral)	,022	
	N	52	52
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).			

Tabla 4. Correlación en la dimensión Práctica (G.M.E. Infantil)

		4. Valoración profesora Práctica	10. Valoración alumnado Práctica
4. Práctica global	Correlación de Pearson	1	,618**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	59	55
10. Valoración alumnado práctica global	Correlación de Pearson	,618**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	55	55
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).			

Tabla 5. Correlación en la dimensión *Exposiciones* (G.M.E. Infantil)

		5. Valoración profesora Exposiciones	11. Valoración alumnado Exposiciones
5. Exposiciones	Correlación de Pearson	1	,381**
	Sig. (bilateral)		,004
	N	59	56
11. Valoración alumnado exposiciones	Correlación de Pearson	,381**	1
	Sig. (bilateral)	,004	
	N	56	56
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).			

Tabla 6. Correlación en la Valoración Global (G.M.E. Infantil)

		6. Valoración Global profesora	12. Valoración Global alumnado
6. Calificación total	Correlación de Pearson	1	,597**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	59	56
12. Calificación final del alumnado	Correlación de Pearson	,597**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	56	56
**. 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; no obstante, también ponen de manifiesto las diferencias existentes con el alumnado de Psicopedagogía, quienes participaron el curso anterior en un proyecto de características semejantes. El alumnado de Psicopedagogía cuenta con una edad mínima de 21 años, edad que aumenta en el turno de tarde, debido a que en él se matriculan tanto alumnos de magisterio que han realizado prácticas externas y conocen diferentes procedimientos de actuación en el aula, como profesionales de la educación ya en ejercicio y con mayor edad, lo que facilita trabajar con conceptos más abstractos y compartir experiencias propias. Sin embargo, el alumnado del Grado de Maestro se encuentra recién llegado de la enseñanza secundaria y sin experiencia profesional, ni práctica, lo que dificulta la rapidez del proceso de enseñanza y aprendizaje y ralentiza el trabajo diario en el aula, teniendo que hacer más hincapié en aspectos transversales al contenido de la asignatura, tales como búsqueda y uso de bibliografía especializada en Dialnet, búsqueda y consulta de legislación educativa, redacción de documentos, citación de acuerdo con la normativa APA, entre otras.

Otro aspecto que habría que destacar es las diferencias que se han establecido entre el alumnado del G.M.E. Primaria y el del G.M.E. Infantil en cuanto a la duración del proceso de enseñanza y aprendizaje, si bien la asignatura contaba con los mismos créditos, la distribución de los mismos se ha visto afectada por las prácticas del alumnado del G.M.E. Primaria, que finalizó sus clases a comienzos del mes de septiembre. Realmente han sido dos meses de docencia concentrada que dificulta a estas edades una mayor reflexión sobre los contenidos y actividades realizadas. En el otro extremo, el alumnado del G.M.E. Infantil siguió su proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de todo el cuatrimestre.

La edad del alumnado y la distribución temporal de las enseñanzas consideramos que han sido factores que han condicionado que no se pudiera llegar a cumplir el objetivo de resolver los tres casos prácticos, quedando reducidos a los dos primeros.

Asimismo, habría que señalar que las diferencias en cuanto a las puntuaciones entre la profesora y el alumnado también han podido verse condicionadas por la forma en que se elaboró

cada una de las rúbricas. En el caso del alumnado del G.M.E. Primaria, este partió de la rúbrica confeccionada para el proyecto anterior, haciendo las modificaciones oportunas, por el contrario, el alumnado del G.M.E. Infantil elaboró íntegramente la rúbrica en los grupos de trabajo establecidos al efecto. Esto puede conllevar que el alumnado del G.M.E. Infantil la considerase como algo propio y se sintiesen más motivados hacia su cumplimentación.

Respecto al material elaborado señalaremos que al alumnado se le proporcionó fotocopias del modelo de rúbrica del proyecto anterior, un cd con materiales diversos sobre rúbricas de evaluación y casos prácticos, etc. Asimismo, el material que se confeccionó para trabajar en el aula, como los casos prácticos y la rúbrica conjunta se puso a disposición del alumnado a través de la plataforma Moodle.

6. Utilidad

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 7 y en la figura 1 respectivamente.

Tabla 7. Opinión del alumnado respecto a la experiencia

Ítems	Educación Primaria			Educación Infantil		
	Media	dt	N	Media	dt	N
<i>Método del caso</i>						
7. Determinar los aspectos básicos del caso que hay que analizar	3,81	0,67	54	3,92	0,65	52
8. Relacionar los fundamentos legales y teóricos	3,93	0,57	54	4,17	0,64	52
9. Plantear posibles soluciones y alternativas	3,93	0,72	54	4,21	0,77	52
10. Buscar apoyo documental para defender la idea	3,87	0,81	54	4,17	0,67	52
11. Toda de decisiones negociada y concretada en el grupo	3,96	0,77	54	4,38	0,69	52
12. Desarrollar una estrategia que permita la resolución	3,65	0,85	54	3,94	0,66	52
13. Acercar la realidad al aula	4,07	0,72	54	4,5	0,64	52
14. Aunar teoría y práctica de forma realista	4,07	0,64	54	4,33	0,67	52
15. Considerarlo como buena alternativa a las clases magistrales	3,74	0,87	54	4,12	0,73	52
16. Realizar un mayor esfuerzo con el método del caso	3,65	0,89	54	4,4	0,89	52
17. Satisfacción por la experiencia	3,89	0,79	54	4,31	0,61	52
18. Desarrollar competencias a través del caso	3,98	0,68	54	4,21	0,63	52
19. Servir para el futuro profesional	4	0,75	54	4,56	0,53	52
<i>Rúbrica de evaluación</i>						
20. Percibir con claridad la utilidad de la rúbrica	3,69	0,96	54	4,23	0,64	52
21. Saber elaborar una rúbrica de evaluación	3,5	0,94	54	3,75	0,78	52
22. Tener conciencia de las limitaciones de la rúbrica	3,54	0,98	54	3,81	0,71	52
23. Entender mejor los objetivos de las actividades propuestas	3,91	0,78	54	4,13	0,59	52
24/27 Conocer mejor los criterios de evaluación	4,11	0,75	54	4,35	0,62	52
25/24 Ser consciente de los aprendizajes	3,83	0,81	54	4,25	0,68	52
25. (EI) Mejorar el proceso de forma constante				3,81	0,71	52
26. Implicarse más en los contenidos y actividades	3,6	0,96	54			
27/28 Obtener mejores resultados	3,56	0,92	54	3,94	0,50	52
28/30 Utilizarla en la práctica profesional	3,63	0,91	54	3,75	0,71	52
29/31 Clarificar el trabajo con mis alumnos	3,81	0,87	54	4,04	0,71	52
29. (EI) Obtener feedback				3,75	0,62	52
30. Ver lo que se espera del alumnado	3,87	0,80	54			
31. Participar en su propia evaluación	4,13	0,80	54			
32. Motivar al alumnado por el aprendizaje	3,78	0,88	54			
32.(EI) Satisfacción por la experiencia				4,08	0,65	52

Fuente: Elaboración propia.

Las medias obtenidas por el alumnado tanto del G.M.E. Primaria como del G.M.E. Infantil son en todos los ítem superiores a la media de la escala, por lo que podemos considerar respecto

al método del caso que el alumnado es consciente del proceso que ha realizado y de las competencias que ha puesto en juego a través del mismo. En ambas titulaciones destaca con las medias más altas los ítems que aluden a que el método del caso permite acercar la realidad al aula y aunar la teoría con la práctica y que las rúbricas de evaluación posibilitan conocer mejor los criterios de evaluación.

Respecto a la matriz DAFO los resultados obtenidos han sido los que expresamos a continuación:

- a) Debilidades: desconocimiento del método del caso y de la normativa, falta de experiencia, escasos conocimientos teóricos, falta de tiempo personal, dificultades en la interpretación de la información.
- b) Amenazas: falta de tiempo, incompatibilidades de horarios de grupo, muchos trabajos de otras asignaturas, poca implicación del grupo, entre otras.
- c) Fortalezas: motivación, constancia y esfuerzo, interés, capacidad para trabajar en grupo, creatividad, espíritu de trabajo y sacrificio, etc.
- d) Oportunidades: ayuda de la profesora, guía facilitada para seguir el proceso, teoría explicada en clase, disponer de un adecuado material para trabajar lo que se solicitaba, etc.

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. Asimismo, se puede aplicar a otras etapas educativas, por ejemplo a Educación Primaria y Educación Infantil, a pesar de que en esta última el alumnado no podría participar de forma plena en su proceso de evaluación.

7. Observaciones y comentarios

Al igual que en el proyecto anterior una sugerencia aportada 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 las dificultades para autoevaluarse. También una alumna ha expresado la conveniencia de proponer diferentes casos y que cada grupo resuelva aquellos que más les motiven. Con la primera sugerencia estoy totalmente de acuerdo, pero con la segunda considero que es difícil llevarlo a buen término, pues si trabajando al mismo tiempo ha sido una experiencia complicada, las dificultades se multiplicarían al tener que hacer frente a la diversificación, máxime cuando el alumnado no ha trabajado previamente con el método del caso.

8. Autoevaluación de la experiencia

La metodología empleada consideramos que es la más adecuada, pues ha permitido guiar al alumnado en todo momento a través del trabajo en el aula tanto en los módulos teóricos como prácticos, así como de las tutorías. El seguimiento realizado de cada alumno y alumna y a cada grupo 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, sobre todo, con el alumnado del G.M.E. Infantil. El método del caso y la rúbrica de evaluación puede ser generalizada a los Grados de Maestro, pero reduciendo el número de casos prácticos y las exigencias en la resolución de los mismos, pues el tiempo y la edad condicionan los resultados.

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.

Córdoba, 27 de septiembre de 2012