

***Elaboración y trabajo con casos
y otras metodologías activas.
Cuatro experiencias de un grupo de profesores
de la Facultad de Educación de Zaragoza***

Santos OREJUDO HERNÁNDEZ
Teresa FERNÁNDEZ TURRADO
María Ángeles GARRIDO LAPARTE

Correspondencia

Santos Orejudo Hernández
Teresa Fernández Turrado
María Ángeles Garrido Laparte

Universidad de Zaragoza, Facultad
de Educación, c/ San Juan Bosco,
7, E-50009 Zaragoza.
Tel.: +34976761301

E-Mails:
sorejudo@unizar.es
ftertur@unizar.es
garridoa@unizar.es

Recibido: 15/03/08
Aceptado: 30/06/08

RESUMEN

La formación del profesorado implica un proceso individual de aprendizaje mediado, que dé lugar a un profesional competente y reflexivo. Requiere, además de la incorporación de un corpus de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas propias de la profesión. Aprender a “saber hacer”, fuera del contexto real, la escuela, no es una tarea fácil para los estudiantes de magisterio. En este artículo presentamos nuestra experiencia en el desarrollo de competencias en la formación inicial del profesorado usando metodologías activas, basadas en el aprendizaje en grupo cooperativo y en el uso de casos, problemas y proyectos. Describimos el proceso que hemos seguido en cuatro asignaturas en las que partiendo del trabajo previo de cada profesor hemos ido desarrollando distintos aspectos metodológicos a partir del trabajo conjunto de profesores implicados en distintos proyectos de innovación docente. Algunos aspectos que han resultado claves en las nuevas y no tan nuevas propuestas metodológicas han sido atender a los requerimientos profesionales que se pretendían desarrollar con las asignaturas, buscar metodologías que acerquen a los estudiantes a la práctica profesional o mejorar la evaluación y convertirla en una herramienta más de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Metodologías activas, grupo de profesores, experiencias de innovación.

***Preparing and working on cases
and other active methodologies:
four experiences from a group of lecturers
from the Faculty of Education in Zaragoza***

ABSTRACT

Teacher training implies a mediated individual learning process which promotes competent and reflexive professionals. It requires not only accumulation of knowledge but also the development of abilities and skills relevant to the profession. Learning the “know how”, outside the real context –the school– is not an easy task for primary teacher training students. We present in this article our experience in the development of skills and abilities in initial teacher training using active methodologies, based on collaborative group learning process and the use of cases, problems and projects. We describe the process that we have followed in four courses in which, following up on our previous work, we have developed different teaching innovation projects. Some of the aspects that have become key in the new and not so new methodological proposals have been: meeting the professional requirements that were expected to be developed in each course, the need to search methodologies that would bring the students closer to professional practices and the need to improve assessment, turning it into another learning tool.

KEY WORDS: Active Methodologies, Group of teachers, Experiences of Innovation.

Introducción

En el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior se defiende un cambio en los modelos de enseñanza-aprendizaje, con un papel más activo de los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje, lo que da un nuevo sentido al uso de métodos de enseñanza que lo propicien. Estos cambios se consideran necesarios para lograr que los estudiantes desarrollen competencias que les preparen para ese aprendizaje autónomo que han de mantener a lo largo de la vida (PALOMERO, 2003).

El uso de metodologías activas, entre las que se incluyen el método de caso, el aprendizaje basado en problemas y proyectos o el aprendizaje cooperativo en grupo (FERNÁNDEZ, 2006), se propone como estrategia didáctica útil, para lograr aprendizajes significativos en el alumnado, partiendo de sus conocimientos, sentimientos o experiencias previos y construyendo su aprendizaje de manera activa, más allá del meramente memorístico, buscando un procesamiento profundo de la información. Con estas metodologías, además, se ayudará a los estudiantes

a generar metas y planificar su proceso de aprendizaje, lo que le convertirá en un aprendiz autónomo e independiente (HERNÁNDEZ PINA *et al.*, 2005). Sería el tipo de aprendizaje que permitirá un desarrollo competencial de calidad (BIGGS, 1999). Estas metodologías facilitan también la organización de la asignatura y sus contenidos de manera integrada, apoyándose en el aprendizaje en grupo (estrategias de aprendizaje cooperativo) y permitiendo la generación de resultados sobre los que poder aplicar procedimientos de evaluación, de tipo formativo (proceso) y sumativo (OGLIASTRI, 2000; SÁNCHEZ, 2006; WASSERMAN, 1994).

El uso de metodologías activas resulta especialmente útil para trabajar las competencias que se proponen como imprescindibles para los estudiantes del siglo XXI, tales como la capacidad de análisis y síntesis o la evaluación de alternativas y toma de decisiones (ALMAGRO y PÉREZ, 2004). Otras competencias como la tolerancia ante la ambigüedad, la comprensión de la complejidad, el trabajo autónomo y en equipo, la motivación intrínseca, la búsqueda de información, el razonamiento crítico, la conexión de teoría y práctica o las competencias de expresión oral y escrita, constituyen elementos del sistema (BANNING, 2003; EGIDO *et al.*, 2006; FLYNN y KLEIN, 2001; GOPINATH, 2004) que se potencian con estos procedimientos ya que acercan la realidad al estudiante y le dan autonomía para construir su propio aprendizaje.

Incorporar estas metodologías en la docencia universitaria requiere la decisión del profesorado de generar cambios en su actividad docente (KOLMOS, 2004), así como cierta formación y una construcción personal y grupal del cambio (FERNÁNDEZ, 2006). En este trabajo queremos presentar cuatro experiencias de innovación en asignaturas impartidas en la Facultad de Educación de Zaragoza, que en algunos casos se iniciaron hace más de 10 años, y en otros más recientemente, coincidiendo con la incorporación de nuevos profesores a la docencia, y potenciados por la situación actual de la universidad española.

Estas iniciativas individuales se han visto apoyadas por el entorno institucional que ha facilitado el proceso de transformación de la docencia que describimos. La Universidad de Zaragoza ha realizado en los últimos cuatro años un gran esfuerzo en ofertar actividades de formación en innovación de la docencia en relación con la convergencia al EEES (las metodologías activas, la evaluación o las TIC), a la vez que ha impulsado la creación de grupos de profesores trabajando desde distintos proyectos. Nuestro grupo ha participado activamente en ambos niveles, actualizando su formación y trabajando juntos en grupos de reflexión metodológica continuada, lo que ha supuesto puntos de encuentro y contraste con

expertos y colegas, ha permitido construir un discurso teórico compartido y ofrecer un soporte para llevarlo a la práctica.

Ya veníamos trabajando con elementos que hoy consideraríamos como integrantes de metodologías activas. La profesora más veterana lo hace desde el año 1993, cuando se implantaron nuevos planes de estudio de la titulación de Maestro, en la Escuela de Magisterio. Ese cambio de planes supuso la aparición de asignaturas nuevas, y nuevos contenidos, como fue el caso de *Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua escrita*. Apenas había entonces materiales para impartirlas, lo que constituyó una oportunidad para abordar la complejidad del mundo escolar, con experiencias que vinculasen los contenidos del temario con situaciones de la práctica real. Para ello fue necesario diseñar nuevas situaciones de aprendizaje y recurrir a materiales y situaciones que hoy en día responderían a lo que denominamos metodologías activas. Esta forma de trabajar ha ido evolucionando dando lugar a la primera experiencia que presentamos.

En el resto de casos la situación era algo distinta. En *Bases Psicológicas de la Educación Especial*, nos encontramos con una asignatura impartida por distintos profesores, que organizativamente compartían contenidos, metodología y algunas situaciones de aprendizaje. En realidad cada profesor resolvía según su criterio, con escaso aprovechamiento de sinergias comunes, en ocasiones por falta de coordinación, y sobre todo debido a la alta rotación de profesores encargados de la docencia de la asignatura. Se compartía la experiencia de que el estudio de casos resultaba especialmente útil, por lo que iniciamos un proceso de reflexión metodológica que cristalizó en la elaboración de una propuesta curricular basada en el estudio de casos con materiales nuevos creados en el seno de los grupos de innovación.

Las dos últimas experiencias, *Sistemas Alternativos de Comunicación y Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia*, comparten algunas características. Como en el primer caso, se trata de asignaturas orientadas a la práctica profesional directa. En ellas su carácter aplicado y la necesidad de verificar las competencias desarrolladas, “saber hacer”, requieren una planificación y seguimiento muy cuidadosos en todas las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivos, diseño del problema, presentación a los alumnos, actividades para el aprendizaje, etc. En esta ocasión, las tareas que hemos tenido que afrontar han tenido como elemento común la reflexión sobre los objetivos y el uso que de los recursos metodológicos se hacía. Se llegó a la conclusión de que las metodologías activas, sobre todo el aprendizaje basado en problemas y proyectos, se ajustaba especialmente bien, sin renunciar al uso de otros elementos como casos descriptivos, o distintas prácticas de evaluación.

1. Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua escrita (especialidad Educación Especial, troncal, anual, 9 créditos, 5 teóricos, 4 prácticos (dos grupos de prácticas). Media de alumnos matriculados: 130)

Esta materia se comenzó a impartir en el curso 93-94. Desde entonces, los objetivos se han ido reformulando y los contenidos se han ido estructurando de distinta manera, y aunque se han pasado por distintas fases, en el momento actual se organizan en dos partes. En la primera, planteamos a los estudiantes la tarea que se realiza al leer y escribir. A partir de aquí, estudiamos también lo que puede ocurrir cuando esta tarea se lleva a cabo con dificultades. En la segunda parte, el desarrollo de competencias y los contenidos van orientados hacia la prevención de las dificultades ya estudiadas. Lo que supone reflexionar sobre cómo se inicia a los niños en el aprendizaje de la lengua escrita, y considerar la importancia que en la tarea del lector tienen otros elementos como el propio texto, los conocimientos previos, y los procesos motivacionales, entre otras variables.

Tenemos en cuenta que nuestros alumnos tendrán que ser capaces de iniciar a niños en la lengua escrita (o apoyar al tutor en esa tarea), hacer evaluaciones funcionales a partir de las tareas que llevan a cabo los niños que leen y/o escriben con dificultad, y plantear objetivos y tareas de intervención acordes con las dificultades evaluadas. Si además no queremos confundirlos desvinculando la teoría de la práctica, desde el inicio nos pareció necesario abordar las tareas reales de lectoescritura que se usan en la escuela. Debido a esto, desde un principio, consideramos conveniente utilizar una metodología que partiera del estudio de situaciones reales (dictados, redacciones, lecturas en voz alta, tareas de comprensión lectora,... realizadas por niños que escriben y/o leen con dificultad; que analizaran materiales con actividades publicadas en los cuadernillos editados para trabajar las dificultades de lectoescritura en diferentes editoriales). También se planificaron sesiones de trabajo con actividades orientadas a resolver algunas de las dificultades detectadas en las tareas que realizaban los niños.

Nos parece importante señalar que, desde el comienzo, los alumnos elaboran dos trabajos obligatorios (que comentaremos más adelante) que suponen la integración de todo lo llevado a cabo en las sesiones anteriores.

Aunque quizás lo hicimos desde una perspectiva poco fundamentada, más bien intuitiva, descubrimos que los alumnos respondían y se obtenía un grado de implicación bastante alto. Acababan encontrando algunas ventajas en esta forma de trabajar, y nos las transmitían en sus valoraciones: *“Realmente es necesario abordar los contenidos teóricos si se quiere conectar la teoría con la práctica, supone un aprendizaje más significativo”*; *“he descubierto la importancia de la*

reflexión y el pensamiento crítico”; “*valoro el trabajo cooperativo*”; “*me siento más capaz de resolver estas situaciones*”... Pudimos también constatar cambios considerables, ya que después de las primeras sesiones, los estudiantes mostraban menos situaciones de bloqueo inicial, aceptaban mejor la complejidad de las situaciones, la toma de decisiones era más consciente; mostraban actitudes menos simplistas y mayor sensibilidad hacia las consecuencias de su rol como mediador en el proceso enseñar-aprender, eran capaces de deducir los efectos a largo plazo de una formación insuficiente, una valoración superficial de la situación, una falta de implicación, la ausencia de compromiso, etc...

Decíamos que estas actividades parecen responder a las que hoy se denominan metodologías activas (“estudio de casos”, “aprendizaje basado en problemas”, “aprendizaje orientado a proyectos”). Durante los últimos cursos, a través del trabajo conjunto que venimos llevando a cabo el grupo de profesores mencionado, se han ido matizando, delimitando, fundamentando distintas situaciones de aprendizaje, y hemos podido compartir y contrastar las variadas experiencias de todos los componentes del grupo. Me tomo la libertad de destacar, en primera persona, algunos de los aspectos que me he ido replanteando gracias a estos encuentros: a) Me he visto obligada a reflexionar y a veces a plasmar por escrito objetivos, metodología, dificultades encontradas, resultados, valoraciones por parte de los alumnos... por ello el grupo me ha ayudado a ser más consciente de lo que hago y de por qué lo hago. b) He observado otras formas de plantear el estudio de casos en circunstancias semejantes a las mías, y en otras diferentes. c) He obtenido un *feedback* necesario (a veces de contraste, a veces crítico, a veces positivo,...) por parte de mis compañeros, ante unas prácticas docentes en las que en ocasiones te sientes insegura y que generalmente te despiertan dudas, te sugieren preguntas, te suponen dificultades e incertidumbre. d) Sobre todo, gracias a sus orientaciones, pongo mayor atención a la evaluación y al *feedback* de los alumnos (les hago deducir el objetivo fundamental que persigo; les pido que expliquen por qué y para qué creen que he planteado esa actividad; que reflexionen sobre que se podía haber hecho para aprovecharla mejor, etc...).

A partir del *feedback* de los alumnos, y de estos encuentros entre compañeros de los grupos de innovación, hemos ido estructurando las diferentes sesiones de trabajo, de forma que en estos momentos se están abordando en sesiones de grupo cooperativo (de tres a cinco alumnos) tres tipos de situaciones:

- Evaluación funcional de tareas de lectura y/o escritura realizadas por niños con dificultades en la lengua escrita. En estas sesiones escuchan lecturas en voz alta de palabras y pseudopalabras, observan tareas de comprensión lectora, dictados, redacciones,... llevadas a cabo por niños que presentan

distintos tipos de dificultades. Los estudiantes hacen valoraciones parciales de las distintas tareas, evaluaciones cuantitativas, análisis descriptivos y comprueban que aunque eso es necesario, no es suficiente. Si se quiere saber qué es lo que ese niño hace cuando lee y cuando escribe, si queremos plantear hipótesis fundamentadas de lo que está sucediendo y queremos hacer una evaluación funcional, tienen que realizar una valoración cualitativa. Hay que analizar cómo afectan los errores a la lectura y/o a la escritura, hay que hacer una valoración global en la que se reflexione y se integre todo lo visto en los análisis parciales. En este punto debe quedar clara la importancia que tiene el modelo teórico que han construido sobre lectura y escritura.

- A partir de la valoración funcional que han llevado a cabo, deben plantear los objetivos fundamentales que de dicha evaluación derivan, y planificar sesiones de trabajo originales y coherentes con esos objetivos. En función del tema que estemos estudiando, lo pueden justificar de forma más general o más concreta.
- Por último, también hay sesiones en las que se analizan tareas y ejercicios editados, y orientados a niños de educación infantil o de primaria, que tienen alguna relación con el aprendizaje de la lengua escrita (de iniciación en la lengua escrita, de comprensión lectora, de intervención cuando las dificultades son manifiestas,...). Lo importante es que deduzcan los fundamentos teóricos implícitos, los objetivos que se persiguen, el concepto que los profesionales que las han elaborado tienen sobre ese tema (iniciación en la lengua escrita, comprensión lectora, etc...), en qué procesos parecen incidir, qué dificultades quieren prevenir,...

No podemos profundizar en la metodología seguida, la organización de los grupos, las dificultades más comunes, los aspectos más gratificantes,... pero al menos vamos a hacer referencia a la manera en la que se trata de evaluar el proceso y los resultados:

- La primera forma de evaluación consiste en una puesta en común en la que las construcciones hechas por los grupos se comparten, se debaten, se contrastan y se completan. A partir de esta puesta en común, lo fundamental es que cada alumno se haga consciente de lo que es capaz de hacer, de aquello que debe revisar, de cómo se relaciona lo estudiado con la práctica escolar valorada... se pretende que vayan asumiendo un rol crítico sobre sus propias realizaciones. Esta forma de trabajar ya ha sido comentada con ellos, y se les ha expuesto que puede suponer una desventaja, algo hacia lo que se pueden resistir, que sería el tener que ir al día en la asignatura; pero que a

su vez supone también una ventaja, y es que si han ido participando en las prácticas a lo largo del curso, han ido construyendo la materia, han llevado a cabo un aprendizaje significativo y la han integrado, los exámenes supondrán únicamente una tarea más a realizar.

- En el proceso de elaboración de los trabajos obligatorios llevamos a cabo una evaluación formativa. Se hace a partir de las tareas que realiza un niño, que será “su caso” y que les acompañará ya hasta fin de curso (en este curso hemos agrupado estos dos trabajos en un proyecto). Durante esta elaboración, deben pasar por tutorías en varios momentos. Estos encuentros permiten evaluar el proceso, los resultados y las interacciones entre los distintos componentes del grupo.
- Se evalúa también tareas que deben resolver solos. Hay un examen parcial (de la primera parte de la materia) y otro final. En ambos, se incluyen supuestos prácticos en los que tienen que poner en juego todo lo trabajado en las clases teóricas y en los estudios de caso.

Algunas consideraciones acerca de presupuestos básicos de las metodologías activas que nos gustaría que estén presentes en nuestro trabajo en el curso actual (07-08), han ido surgiendo a partir de la experiencia de estos cursos y de la reflexión sobre metodologías activas mantenida con el grupo de trabajo de los compañeros. Entre ellas: a) la filosofía que subyace en el aprendizaje colaborativo, es decir, el presupuesto básico de la interacción como forma personal de trabajo. Esto supone el intento de construir el aprendizaje a partir de la cooperación de los miembros del grupo, partiendo de relaciones de igualdad, e intentando incorporarlo como una forma de vida y de convivencia con los otros. Para ello se alterna el trabajo en grupo plenario y en grupo pequeño e individual. b) Sesiones de estudio de caso, en las que se intenta facilitar que los alumnos aprendan a partir de experiencias y situaciones de la vida real. Esto les permite construir su propio aprendizaje en un contexto que los aproxima a su futuro entorno de trabajo. Es un enlace entre teoría y práctica. El profesor debe asegurarse que el alumno cuenta con una buena base teórica que le permita trabajar el caso y transferir sus conocimientos a una situación real. Nos interesa esta metodología por sus características fundamentales: es interactiva y dinámica, está centrada en el alumno, el profesor facilita el proceso, orienta la discusión, el caso sirve de base para el debate, se basa en una situación real. c) Sesiones de aprendizaje basado en problemas. Los alumnos abordan problemas reales en grupos pequeños y bajo la supervisión del mediador. Para ello, este mediador actúa como tutor, rol sobre el que reflexionamos de forma conjunta, por las numerosas funciones que implica: ayuda a que exista una buena dinámica grupal; estimula y activa el pensamiento individual a través de

preguntas, sugerencias, y aclaraciones si fuera necesario; debe conocer la esencia y la estructura de los problemas; facilita el proceso grupal al prestar atención a los integrantes del grupo; no es un observador pasivo,...

Si analizamos el proceso que hemos seguido en estos últimos cursos, constatamos que hemos comenzado un camino, y además sentimos que queremos seguir aprendiendo y reflexionando sobre estas metodologías y cómo utilizarlas; pero además, el *feedback* de los alumnos (protagonistas fundamentales de nuestra tarea diaria) parece animarnos también en este sentido, porque son múltiples las referencias anónimas que hacen valorando positivamente esta forma de trabajar. Cito a continuación algunas de ellas: *“Me han servido para afianzar los conocimientos teóricos y para poder aplicar la teoría a la práctica, y dentro de poco será esta nuestra misión”*; *“si no ibas al día en los temas desarrollados en clase, eran duras de llevar a cabo”*; *“valoro el haber podido trabajar con casos reales y el haber creado en mí un sentido crítico a la hora de valorar actividades de intervención... además, se aprende con y de los compañeros”*; *“he podido establecer mejores nexos entre los contenidos teóricos y he aprendido mucho”*; *“ayudan a que la teoría vista en clase tenga un sentido, un significado útil”*; *“me han proporcionado experiencia y capacidad para analizar”*; *“en el futuro, tendremos que enfrentarnos a situaciones parecidas”*; *“me ha parecido interesante conocer casos reales de niños con dificultades, y gracias a ellos hemos podido comprender mejor la teoría... y además a trabajar en grupo, a aceptar otras opiniones, a debatir... a profundizar e interiorizar mejor la materia”*; *“valoro la relación que mantenían con los contenidos que se estaban impartiendo en ese momento, también la diversidad de opiniones y aportaciones que salían de los diferentes miembros del grupo”*,...

Este *feedback* de los alumnos también hace referencia a los dos trabajos obligatorios ya citados. Sobre la utilidad de los mismos, se cuenta con información consistente, recogida a lo largo de los cursos. Citamos a continuación algunas reflexiones extraídas de las respuestas anónimas, entregadas por los alumnos: *“me han ayudado a mejorar el trabajo en grupo, conocer mejor a mis compañeras y sus experiencias, me ha gustado porque estaba muy claro lo que realmente querías...”*; *“nos ha costado bastante realizarlos, pero luego estaba la satisfacción de ver que has aprendido, que te han servido, no deberías modificar nada...”*; *“son muy buenos, ya que de esta manera vemos lo que aprendemos, lo que no entendemos de forma clara,... descubrimos la aplicación de la teoría en la práctica...”*; *“...y nos ayuda a ver cómo debe ser la prevención y la intervención, para mí ha sido una forma de ver las cosas desde el punto de vista real”*; *“durante el proceso de elaboración, me he sentido frustrada a veces, pero me han resultado gratificantes al finalizarlos, ya que el fruto de mi trabajo se ha visto plasmado”*.

El curso pasado, al revisar la delimitación conceptual de “aprendizaje orientado a proyectos”, vimos la posibilidad de reunificar estos dos trabajos en un único proyecto, que es lo que estamos tratando de llevar a cabo a lo largo del presente curso. Si los objetivos que se persiguen con esta técnica metodológica son que el proceso de aprendizaje se dé en la acción, que el alumno aprenda haciendo, que adquiera una metodología adecuada para afrontar los problemas que se le presentarán en su futura práctica profesional, si también se pretende que el estudiante aprenda a aprender... este va a ser el reto que nos planteamos en esta materia. Comienzan el proyecto con la evaluación funcional de las dificultades de lectoescritura de un niño, planteando objetivos y pautas de intervención, y lo terminarán desde una perspectiva preventiva, a nivel retrospectivo, decidiendo qué contenidos teóricos y qué estrategias metodológicas de iniciación en la lengua escrita podían haber conseguido una realidad diferente y mejor para ese niño. Cada parte, conlleva a su vez una fundamentación teórica que tendrán que construir a partir de lo visto en clase y de las lecturas obligatorias. Es imprescindible mantener y justificar un buen nivel de coherencia entre los distintos apartados del proyecto. Recordamos que hay varios encuentros de la profesora con cada grupo de trabajo durante la realización de este proyecto.

Por último, no queremos finalizar sin hacer referencia a algunas de las dificultades a las que nos enfrentamos y que no acabamos de resolver:

- En relación con las sesiones de trabajo cooperativo: sigue habiendo una dificultad para realizar la retroalimentación al alumnado en el momento adecuado. En especial en aquellas sesiones que exigen la recogida de informes por escrito, su revisión y posterior entrega se dilata mucho en el tiempo. Implica una sobrecarga de trabajo para hacer en casa y una evidente carga de tiempo en tutorías, que puede duplicarse en algunos momentos del curso. En general, los errores, las imprecisiones, la falta de coherencia, las contradicciones,... de los informes de los estudiantes, se consideran y se utilizan como una fuente de aprendizaje insustituible. Estos errores se señalan únicamente en los documentos originales corregidos de los estudiantes con interrogantes, y la profesora los recoge en un Power Point que después, en grupo plenario, se va revisando, analizando cada uno de los errores observados, frases imprecisas, inconsecuentes, etc. Ellos tienen que ser capaces de explicar, razonar, por qué esos comentarios no son acertados, y ver cuáles y por qué serían los correctos. Como es fácil de deducir, algunos estudiantes requieren explicaciones complementarias, y en muchos casos pueden necesitar que se vuelva a incidir de manera más personalizada. Otros problemas derivan de la falta de asistencia de algunos estudiantes a estas sesiones analíticas, aumentando considerablemente la sobrecarga de

tutorías. Esto se compensa únicamente por los beneficios que obtienen y la propia satisfacción de los alumnos.

- En relación con la elaboración del proyecto: consta de dos partes y no se puede entregar si no ha estado tutorizado. Hay que revisarlo en tutorías al menos dos o tres veces antes de entregar cada parte, y los grupos tienen por escrito en qué momentos es aconsejable esta revisión. Los estudiantes saben que si no es suficiente el trabajo realizado, o hay errores de valoración y de orientación del caso, tendrán que modificarlo. Esto también supone una sobrecarga y una necesidad de aumentar las horas de tutorías en periodos concretos.
- En relación con los propios grupos de trabajo: al ser una materia anual, las situaciones complejas de construcción y de interacción que viven los grupos, así como los conflictos que surgen, son evidentes. Infiere en la dinámica del grupo, a veces generando mejores elaboraciones, a veces interfiriendo el trabajo y alterando el estado emocional de los componentes. Seguimos trabajando para mejorar este aspecto; así, el curso pasado, analizamos algunas aportaciones teóricas en este campo, orientaciones que incorporamos y esperamos que nos ayuden a abordar las relaciones entre los componentes del grupo, las crisis, los conflictos, ... de manera más eficaz.

2. Bases Psicológicas de la Educación Especial

La experiencia en esta asignatura comienza en el año 2004, a partir de la formación de un grupo de trabajo que decide acogerse a un proyecto de innovación de la docencia, ofertado en la Universidad de Zaragoza, en relación al proceso de adaptación de las titulaciones al EEES y dentro del plan de innovación y mejora de la docencia. El grupo constituido por los profesores que en el año 2004 tenían responsabilidad docente con la asignatura asumió el reto de actualizar su diseño. Es una asignatura troncal, cuatrimestral, de segundo curso de todas las especialidades de Magisterio, y cuyo objetivo general es el conocimiento de los aspectos evolutivos de los alumnos/as con necesidades educativas especiales. El fin último de la asignatura es la preparación de los futuros maestros para facilitar la integración del alumnado “excepcional” en el ámbito escolar.

La propuesta se concretó en actualizar el diseño curricular de la asignatura, partiendo de la selección de competencias que los estudiantes debían desarrollar. Se estructuraron los contenidos, y comenzamos a reflexionar sobre la metodología más adecuada para que el alumnado realizara su proceso de aprendizaje. Se trata de una disciplina que a los estudiantes de magisterio les resulta atractiva, aunque

difícil de abordar en su extensión y complejidad, y no resulta sencillo eludir aprendizajes superficiales o simplemente estratégicos. La aproximación de los estudiantes a la realidad de la vida de estos niños en la escuela resultó un objetivo necesario que nos planteamos y tratamos de dar respuesta, en un primer momento, con la organización de mesas redondas en las que participaron maestros que nos ponían en contacto con la realidad del día a día vivido en su aula, incluyendo la descripción de algún caso.

Se tomó la decisión de abordar cada uno de los 12 temas de la asignatura a través de un caso guía que acercara a los estudiantes a los conocimientos teóricos, de forma que cada semana tenían que trabajar un tema. Se buscaba la dedicación continuada, mantener la materia al día e ir consiguiendo objetivos de aprendizaje más profundos y significativos. Seleccionamos casos de manuales y publicaciones del ámbito psicológico y educativo, preparando una serie de preguntas guía, cuya resolución exigía el estudio y reflexión de la materia, a través del contraste y elaboración en grupo cooperativo y la posterior puesta en común en el grupo de clase. Este trabajo tenía una repercusión muy alta en la calificación final.

La experiencia fue satisfactoria para los estudiantes, aunque se vieron desbordados en la tarea de elaborar un caso cada semana, que acabaron resolviendo de forma superficial ante la escasez de tiempo (HERNÁNDEZ PINA *et al.*, 2005). Se acordó, para el siguiente curso, reducir el número de casos que tenían que entregar resueltos. Se modificó la organización de la materia, distribuyéndola en 5 módulos con cierta coherencia de contenidos; cada grupo debía entregar resuelto un caso por módulo en fecha fija, que figuraba en el cronograma con la guía de casos disponible al inicio del curso. Entre las cuestiones a resolver en cada módulo, había algunas preguntas cruzadas relativas al resto de casos del módulo, que exigían la lectura de todos los casos. Se añadió una segunda tarea a los estudiantes: analizar la resolución de casos que no habían trabajado (requería corregir y elaborar un pequeño informe del caso resuelto por otros grupos). La tarea tenía un doble objetivo: introducir la evaluación por iguales y posibilitarles acceder a la forma en que manejan la situación de trabajo diferentes grupos a lo largo de la asignatura, lo que enriqueció de forma notable sus aprendizajes y nivel de autoexigencia.

El trabajo en grupo había creado otras dificultades que se trataron de subsanar mediante la organización de grupos pequeños –tres alumnos por grupo–, la incorporación de actividades de autoevaluación del funcionamiento del grupo y del aprendizaje y dedicación individuales, valoración de las dificultades encontradas y la rotación de roles. Estas iniciativas han facilitado la supervisión continuada del profesor y parecen haber controlado estas dificultades iniciales.

Al finalizar cada módulo, tras la devolución de los casos corregidos, los informes de los compañeros y la puesta en común en que se analiza el caso, las respuestas aportadas y las dificultades detectadas, se aporta la calificación del módulo, que ofrece un *feedback* que orienta a los estudiantes y sirve de guía para el siguiente. El examen consiste en la resolución individual de dos casos cortos tipo problema, pudiendo los estudiantes consultar todos los materiales de que dispongan. De este modo se valora la capacidad individual adquirida para afrontar estas situaciones similares a las del aula.

A lo largo de este tiempo nos vimos en la necesidad de escribir o adaptar casos que se ajustaran mejor a los objetivos de aprendizaje que habíamos propuesto en la asignatura. Ello nos llevó a plantearnos un nuevo objetivo del grupo de profesores, que consistió en conseguir casos actualizados, surgidos de nuestro entorno, y adaptados a las competencias que esta asignatura debe contribuir a desarrollar en los estudiantes. Es un proceso que está finalizando y que nos ha permitido, entre otras cosas, contrastarlos en la práctica antes de reunirlos en un manual que estamos elaborando.

Otro aspecto de interés en el que hemos trabajado en estos años ha sido la evaluación de los aprendizajes, de los casos, la asignatura y el método. Perseguíamos una evaluación continuada, que siendo formativa aportara calificación y por tanto la implicación del alumno. El trabajo con los casos aporta hasta un 50% de la calificación final. Para valorar el contenido y la calidad de las respuestas al análisis de los casos hemos elaborado rúbricas. Partimos de la taxonomía SOLO (BIGGS, 1999; MARKHAM, LARMER y RAVITZ, 2003), que nos permite categorizar la calidad y nivel de aprendizaje manifestado. De hecho, elaboramos las cuestiones y preguntas de los casos a partir de la estrategia de llevar a los estudiantes a un proceso de indagación y análisis de contenidos teóricos, quizá el aspecto más difícil de conseguir hasta ahora. Estamos en la labor de seguir elaborando y afinando estas rúbricas, así como en el diseñar mejores preguntas que sirvan como medio para activar los aprendizajes de los alumnos, e incluso introducir casos cortos tipo problema para resolver en grupo.

3. *Sistemas Alternativos de Comunicación.*

Elaboración de recursos para la comunicación aumentativa

El Magisterio en la Especialidad de Audición y Lenguaje forma a los maestros que han de trabajar en la escuela con los niños y niñas que tienen dificultades comunicativas y en el desarrollo del lenguaje. En diferentes ocasiones la adquisición del habla está cuestionada, los niños se benefician del uso de otros sistemas de

comunicación que facilitan la interacción con su entorno, el desarrollo del lenguaje y el avance en los aprendizajes.

En el currículo de la especialidad hay una asignatura que aporta esa formación a los estudiantes: se trata de “Sistemas Alternativos de Comunicación”, asignatura troncal que se cursa en 2º curso de la Diplomatura. Es una asignatura teórico-práctica que debe dotar a los estudiantes de conocimientos y habilidades que les capaciten para introducir a los niños que lo requieran en el uso de la comunicación aumentativa. En la Facultad de Educación de Zaragoza, se imparte en el segundo cuatrimestre, cuando ya se han adquirido conocimientos acerca del desarrollo, se conoce la Psicopatología básica de los trastornos del habla y del lenguaje y los principios de intervención.

Desde el principio consideramos que el objetivo fundamental del profesor debía ser que los estudiantes supieran utilizar la comunicación aumentativa (CA) en la escuela en aquellos casos en que fuera necesaria. El uso de metodologías activas resultaba un recurso imprescindible para conseguir competencia. Entre otras cosas, los estudiantes han de conseguir identificar situaciones en que la comunicación aumentativa (CA) constituye un recurso, distinguir qué tipo de sistema es el más adecuado y factible en cada situación concreta y decidir qué tipo de soporte y ayuda técnica se van a usar. Se trata de integrar muchos de los conocimientos que han venido adquiriendo y tenerlos accesibles para aplicarlos en cada momento, a la par que den soporte a los nuevos conocimientos que han de adquirir en la asignatura: qué son estos sistemas, cómo están organizados, a qué niños beneficia su uso, qué requisitos hay que valorar, cómo se aplican, enseñan, etc...; todo ello conduce a un aprendizaje vivenciado, reflexivo, y también procedimental: hay que saber hacer y hacerlo.

La metodología debía potenciar el aprendizaje autónomo; cada estudiante debería ser capaz de enfrentarse a estas tareas, y también beneficiarse del aprendizaje en grupo, del mismo modo que es en grupo como en muchas ocasiones van a realizar este tipo de tareas en la escuela. Debía aportar elementos representativos de la realidad; el trabajo con casos de tipo descriptivo, visionados en ocasiones y escritos en otras, resolvían esta cuestión. Además, debía ofrecer información de todo el proceso que se pone en marcha cuando un niño se hace usuario de estos sistemas, su situación, necesidades, papel de la familia, del entorno escolar, de los otros niños, así como de la selección, introducción, aprendizaje del uso del sistema hasta su generalización.

La propuesta en la que hemos intentado tener en cuenta todos estos condicionantes consiste en centrar el aprendizaje en el trabajo con metodología

tipo casos y proyectos, usando otros elementos de apoyo de tipo audiovisual y experiencial.

Todo el material necesario para este trabajo se aporta en la guía docente que se entrega en los primeros días, incluyendo los casos cortos, preguntas y orientaciones para todos los casos y las referencias bibliográficas. En general, nos aseguramos de que manejan los sistemas de búsqueda documental que ofrecen, entre otros, la biblioteca universitaria, ya que es un objetivo secundario de la asignatura. En estos primeros días se crean también los grupos de trabajo.

Se introduce la asignatura, analizando el caso de Hellen Keller narrado en el film de A. Penn. El visionado se realiza en la primera clase práctica. Los estudiantes realizan un análisis crítico de las diferentes situaciones e interpretaciones que aporta el caso, se entrega un documento guía para conducir y facilitar una actitud activa durante el visionado y luego una tarea de reflexión en grupos pequeños que finalmente se pone en común en el gran grupo.

Partimos de la narración de la historia de Ana Sullivan, maestra de Hellen Keller, niña que quedó sordociega a los 18 meses tras una infección grave. Ambas consiguieron que Hellen aprendiera a usar el alfabeto dactilológico en la mano, y aprender por lo tanto que existía el lenguaje, que las cosas y personas podían nombrarse, que las personas podían manifestar lo que deseaban, pensaban y sentían, lo que facilitó su acceso a la comunicación, y posteriormente al lenguaje escrito (Braille), llegando a ser una gran conferenciante y divulgadora de las necesidades de estos colectivos.

Los estudiantes han de ir descubriendo diferentes elementos relevantes, más allá de lo anecdótico: la situación de Hellen, sus dificultades y los recursos de que dispone (reales o potenciales, a desarrollar), la desorganización de su conducta al carecer de una herramienta comunicativa con el entorno, y con ella misma (un lenguaje interno), los fenómenos de sobreprotección que se ponen en marcha, el papel de diferentes elementos de la familia y entorno, la aparición de un hermano como elemento reorganizador, el papel de la maestra, la búsqueda de soluciones efectivas, las dificultades de poner en marcha y mantener un sistema estructurado de aprendizaje, etc... Así se introducen los elementos más relevantes de la comunicación aumentativa, que de este modo los alumnos descubren con facilidad.

Un segundo paso lo constituye el uso de casos cortos aplicando la técnica de Aprendizaje Basado en Problemas. Requiere llevar a cabo un análisis de la situación, un contraste entre lo que se sabe y lo que no, que pone en marcha una

búsqueda de información para resolver el problema planteado; así conseguimos un trabajo autónomo (inicialmente guiado con recursos y reconduciendo los errores que también sirven para el aprendizaje) que en esta fase se hace en grupo pequeño. Este tipo de casos facilita profundizar en aspectos concretos, y lo empleamos para abordar diferentes aspectos relevantes en relación al tema de la sordera, el uso de ayudas técnicas, como audifonos, implantes, la introducción en lengua de signos o uso de lenguaje bimodal; y otros como actitud de docentes y familias ante la sordera en el ámbito educativo, el papel de las asociaciones y las posturas de la sociedad y la legislación en este tema complejo y difícil de abordar de otro modo en tan escaso tiempo. Se trabaja en aula, cada grupo se encarga de un aspecto-problema, que ha debido leer y reflexionar previamente. Se introducen algunas pautas para el trabajo en grupo cooperativo, como el reparto de roles (un estudiante del grupo será portavoz, otro recoge los datos y documentos relevantes y hace de secretario, y un tercero modera y vigila que se cumpla la tarea del grupo). Se incluye en la unidad 2, se le asigna una sesión presencial de dos horas y otras dos de trabajo no presencial.

Una vez formados los grupos e introducidos en el aprendizaje cooperativo, los estudiantes realizan el análisis de un caso largo por grupo. Seleccionamos casos de niños de diferentes edades y niveles educativos, algunos de escuela ordinaria y otros de centros específicos, de medio rural y urbano. Además cuidamos de que estén representados diferentes colectivos de niños usuarios de comunicación aumentativa. Así hay casos de niños con parálisis cerebral (PCI), síndrome de Down, autismo u otros trastornos generalizados del desarrollo, trastorno del lenguaje, ceguera, niños inmigrantes (BASIL, SORO-CAMATS y ROSELL, 1998; BAUMGART, JOHNSON y HELSMETTER, 1996).

Todos incluyen una pauta evolutiva, aspectos de la adaptación al desarrollo del niño y necesidades cambiantes en función de la edad, nivel educativo y de la evolución seguida en el uso continuado de CA. Suele haber un caso distinto por grupo, de forma que en su conjunto tengamos una representación amplia de lo que ocurre en la escuela a este nivel.

Estos casos se manejan con la técnica clásica de análisis guiado con preguntas que están organizadas en bloques para ir contrastando con los temas teóricos de la asignatura: tipos de usuarios, de sistemas, de ayudas técnicas; uso de ordenadores y multimedia para comunicarse y elaborar recursos; valoración para la toma de decisiones y aplicaciones. Por eso se prolonga durante un periodo del curso, que puede durar alrededor de un mes. Cada semana se aborda el bloque correspondiente al tema trabajado en teoría que cada caso ilustra, para finalmente hacer una síntesis global del caso. Los estudiantes tienen que llevar al día las tareas

de la asignatura. Se trabaja fuera de clase, de forma individual y contrastando en cada grupo, para finalmente hacer una puesta en común, en el grupo grande de clase, en dos ocasiones a lo largo de las unidades 3 y 4.

Este análisis detallado, sistemático, entrelazando teoría y aplicación, va a servirles además de modelo para el trabajo más importante que hacen los estudiantes en la asignatura, que es presentar un proyecto en grupo.

Al iniciar la asignatura se informa del proyecto que tienen que elaborar. Se le asignan 10-12 hs. no presenciales y 2 para tutorizar y presentar en público.

Consiste en plantear un problema concreto que han de analizar, planificar una intervención y elaborar unos recursos educativos o comunicativos que satisfagan alguna de las necesidades que el niño presenta, utilizando los conocimientos y habilidades que han desarrollado con la materia. Las situaciones planteadas provienen de la realidad, habitualmente los ofrecen profesores en activo de diferentes centros educativos de Aragón y responden a las necesidades que tienen de recursos concretos para estos niños. El curso pasado se elaboraron, entre otros, dos cuentos táctiles para una niña con una dificultad visual severa y retraso psicomotor. También se elaboró un cuento multimedia, con diferentes recursos comunicativos: interpretación en lengua de signos española, pictogramas, voz hablada, fotos, dibujos infantiles y texto. En el curso anterior se elaboró una guía para trabajar la Expo de Zaragoza en la escuela con símbolos SPC. En otras ocasiones son los propios estudiantes que conocen a una persona que tiene este tipo de necesidades que se elabora como problema y se sigue el mismo proceso. De esta forma se han realizado cuentos para una visita al circo o un horario para el fin de semana para una niña con síndrome de Down. En otras ocasiones, la profesora elabora casos-problema según los objetivos planteados en la asignatura.

En esta fase los estudiantes trabajan en grupo, tutelados por la profesora y por la maestra a quien va dirigido el recurso, presencialmente, a través de Internet, y visitando el centro y conociendo al niño que va a usar el recurso que ellos elaboran. Se dedican algunas clases prácticas y talleres para manejar los programas necesarios y analizar algunas dificultades generales, así como aquellas que se les van planteando.

Este proyecto se expone y defiende públicamente mediante un Power Point u otra técnica similar donde se da cuenta del proceso seguido, aspectos conceptuales tenidos en cuenta, valoración de necesidades y recursos, contextos de aplicación, toma de decisiones, etc... que se ha concretado en una propuesta y en la presentación de un recurso material que implica una solución al problema concreto planteado.

Se evalúa a varios niveles: se hace autoevaluación, en la que las personas del grupo ofrecen una visión crítica del proceso seguido, análisis de dificultades y forma de resolverlas, e incluye qué planteamiento realizarían si tuvieran que comenzar el trabajo en ese momento, es decir, dan cuenta de lo que han aprendido. Se hace heteroevaluación por los compañeros en el momento de su presentación pública, que se recoge en un registro. La profesora evalúa el proyecto realizado a partir de rúbricas elaboradas a tal fin. Siempre que es posible, se valora por los maestros que han seguido el proceso, mediante su aplicación en contexto real, en la escuela, observando si es capaz de cumplir la función para la que se diseñó. Es importante porque muestra la competencia adquirida para utilizar los recursos de la CA en el mundo real. De esta tarea se obtiene una calificación que representa al menos un 30% de la calificación final de la asignatura, y si la asignatura se ha seguido de forma continuada, con los casos y prácticas, no es necesario realizar examen final.

El uso de metodologías activas en esta asignatura sigue un curso progresivo, partiendo de un trabajo muy guiado, individual, a un trabajo autónomo en grupo. Suele generar mucha satisfacción en estudiantes y profesorado, y se adapta bastante bien al desarrollo de las competencias que pretendemos desarrollar. Así se manifiesta en las sucesivas evaluaciones que cada año se realizan, en las que se da mucho valor a su carácter aplicado y al saberse capaces de elaborar recursos que funcionan.

4. *Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia.* ***Una experiencia de cambio a partir de la reflexión*** ***sobre la evaluación y las competencias profesionales***

Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia es una asignatura optativa de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Zaragoza. Con un total de 6 créditos, se imparte en el primer cuatrimestre del curso con dos clases semanales de dos horas de duración. Sus objetivos son que los alumnos conozcan las características de los diferentes trastornos psicopatológicos de la infancia y adolescencia, sepan explicarlos desde diferentes teorías, conozcan el proceso de diagnóstico y de tratamiento y todo ello lo apliquen a casos concretos. La mayoría de alumnos que cursan esta asignatura proceden de las distintas especialidades de Magisterio. Su número oscilaba entre 20-30 estudiantes; pero tras la implantación de las propuestas innovadoras ha pasado a ser entre 50 y 60 en la actualidad.

En la metodología tradicional en esta asignatura se usaban casos como medio para ejemplificar los distintos trastornos incluidos en el temario (WASSERMAN,

1994). En general, se contaba con dos tipos de casos: descriptivos, ejemplificando el proceso seguido por un profesional, y casos-problema, en los que el alumno debía aplicar el proceso analizado (SÁNCHEZ, 2006).

Este procedimiento contaba con buena aceptación de los alumnos, aunque veíamos dificultades de tipo práctico y teórico. Entre las primeras, la falta de tiempo para impartir el programa y analizar los casos descriptivos en el aula, la sobrecarga de trabajo del profesor al supervisar en mayor profundidad el trabajo de los estudiantes en los casos-problema. Las dificultades de tipo teórico tenían mayor trascendencia. La realización de los casos-problema era voluntaria y no tenía repercusión en la calificación final; esto suponía que no todos los alumnos se habían enfrentado con todos los casos y por tanto adquirido las competencias necesarias para resolverlos. Por otra parte, al evaluar en el examen final los aprendizajes adquiridos, encontrábamos un proceso finalizado, poco útil para retroalimentar el aprendizaje del alumnado. En un intento de superar estas dificultades y mantener la estructura de la asignatura, planteamos una propuesta para el curso 2005/06 con una nueva organización del trabajo del alumno, una redefinición del espacio del aula y cambios importantes en el proceso de evaluación. La idea central que guiaba este proceso era la consideración del caso como un problema, siendo éste el elemento central sobre el que se organiza la docencia (BARÁ y VALERO-GARCÍA, 2005; ESCANERO *et al.*, 2005), y aunque se mantenían otros elementos como los contenidos teóricos, bibliografía de referencia y casos descriptivos, el tratamiento de los mismos resultaba completamente distinto.

Se cambió la metodología de manera que la resolución de casos breves (en un modelo cercano al aprendizaje basado en problemas) fuese el núcleo central. Así, se elaboraron un total de 19 casos breves representativos de los contenidos del programa, que se repartieron en cinco módulos con cuatro casos cada uno (excepto el último, que tenía tres). Al iniciar cada módulo se distribuían los casos y cada grupo tenía que resolver un caso-problema, y tenía que evaluar el caso-problema de otro grupo. Además tenía que realizar un examen que consistía en responder a preguntas concretas sobre otro de los casos. Con esta metodología, cada alumno se tenía que enfrentar necesariamente a tres casos-problema distintos en cada módulo.

Ahora, las demandas que se pedían en la evaluación necesariamente habrían sido abordadas, se habrían abarcado los contenidos del curso y se habría propiciado el aprendizaje entre compañeros (otros grupos).

El trabajo de los alumnos se iba a organizar sobre el grupo pequeño cooperativo, con un máximo de tres por grupo, tamaño considerado óptimo para permitir una

buena organización, mantener la interdependencia y facilitar la operatividad en la realización de las tareas. La heterogeneidad de procedencia de los alumnos de Psicopedagogía generaba diferentes puntos de partida, por lo que se optó por agrupar a los alumnos según su titulación de origen, de forma que en cada grupo había al menos un alumno de Magisterio de Educación Especial o de Audición y Lenguaje, que disponía de más conocimiento del entorno clínico; un alumno de Educación Infantil, bien formado en la etapa de 3-6 años; y otro de Primaria, centrado en la etapa de 6-12 años.

Los alumnos recibían tres tipos distintos de materiales. Por un lado, los 19 casos problema con sus preguntas correspondientes, breves descripciones con la información recopilada por un profesional en la primera o segunda sesión de evaluación de casos reales de niños o adolescentes. Conjuntamente con cada caso problema, aparecía otro caso extraído de la bibliografía especializada de textos o revistas (caso descriptivo) y, por último, para cada tema los alumnos contaban con un texto teórico de referencia.

Las clases también tenían una organización muy concreta. Tras una primera parte expositiva de contenidos por parte del profesor, se pasaba al trabajo en grupo, momento en que los alumnos se implicaban en tareas de lectura de los casos, planificación del trabajo entre clases, discusión y toma de decisiones y consulta de dudas al profesor.

Las sesiones de evaluación eran el tercer elemento central de la experiencia. Cada grupo debía aportar un caso resuelto y además corregir el caso de otro grupo con unos criterios diseñados por el profesor (rúbricas), y asignar y justificar una calificación final. Como mencionamos después de esta tarea grupal, cada alumno respondía de forma individual a una pregunta sobre otro caso. Esta tarea constituía parte de la nota individual unida a su autoevaluación y autocalificación. Las evaluaciones y calificaciones del profesor estaban orientadas a convertirse en un *feedback* eficaz, útil para mejorar el aprendizaje, aportando seguridad cuando proceso y resultado eran los adecuados, identificando errores y buscando alternativas cuando eran insatisfactorios. Las evaluaciones se entregaban en la siguiente clase, se discutían los casos con todos los grupos y de manera particular con cada uno. La calificación final de la asignatura resultaba de hallar la media de los cinco módulos que necesariamente debían haber sido finalizados.

Tras tres cursos de implantación y valoración de este sistema podemos decir que hemos encontrado una propuesta que resulta útil para acercar la psicopatología a los alumnos y les pone en disposición de identificar trastornos y colaborar en su tratamiento. Este sistema es bien aceptado por los estudiantes, aunque suelen

quejarse del esfuerzo que representa el trabajo continuado. Reconocen que es una forma de aprender particularmente útil, que toman como modelo cuando tienen que hacer propuestas metodológicas para otras asignaturas, lo que constituye otra aplicación a sus futuras funciones profesionales.

Por nuestra parte, hemos comprobado que el aprendizaje que ahora alcanzan los alumnos es superior al obtenido con la anterior metodología, aunque es cierto que se produce una mayor carga de trabajo para el profesor, que dado el elevado número de alumnos, requiere una importante dedicación a la gestión de las tareas fuera del aula.

Algunas conclusiones

En este trabajo hemos intentado plasmar el proceso que un grupo de profesores hemos seguido al ir adaptando nuestra metodología docente a las nuevas exigencias en relación al proceso de convergencia europea. Pensamos que los intercambios en estos grupos de trabajo nos ayudan a sentirnos más preparados que hace unos años para abordar esta tarea que, como todo proceso de construcción conjunta de conocimiento, es dinámico e interactivo y se nutre del diálogo con otros implicados. Por eso nos hemos animado a plasmar por escrito esta experiencia compartida, el proceso seguido como un grupo de profesores que aprenden y maduran juntos, así como algunas reflexiones finales, que pasamos a resumir a continuación.

Como es sabido, para lograr los objetivos de aprendizaje planteados en las distintas asignaturas, podemos recurrir a distintos métodos de trabajo activo con el alumnado. En nuestra experiencia hemos observado que en momentos iniciales y en asignaturas de tipo teórico puede ser especialmente útil el trabajo con casos descriptivos que suponen aproximación a la realidad y favorece la implicación de los futuros maestros en el análisis de la situación escolar y de las características de los niños. Bien guiados les lleva a estudiar la teoría como medio de acceder a este aprendizaje. Los casos breves que añaden componentes reflexivos usados en otras, se ofrecen como alternativa para asignaturas con contenido muy especializado que requieren una unión de teoría y práctica como elemento guía de la actuación profesional; también resultan útiles para ilustrar aspectos concretos. En otras ocasiones, como hemos puesto de manifiesto en las dos últimas experiencias, entendemos que enfrentar al alumno a un problema, el caso a resolver, es la situación ideal para activar los recursos necesarios para desarrollar su rol profesional. Hemos observado que la evaluación formativa es uno de los elementos centrales para aprender, resultando una estrategia útil para conocer el

proceso de aprendizaje que siguen los estudiantes que facilita retroalimentar su actuación.

Valoramos los resultados obtenidos tras varios años de aplicación de esta experiencia como satisfactorios. Parece evidente que hemos logrado que gran parte de los estudiantes desarrollen aprendizajes más cercanos a su futura práctica profesional, sustituyendo en gran parte el estudio memorístico previo al examen, por una actividad continuada, mantenida a lo largo del curso, que genera aprendizajes más profundos. Las propuestas también han dado muestras de flexibilidad para distintas situaciones y características del alumnado, presencial, semipresencial o incluso virtual, a través de las TIC.

Si analizamos el proceso seguido constatamos que hemos comenzado un camino y sentimos que queremos continuar, seguir aprendiendo y reflexionando sobre el uso de estas y otras metodologías. La respuesta de los estudiantes (protagonistas fundamentales de nuestra tarea diaria) en las encuestas anónimas al acabar la asignatura parece animarnos también en este sentido, porque son múltiples las referencias que hacen valorando positivamente esta forma de trabajar, la aproximación a la realidad (que saben valorar en las prácticas escolares), la oportunidad de trabajar con compañeros que apenas conocían, de debatir, contrastar las tareas realizadas, aceptar y enriquecerse con otros puntos de vista, a lo que se suma la facilidad para llevar la asignatura al día, pese al esfuerzo continuado que pueda suponer. Incluso a veces son los estudiantes que suspenden los que al retomar la tarea ven cómo es necesario para saber, el contrastar teoría y aplicación.

Persisten dificultades aún pendientes de solventar, como hemos mencionado ya; una de ellas es el incremento de la dedicación del profesor a las tareas docentes, como la preparación y supervisión de tareas para el alumnado, y sobre todo la corrección y devolución del trabajo de los estudiantes, herramienta que se ha mostrado especialmente útil para su implicación en la tarea. En este sentido, el trabajar con grupos de clase grandes y elevado número de tareas se convierte en una dificultad a la que buscar alternativas. En la implantación de los futuros planes de estudio, se contemplan grupos de clase más pequeños, lo que podría remediar esta situación. Otro aspecto relevante tiene que ver con esa implicación activa de los aprendices, base de la metodología, ya que a veces se generan dudas sobre el aprendizaje y el desarrollo de competencias que la mayoría del alumnado, y no sólo una parte, alcanza realmente y la forma de valorarlo.

Por otra parte, aunque estas metodologías contribuyen a la organización de nuestra actividad docente y al desarrollo de las competencias buscadas, por sí

mismas no garantizan resultados. Propician la interacción de alumnos entre sí y con el profesor, y promueven el desarrollo de actitudes y climas de trabajo que pueden favorecer el aprendizaje, aunque no siempre ocurre así. Por ello, entendemos que el profesor ha de ser consciente de las condiciones y características personales y grupales que requiere la aplicación de cada metodología y adecuar su práctica a la situación real. El manejo adecuado de los procesos de interacción en aula y en los grupos resulta fundamental para que se generen aprendizajes como los descritos, así como afrontar las dificultades, que pueden variar de curso a curso, ya que en definitiva se trata de procesos interactivos y dinámicos.

Hay que desatacar el valor que ha tenido la experiencia de trabajar en grupo, como profesores, de forma mantenida, compartiendo lecturas, prácticas, ilusiones. Debatiendo y analizando las aportaciones de cada uno de nosotros, e introduciendo en nuestra docencia cambios que, a expensas de este intercambio, han funcionado. Se diría que, siguiendo a Lasnier, hemos desarrollado un saber hacer complejo, resultado de la búsqueda, movilización y adecuación de capacidades y habilidades de orden cognitivo, afectivo, psicomotor, social y de conocimiento, y las hemos utilizado eficazmente en situaciones que tienen un carácter común, lo mismo que deseamos poner en práctica con el alumnado.

En la Facultad de Educación los nuevos planes de estudio comienzan el próximo curso. Requerirá adaptar nuestra práctica actual de innovación en las asignaturas que impartimos a la nueva situación, ajustando las competencias que ahora trabajamos a las que se determinen, buscando la coordinación entre todos los profesores que compartan cursos y titulación. Eso implicará cambios, renuncias y nuevos procesos de negociación a los que esperamos poder aportar esta experiencia compartida en beneficio del aprendizaje del alumnado.

No queremos acabar sin reconocer el mérito que la institución ha tenido en todo este proceso de cambio. Tanto las actividades de formación como los proyectos de innovación o incluso los congresos de docencia que han proliferado en los últimos años han tenido, en nuestro caso, la virtud de reunir, en tiempo, espacio y dedicación a distintos profesores, expertos y noveles, interesados en la reflexión metodológica y el diálogo, en torno a una mesa en la que empezar a intercambiar nuestras experiencias, plantear y apoyar nuevas propuestas. Esta actividad mantenida a lo largo de estos años ha sido una clave, a veces estímulo, otras excusa, que ha facilitado una evolución continuada a lo largo del tiempo.

Referencias bibliográficas

- ALMAGRO, A. y PÉREZ, M.L. (2004). "Making the case method work in teaching Business English: a case of study". *English for Specific Purposes*, 23, 137-161.
- BANNING, K. C. (2003). "The effect of the case method on tolerance for ambiguity". *Journal of Management Education*, 27, 556-67.
- BARÁ, J. y VALERO GARCÍA, M. (2005). *Aprendizaje basado en proyectos (Project Based Learning) en la formación de ingenieros*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- BASIL, C., SORO-CAMATS, E. y ROSELL, C. (1998). *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura*. Barcelona: Masson.
- BAUMGART, D., JOHNSON, J. y HELSMETTER, E. (1996). *Sistemas alternativos de comunicación para personas con discapacidad*. Madrid: Alianza.
- BIGGS, J. (1999). *Teaching for quality learning at University*. Buckingham: Open University Press [castellano: *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea].
- EGIDO, I.; ARANDA, R.; CERRILLO, R.; DE LA HERRÁN, A.; DE MIGUEL, S.; GÓMEZ, M.; HERÁNDEZ, R.; IZUZQUIZA, D.; MURILLO, F.J. y PÉREZ, M. (2006). "Aprendizaje basado en problemas (ABP). Estrategia metodológica y organizativa del currículo para la calidad de la enseñanza en los estudios de Magisterio". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 137-149.
- ERSKINE, J.A., LEENDERS, M.R. y MAUFFETTE-LEENDERS, L.A. (1981). *Teaching with cases*. London, Canada: Research and Publications Division, School of Business Administration, University of Western Ontario.
- ESCANERO, J. F., GUERRA, M., SORIA, M. y GAMBARTE, J. A. (2005). *Guía para escribir casos o problemas en el Aprendizaje basado en la Solución de Problemas*. Zaragoza: Navarro y Navarro.
- FERNÁNDEZ, A. (2006). "Metodologías activas para la formación de competencias". *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- FLYNN, A E. y KLEIN, J.D. (2001). "The influence of discussion groups in a case-based learning environment". *Educational Technology Research and Development*, 49, 71-86.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report Phase One*. Bilbao: Universidad Deusto.

- GOPINATH, C. (2004). "Exploring effects of criteria and Multiple Graders on Case Grading". *Journal of Education for Business*, 79, 317-322.
- HERNÁNDEZ PINA, F., MARTÍNEZ CLARES, P., DA FONSECA ROSARIO, P.S.L. y RUBIO ESPÍN, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- KOLMOS, A. (2004). "Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos". *Educar*, 33, 77-96.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par competences*. Montreal: Guérin.
- MARKHAM, T., LARMER, J. y RAVITZ, J. (2003). *Project Based Learning Handbook (Spiral-bound)*. Novato, California: Buck Institute for Education.
- OGLIASTRI, E. (2000). *El método de casos*. Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje. Universidad ICESI, Colombia.
- PALOMERO, J. E. (Coord.) (2003). "Enseñar y aprender en la universidad". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 47, 15-136.
- SÁNCHEZ MORENO, M.R. (2006). *El estudio de casos en las aulas universitarias. Programa de Mejora e Innovación Docente*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- WASSERMAN, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

