

Informe Final

Ayudas a proyectos piloto de adaptación de las titulaciones de la universidad de Zaragoza al espacio europeo de educación superior. Curso 2005/06
Orden ECI/924/2005 del Ministerio de Educación y Ciencia

NIVEL B

Diseño curricular de la asignatura Bases psicológicas de la Educación Especial -

Facultad de Educación de Zaragoza

Santos Orejudo Hernández (Coordinador)

Teresa Fernández Turrado

María Luisa Herrero Nivelá

Pilar Teruel Melero

Jacobo Cano Escoriaza¹

Departamento de Psicología y Sociología

¹ El profesor **Jacobo Cano Escoriaza** ha sustituido en el grupo a Agustín Malón Marco. Esta sustitución ha sido motivada por la salida del segundo del Departamento de Psicología y Sociología, por lo que ha dejado la docencia a él asignada, entre ella la asignatura objeto de este proyecto. Jacobo Cano ha sido quien la ha asumido y se ha implicado en el proyecto.

Índice

1. Descripción general y cronológica del proyecto realizado	2
2. Metodologías docentes	10
2.1. Propuesta para el grupo de Educación Musical	11
2.2. Propuesta para el grupo de Audición y Lenguaje	13
2.3. Propuesta para los grupos de Educación Primaria y Lengua Extranjera.	16
2.4. Propuesta para Educación Especial	17
2.5. Propuesta para Educación Física	19
3. Valoración del proyecto	21
Anexo I. Guía docente	25
Anexo II. Memoria económica	46

1. DESCRIPCIÓN GENERAL Y CRONOLÓGICA DEL TRABAJO REALIZADO

A lo largo del curso 2004/05 el grupo de profesores del Departamento de Psicología y Sociología encargados de impartir la docencia relativa a la asignatura Bases Psicológicas de la Educación Especial, y al amparo de uno de los proyectos de innovación docente de aquel año (proyecto 32/2004), asumió el reto de actualizar el diseño de la asignatura Bases Psicológicas de la Educación Especial. Esta es una asignatura troncal de segundo curso de todas las especialidades de Magisterio. La imparte el Departamento de Psicología y Sociología y su objetivo general es el conocimiento de los aspectos evolutivos de los alumnos/as con necesidades educativas especiales, o, con la denominación más actual, alumnado excepcional. El fin último de esta asignatura es la preparación de los futuros maestros para facilitar la integración de dicho alumnado en el ámbito escolar.

En la propuesta final de aquel año, se acordaba que los objetivos generales que todos los estudiantes que cursasen la asignatura serían conocer cómo afectan las diferentes discapacidades biológicas, psicológicas y sociales al desarrollo de los alumnos y su influencia en el ámbito escolar, desarrollar habilidades, actitudes y capacidades que les permitan un interacción activa y positiva con TODOS los alumnos y sea un mediador en su integración social y potenciar y desarrollar habilidades de trabajo en equipo enfocadas al ámbito escolar, de tal manera que se favoreciese el trabajo entre profesionales y la integración real en el aula y en el centro de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Entre las propuestas metodológicas figuraba una apuesta clara y decidida por el estudio de casos como principal estrategia para lograr los tres tipos de objetivos, los relacionados con los conocimientos, los actitudinales y los de trabajo en equipo. Otro elemento adicional incorporado era las ponencias de profesionales externos que representaban a los diferentes colectivos que componen el espectro de necesidades educativas especiales presente en la asignatura y que ofrecen una aproximación a la realidad educativa a nuestros maestros en formación. Un estudio empírico guiado por el grupo ese mismo año ponía de manifiesto de la utilidad de tales conferencias para mejorar las actitudes de nuestros alumnos hacia la integración de los niños con necesidades educativas especiales.

En el curso 2005/06, bajo la convocatoria de la Orden ECI/924/2005 del Ministerio de Educación y Ciencia por la que se concedían ayudas para la financiación de propuestas de orientadas a diseñar la adecuación de las instituciones universitarias dentro del Marco del proceso de Bolonia e impulsar acciones para promover del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la adaptación progresiva de nuestro sistema de educación superior al mismo, el grupo decidió continuar con la labor iniciada el año anterior, llevando al aula la propuesta del programa del año anterior e intentando superar una de las dificultades observadas en el trabajo con casos del pasado año, entre ellos la poca adecuación de algunos de los casos trabajados para lograr los objetivos conseguidos.

En resumen, los objetivos del grupo para este año fueron los siguientes:

- Aplicar el programa de la asignatura diseñado en el curso 2004/2005 en todas las especialidades de Magisterio. La propuesta metodológica incluida en este programa responde a los objetivos antes mencionados y se basa en la aplicación al aula de la metodología de casos bajo una estructura de aprendizaje cooperativo.
- Desarrollar el banco de casos para usarlos bien como medios de evaluación o como casos descriptivos a usar en la asignatura, esto es, desarrollando las preguntas clave de cada uno de ellos y unos criterios de evaluación acorde a los objetivos de la asignatura.
- Organizar un ciclo de conferencias de expertos en los temas tratados para todos los alumnos de Magisterio de la Facultad de Educación.
- Coordinar la implantación del programa de la asignatura.
- Diseñar nuevos casos que respondan mejor a las necesidades de formación de nuestros alumnos y a la metodología de casos en la que se basa nuestra propuesta.

Para lograr estos objetivos el grupo contaba con la experiencia acumulada en el año anterior. El punto de partida estaba en un diseño de la asignatura y en los materiales ya desarrollados, sobre los que se ha trabajado en los aspectos pendientes, esto es, seleccionar casos para la asignatura, elaborar preguntas clave de cada uno de ellos y desarrollar el proceso de evaluación. Todos estos aspectos se han ido coordinando tanto en encuentros informales como en la reunión mensual que el grupo ha tenido a lo largo de todo el curso académico. También se contaba con los contactos de conferenciantes de años anteriores, por lo que se

volvió a distribuir entre los miembros del grupo el trabajo de contacto con los ponentes y de gestión de espacios y tiempos. Finalmente, el programa de ponencias quedó tal como se recoge en el siguiente cuadro. Señalar que una de las innovaciones introducidas frente a años anteriores pasaba por maximizar la presencia de alumnos en las ponencias, y para evitar algunos de los desajustes de años anteriores, una alta presencia media de alumnos, pero en días concretos ausencias de algún grupo, se decidió que al menos un representante de cada uno de los grupos de trabajo formados en el aula debería asistir a cada una de las conferencias. Se recogió también una evaluación de los ponentes y del ciclo por parte de los alumnos, encontrándose en general una buena aceptación del formato, con algunos aspectos a mejorar.

	Ponencia 1	Ponencia 2	Ponencia 3
Fechas y lugar	8 noviembre Edificio Interfacultades (aula 302)	29 noviembre Edificio Interfacultades (aula 302)	13 diciembre Edificio Interfacultades (aula 302)
Ponente	Atención a la diversidad María José Lago Colegio Público Santo Domingo	Sobredotación y altas capacidades Juan Carlos Garzón Asociación Aragonesa de Psicopedagogía	Hiperactividad, Déficit de Atención y problemas de conducta Asociación de Psicopedagogía Asociación de Psicopedagogía
Ponente	Síndrome de Asperger María Teresa Dalmau Autismo Aragón	Deficiencia visual Milagros Goznález Donate ONCE	Problemas de comportamiento Pilar González Ramírez – Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica nº 3 de Zaragoza.
Contacto y coordinación	M ^a Luisa Herrero Teresa Fernández Turrado	Santos Orejudo Hernández M ^a Luisa Herrero	Teresa Fernández Santos Orejudo

Las conferencias eran una parte del programa, pero no la única. Se había diseñado un programa con unos objetivos comunes, unos materiales y una propuesta metodológica común, pero aún así la tarea no fue fácil. Las dificultades que hubo que resolver fueron varias. Por un

lado, un primer problema lo supuso el cambio de uno de los componentes del grupo, ya que Agustín Malón, uno de los profesores del curso anterior, dejaba el departamento y su lugar era ocupado por Jacobo Cano, la demora en su contratación hizo que se incorporase con el curso en marcha. Su inclusión en el proyecto estuvo facilitada por la existencia del programa común, pero aun así fue precisa una labor de coordinación directa facilitada por el contacto personal y rápidamente se unió al proyecto y a las actividades desarrolladas dentro del mismo.

La segunda dificultad se presentó a la hora de implantar en el aula la propuesta metodológica que estaba a la base del proyecto, el estudio de casos. Esta dificultad venía dada por el hecho de que los profesores participantes en el proyecto proveníamos de experiencias docentes y formativas distintas, algunos con años de experiencia y con buen manejo de grupos, otros con experiencia como maestros y una amplia formación psicopedagógica, mientras que un tercer bloque lo constituían otros profesores que venían trabajando desde hacía algunos años en la metodología de casos. La solución final pasó por aceptar las especificidades de cada uno, aprovechar al máximo sus recursos personales y coordinar algunos aspectos cuando esto era posible. Por ejemplo, introducir un caso en cada uno de los temas tratados, plantear preguntas a los alumnos sobre esos casos que deberían ofrecer un resultado por su parte, aportar sobre el mismo feedback a los grupos, reconocer este trabajo en la evaluación final como créditos prácticos de la asignatura e incluir al menos un estudio de caso en la evaluación final. Dado que finalmente hubo cinco aplicaciones metodológicas distintas del programa inicial, en el siguiente apartado se recogen las desarrolladas por cada profesor.

El último bloque de actividades, no menos relevante que los anteriores, lo ha supuesto el desarrollo de nuevos casos que generen un banco de casos para ir utilizando en los próximos años. Dar este paso supone un convencimiento del grupo de que esta es la metodología más adecuada para lograr los objetivos propuestos en esta asignatura, sobre todo cuando contamos con seis especialidades distintas de Magisterio, cada una de las cuales va a tener un rol distinto en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, por lo que también su formación va a ser distinta. En algunos casos, esta asignatura y la que la continúa de manera lógica en el segundo cuatrimestre, Bases Pedagógicas de la Educación Especial, serán su única formación, o por el contrario, esta asignatura será una introducción a la especialización posterior que tendrán los alumnos de Educación Especial o de Audición y Lenguaje.

La estrategia seguida, en este caso, ha sido aprovechar nuevamente al máximo los recursos personales existentes y dedicar una parte de los recursos económicos del proyecto a contactar con profesionales del ramo y contar con sus servicios para intentar desarrollar un

caso. Sobre unas normas básicas comunes, que responden a la filosofía de escribir casos (Wasserman, 1994), se estableció el cuadro de contactos y temas seleccionados que aparece más adelante. En cada uno de los casos se establecía un coordinador de entre los miembros del proyecto y trabajaba de manera conjunta con los autores originales para desarrollar un texto acorde a la metodología seleccionada. Se establecía que se podrían desarrollar dos tipos de casos distintos, casos descriptivos o casos cerrados en los que el mismo texto recogía toda la información relevante y necesaria para la resolución del caso, y casos breves o abiertos en los que el estudiante debía iniciar una tarea adicional de búsqueda de información para generar la solución. Los primeros nos parecerían especialmente útiles para el desarrollo de la asignatura de Bases Psicológicas de la Educación Especial, mientras que los segundos resultaban de interés en tareas de evaluación o para disponer de una herramienta general de trabajo en otras asignaturas más específicas en las que algunos profesores venían trabajando.

El volumen de trabajo que ha generado esta última actividad ha sido alto, no en vano, el objetivo que subyace a la propuesta es tremendamente ambicioso, generar materiales didácticos para usar tanto en una asignatura como bases Psicológicas de la Educación Especial, como para otras asignaturas en las que se considere el uso de casos como una metodología adecuada. En nuestro proyecto, aparte de las dificultades de coordinar a un número elevado de profesionales, hay una segunda parte específica que queda ligada a los promotores de la actividad, el desarrollo didáctico de los casos, esto es, objetivos que se pueden perseguir, preguntas clave, desarrollo metodológico o criterios de evaluación. En el momento actual, esta actividad se encuentra en fase de desarrollo, que va avanzando, se dispone ya de un total de 12 casos, mientras que el resto están en una fase más retrasada. Una vez recogidos todos los casos dará inicio la segunda fase de creación de preguntas clave y de elaboración de criterios de evaluación, aunque en este paso priorizaremos los casos descriptivos. El objetivo final es disponer de este material para el inicio del próximo curso y poder pilotarlo con los grupos de docencia que tenemos asignados en nuestro POD.

	Contenido	Autor/es	Institución	Tipo de caso
Caso 1	LIU FENG. "Profesora, mi querer ir baño". Un caso de castellanización	M ^a Carmen Juana Soriano y Santos Orejudo Hernández	Aula de Enlace. Colegio Rafaela Ibarra (Madrid). Universidad de Zaragoza	Descriptivo
Caso 2	Comunidades de aprendizaje: una escuela de tod@s	M ^a José Lago Mateo.	Colegio Público de Educación Infantil y Primaria "SANTO DOMINGO"	Descriptivo
Caso 3	Problemas de habla	Javier Nuño Pérez y Sara Peralta	Universidad de Zaragoza Aula de Comunicación	Descriptivo
Caso 4	Problemas de lenguaje	Javier Nuño Pérez y Sara Peralta	Universidad de Zaragoza Aula de Comunicación	Descriptivo
Caso 5	Lecto-escritura	M ^a Angeles Garrido Laparte	Universidad de Zaragoza	Descriptivo
Caso 7	Jorge. Problemas de conducta	Santos Orejudo Hernández	Universidad de Zaragoza	Descriptivo
Caso 8	¿Por qué no es capaz de hacer las tareas él solo? ¿Por qué le cuesta tener amigos? Iván: Un niño hiperactivo	Santos Orejudo Hernández y M ^a Carmen de Juana Soriano	Universidad de Zaragoza Aula de Enlace. Colegio Rafaela Ibarra (Madrid).	Descriptivo
Caso 9	Un caso de retraso mental.	Elías Vived Conte Marisa Herrero Nivelá.	Universidad de Zaragoza Universidad de Zaragoza	Descriptivo
Caso 10	Respuesta educativa extraescolar a las necesidades educativas derivadas de la discapacidad intelectual en la etapa primaria	Elías Vived Conte Marisa Herrero Nivelá.	Universidad de Zaragoza Universidad de Zaragoza	Descriptivo

Caso 11	Una aproximación innovadora a las altas capacidades.	Juan Carlos Garzón y Teresa Millán	Asociación Aragonesa de Psicopedagogía	Descriptivo
Caso 12	Un caso de Autismo	María Frontera Sancho	Universidad de Zaragoza	Descriptivo
Caso 13	Un caso de Asperger	M ^a Luisa Herrero Nivelá	Universidad de Zaragoza	Descriptivo
Caso 14	Un caso de deficiencia motórica	María Victoria Orea	Colegio Alborada	Descriptivo
Caso 15	Un caso de deficiencia visual	ONCE	ONCE	Descriptivo
Caso 16	Mi caso. Deficiencia auditiva	Pilar Arzoz	Colegio la Purísima	Descriptivo
Caso 17	Nuestras manos son los ojos y los oídos de Miguel: retos para la intervención ante la discapacidad específica de la sordoceguera	Merche Sierra Gracia, Sira Valero Legido y Jacobo Cano Escoriza	Asociación de Padres y Amigos del Sordociego (APASCIDE-ARAGÓN) Universidad de Zaragoza	Descriptivo
Caso 18	Dificultades de aprendizaje de las matemáticas	M ^a Luisa Herrero Nivelá	Universidad de Zaragoza	Caso breve
Caso 19	Nadie puede con Ángel	Santos Orejudo Hernández	Universidad de Zaragoza	Caso breve
Caso 20	Un caso de deficiencia visual	ONCE	ONCE	Caso breve
Caso 21	Por qué no quieres ir al colegio. Una niña a la que nada le pasó en su centro.	Santos Orejudo Hernández	Universidad de Zaragoza	Caso breve
Caso 22	Yo nací con un problema visual	Teresa Fernández Turrado y Laura Bellé Tudela	Universidad de Zaragoza y Maestra de Educación Especial	Caso breve

Caso 23	Guille. Mi amigo.	María Teresa Dalmau	Autismo Aragón	Caso breve
Caso 24	Un caso de acoso escolar	Santos Orejudo Hernández y otros	Universidad de Zaragoza.	Caso breve
Caso 25	Sussy. Qué pasó tras el accidente	Teresa Fernández Turrado	Universidad de Zaragoza	Caso breve
Caso 26	Un caso de abuso infantil	Jacobo Cano Escoriaza	Universidad de Zaragoza	Caso breve

2.- METODOLOGÍAS DOCENTES

A continuación se expone un breve resumen de cada una de las propuestas metodológicas trabajadas. Se describen las mismas, las asignaturas en las que se han aplicado y una breve valoración de las mismas.

Propuesta metodológica a través del estudio de casos.

Maestros de Educación Musical.

Profesor: Santos Orejudo Hernández

La propuesta metodológica desarrollada en la asignatura de Bases Psicológicas de la Educación Especial, en la especialidad de magisterio, ha intentado responder al método de casos propuesto por Wasserman (1994). En este método los elementos centrales son los casos, el aprendizaje en grupos cooperativos y el rol del profesor.

En relación con al apartado de los casos, se ha seguido la propuesta incluida en la guía docente que se expone como anexo de este trabajo. Un total de 14 casos descriptivos han sido trabajados por los alumnos en el aula como herramienta fundamental para alcanzar los objetivos específicos de cada uno de los temas propuestos. Cada caso ha ido acompañado de sus correspondientes preguntas guía y para su elaboración se ha propuesto el mismo esquema de trabajo: lectura individual del caso, discusión en grupo y primeras propuestas a las preguntas, lectura de la parte teórica incluida en el programa y segunda ronda de respuestas grupales al mismo. El profesor introducía mediante una exposición cada uno de los temas, presentando un esquema general y los puntos críticos más importante a desarrollar, aquellos que respondían a los objetivos específicos. Finalmente, los grupos elaboraban las respuestas a las preguntas y éstas eran comentadas de manera grupal por los portavoces de los grupos.

En lo que respecta a la organización de la clase, una vez explicada la dinámica de la asignatura, se exigía a los alumnos un compromiso de asistencia y participación, compromiso que iba a tener un reconocimiento en su calificación final. Se formaban grupos de trabajo, por lo general aceptando aquellos que se daban de manera natural o por proximidad física y con un número de cuatro o cinco alumnos. Los componentes de los grupos, de manera rotativa, tenían que exponer los contenidos trabajados (portavoz), realizar tareas de organización dentro del grupo (secretario) y recopilar los contenidos adicionales mencionados por otros grupos (recopilador). El rol del profesor en el aula también variaba. Por un lado, mantenía las tareas

expositivas, planteando una introducción de cada uno de los temas, pero, por otra parte, incorporaba dos tareas adicionales, supervisar el trabajo de los grupos en el aula, tanto en lo que hacía referencia a organización interna como a estrategias de trabajo y de realización de la tarea, y guiar los debates y aportaciones de los grupos en la puesta en común de los contenidos. Aquí tenía que esquematizar, parafrasear, recopilar y ampliar la información aportada, procurando creando un entorno de seguridad y confianza para los portavoces.

En el grupo se conformaron un total de 14 grupos de trabajo, lo que supone algo más de 50 alumnos. No obstante, el sistema permitió incorporar, con menos elementos de aprendizaje cooperativo, el seguimiento de la asignatura a otros 15 alumnos quienes no iban a acudir de manera presencial a la clase, pero que, o bien a través de tutorías o bien a través del Anillo Digital Docente, iban a poder entregar sus trabajos. Entre estos únicamente se pudieron formar tres grupos, lo que hizo que varios trabajasen de manera individual, ello limitaba las posibilidades de la cooperación en grupo.

La evaluación intentaba ser coherente con el procedimiento diseñado. Por un lado, había componentes de responsabilidad individual y otros de responsabilidad grupal, momentos de evaluación inicial, de proceso y de resultados. La parte grupal estaba constituida por la valoración del trabajo entregado por los grupos al final de cada caso y por el cómputo de la asistencia y roles dentro del grupo. El material elaborado debía ser entregado al profesor quien calificaba cada uno de los trabajos y reportaba feedback a cada grupo o alumno que trabajaba de manera individual. Otra parte del trabajo grupal, la presencia en las clases y la asunción de roles en el grupo se incorporaba a la nota de los alumnos lo que conjuntamente con la resolución de casos grupales suponía un 30% de su nota. La responsabilidad individual quedaba para la evaluación final en la que los alumnos tenían que poner de manifiesto el desarrollo de competencias cognitivas de alto nivel al tener que analizar y responder a preguntas de dos casos distintos. En un intento de aproximar la situación de evaluación a la de aprendizaje y a la práctica profesional, se les permitía disponer del material. Esta parte de la evaluación final, "negociado" con los alumnos como reconocimiento a la carga de trabajo que suponía llegar a 14 casos, frente a los 7 de años anteriores, y por acercar lo máximo posible el modelo de evaluación al tipo de metodología empleada, ha supuesto algunos problemas. La principal dificultad para el profesor fue adecuar el tipo de preguntas seleccionadas que pudiesen discriminar los aprendizajes perseguidos, primando las respuestas elaboradas y descartando los elementos reproductivos del material teórico. Esta dificultad se puso claramente de manifiesto en la primera convocatoria de febrero. El pobre resultado alcanzado hizo que se ofertase a los

alumnos una segunda oportunidad voluntaria en abril, y una vez resuelto el problema anterior, el proceso se pudo finalizar de manera completamente satisfactoria.

Para acabar, señalaremos algunas valoraciones de la experiencia, tanto desde la perspectiva del profesor como desde la de los alumnos. Por nuestra parte, creemos que es un método especialmente adecuado para esta asignatura, que permite a los estudiantes desarrollar competencias de análisis de casos y reflexión, desarrollo específico de los conocimientos de la materia, profundizando en los aspectos teóricos y todo ello acercando su desarrollo competencial a la práctica profesional. En ésta última además, van a ser precisos dos requisitos que también son trabajados con esta metodología, actitudes favorables hacia los alumnos con necesidades educativas especiales y actitudes y competencias de trabajo en grupo e interdisciplinar. Entre las limitaciones más importantes hemos de hacer notar, a pesar de todo, el exceso de materia de la asignatura, que, a pesar de todo, genera tiempos muy reducidos (un caso por semana), un número elevado de alumnos en el aula, con un número de grupos numeroso, lo que limita las posibilidades de control y supervisión del trabajo cooperativo, y una sobrecarga extra de trabajo con las tareas de corrección de los casos. Especial mención merece el trabajo de los alumnos no presenciales, por cuanto el feedback reportado a todos, elemento imprescindible desde nuestro punto de vista en esta metodología, supone un esfuerzo extra para el profesor. No obstante, nuestra valoración es positiva, teniendo en cuenta además que el método permite desarrollar otros elementos de la interacción con los alumnos que entendemos son fundamentales en su aprendizaje, una interacción cara a cara mucho más personalizada y cercana y una mayor flexibilidad que otros métodos. Nos permite disponer de varias vías de trabajo para las condiciones que nos ofrecen los alumnos, siendo especialmente importante la posibilidad de marcar pautas de trabajo concretas y específicas para aquellos alumnos que no hacen un seguimiento presencial de la asignatura, situación que se da en gran medida en alumnos que cursan por segundo o tercer año la asignatura y que no la habían superado en convocatorias anteriores.

La valoración de los estudiantes resulta en todo momento positiva, sin que prácticamente ninguno de ellos se manifieste partidario de la vuelta a una docencia tradicional. Valoran el trabajo cooperativo en grupo (mejor comprensión, conocer otros puntos de vista, poder aclarar dudas, conclusiones más amplias), el desarrollo de relaciones con los compañeros y de competencias de expresión en público, de trabajo en grupo (aprender a valorar opiniones de los compañeros, tener que llegar a acuerdos, organizarse y autogestión en grupo, asumir diferentes papeles), las posibilidades de trabajar de manera conjunta, la cercanía de los casos a

la vida real y a su práctica profesional, el grado de amenidad de las clases y la necesidad de hacer un trabajo continuado, lo que "obliga" a llevar la asignatura al día y desarrollar competencias cognitivas de orden superior. Entre los elementos negativos, señalan el funcionamiento limitado de algunos grupos en los que no se ha mantenido el compromiso de asistencia a clase de algunos alumnos o algunos miembros han mostrado falta de implicación con las tareas, la rapidez con la que se han trabajado los casos, la sobrecarga de trabajo para casa y la poca profundización en los casos o en las partes en las que no se ha trabajado directamente, la poca adecuación del espacio físico para el trabajo en grupo, con muchos alumnos, ruido y nula movilidad de los bancos. Así mismo, el grado de incertidumbre que ha generado la evaluación final al alejarse de los procedimientos tradicionales, procedimientos con los que se encuentran más habituados y les resultan más cómodos, con un total control de los elementos que les llevan al éxito.

METODOLOGÍA DOCENTE

Especialidad de Audición y Lenguaje.

Profesora: Pilar Teruel Melero

La metodología docente que empleo se caracteriza por la "flexibilidad", que asumo, vivencio y practico con mis estudiantes de Magisterio. Lo que quiero poner de relieve es, precisamente, dicha flexibilidad y la preocupación por fomentar el aprendizaje. Porque una de las funciones principales de mi metodología es establecer un código de relaciones entre profesora y estudiantes y de ambos con los contenidos curriculares que se enseñan y se aprenden, respectivamente. Todo ello implica también el recodificar los contenidos científicos para transformarlos en productos aptos para ser asimilados en las mejores condiciones posibles.

Desde todas estas premisas, entiendo que mi papel de profesora coincide fundamentalmente con el de motivadora, orientadora, coordinadora e incluso animadora del trabajo de los estudiantes. De este modo, renuncio al enfoque "bancario" de la educación consistente en considerar al alumno como receptáculo pasivo de un saber que en él deposita el profesor por métodos básica y casi exclusivamente expositivos. En el modelo que desarrollo corresponde al profesor funciones tan decisivas como el proporcionar a los alumnos esquemas básicos de los temas de Programa, bibliografía sobre los mismos debidamente comentada y apropiada, así como organizar y moderar el trabajo individual y de equipo de los alumnos y

evaluar el grado de consecución de los objetivos. Pero es obvio decir que algunas de estas funciones pueden ser compartidas –y conviene que lo sean- por los alumnos.

En mi práctica docente, en relación con la recodificación de los contenidos científicos que se aprenden y enseñan, yo los propongo de manera que se respete el proceso psicológico del aprendizaje por parte del alumno y no sólo la estructura lógica que adoptan en calidad de producto científico y elaborado. Por ejemplo, esta transformación se facilita cuando, tras seleccionar los contenidos científicos que se desea enseñar, se proponen a los estudiantes en forma de problemas –casos- preguntas que ellos han de responder.

A lo anterior hay que añadir un aspecto que considero de capital importancia y que, como profesora, siempre tengo presente. Estoy haciendo referencia al tema de *despertar el interés* en nuestros alumnos. Es importante que el estudiante sienta la necesidad de aprender, que se despierte en él la motivación personal y profunda por el trabajo científico. Para ello, considero que es muy importante que los estudiantes entiendan bien qué es lo que tienen que hacer para que se sientan capaces de hacerlo y no se desalienten. En el caso de mis alumnos de la especialidad de Audición y Lenguaje, he de comentar que resulta ser un alumnado bastante motivado y con deseos de ampliar conocimientos. Todo ello favorece, en gran medida, mi labor docente.

Entiendo que, en este contexto, la "experiencia" de los alumnos como aprendices es de gran utilidad para ponerla al servicio de planteamientos problemáticos, máxime cuando las preguntas son sugerentes y cuando la alternancia del trabajo individual con el del grupo permiten sumarse las estrategias de pensamiento de cada alumno con las de sus compañeros. El principal modelo de enseñanza que practico es el de la lección magistral que facilite el aprendizaje activo y cooperativo. En este modelo, la utilización de la pregunta sirve para diversos objetivos, según el momento de la clase. Parto de la idea de que no todos los objetivos se consiguen con la misma eficacia usando cualquier método. Prefiero hablar de diversidad metodológica en función de la diversidad de objetivos y de la necesidad de complementariedad entre los métodos.

En general, trato de fomentar la participación y el empleo de preguntas, presentando actividades variadas y sirviéndome de las técnicas de grupo. Para ello, resulta muy importante un buen manejo de los recursos de comunicación verbal y no verbal. Por ejemplo, los elementos constantes que utilizo en todas las clases los estructuro de la siguiente manera:

- *Fase de inicio:* Calentamiento afectivo, clima de clase amigable. Comienzo la clase planteando situaciones encaminadas a despertar la curiosidad y a mostrar la relevancia que puede tener la adquisición de los objetivos que se proponen. Considero que el empleo de estas situaciones al comienzo de las clases sorprende a los alumnos por su novedad, porque hace que se cuestionen sus ideas previas con que afrontan el aprendizaje, planteando problemas relevantes cuya solución encierra un desafío y contribuyendo a que afronten el trabajo buscando aprender.

Cuando formulo algún problema, extraído de datos de la experiencia cotidiana de la calle, prensa, o de la vida académica de los alumnos, lo selecciono en función de los elementos o aspectos que guardan cierto carácter "simétrico" con los datos implicados en los contenidos científicos que deseo enseñar/aprender.

También en esta fase se hace un breve repaso de lo visto y un comentario de lo que se va a exponer.

- *Fase central:* Desarrollo de la clase. Formulación de preguntas. Esta fase es sumamente importante, dado que despertar la curiosidad y mostrar la relevancia del aprendizaje a lograr puede "no ser suficiente" para que los estudiantes mantengan su atención centrada en la actividad a realizar y para que pongan en juego las estrategias adecuadas. Como en esta fase la actividad a seguir es una explicación, resulta fundamental que los alumnos vayan comprendiendo, paso a paso, lo que voy exponiendo. Esto dependerá de que el alumno pueda ir relacionando mi exposición con sus conocimientos previos y por eso me gusta, antes de comenzar a exponer, tratar de que los alumnos evoquen lo que ya sabían, recordarles directamente lo tratado en clases anteriores.

Es aquí donde realmente hago el uso de la lección magistral que facilite el aprendizaje activo y cooperativo, facilitada hoy con recursos audiovisuales o documentos de clase.

En la exposición siempre trato de conectar con los elementos prácticos con los que luego se van a encontrar en el aula o con determinados alumnos. En este sentido, un aspecto importante de la exposición es ofrecer a los estudiantes numerosos ejemplos, referirse a la experiencia inmediata, para mantener o favorecer el que los alumnos desarrollen dichas actitudes de *curiosidad* y de *interés* por aprender.

- *Fase final:* Fase de aplicación, donde se proyecta la intervención psicopedagógica y se hace uso explícito del principio de transferencia o "traducción" a los contextos escolares

en que los estudiantes van a desarrollar su labor como maestros. Con ello, se aspira a cubrir el anhelado objetivo de que el conjunto de experiencias vividas por los alumnos, en la asignatura de Bases Psicológicas de la Educación Especial, constituyan debidamente transferidas y traducidas un modelo didáctico utilizable en su ejercicio profesional como maestros.

Momento de cierre. Resumen de lo expuesto. Presentación del tema posterior. Tareas pendientes. Sugerencias.

Para evitar la lentitud en el desarrollo de algunos apartados del programa, suelo considerar paralelamente algunas medidas correctoras como: la nuclearización de los temas en torno a cuestiones centrales del programa o la distribución de las cuestiones-problema entre diferentes grupos de alumnos, tras una presentación global.

METODOLOGÍA DOCENTE

Grupos: Magisterio Lengua y Magisterio Educación Primaria

Profesor: Jacobo Cano Escoriaza

En relación a la metodología docente utilizada en la asignatura de Bases Psicológicas de la Educación Especial, con las especialidades de Educación Primaria y Lengua Extranjera, encontramos muy útil combinar la teoría y la práctica, ejemplificándola con la metodología de casos, con su análisis y comentario grupal.

En este sentido, estas especialidades en ocasiones demandan en una asignatura como esta que trabaja fundamentalmente la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales, una gran ejemplicidad ya que dicha atención supone el reto de la educación española y aragonesa del siglo XXI.

Los alumnos abordan con gran motivación el análisis de dichos casos, ya que pueden detectar y señalar pormenorizadamente las características básicas de las dificultades presentadas en dichos casos, así como ponerse en la piel de las familias de estos niños y planificar algunas estrategias de intervención.

Ha resultado muy útil combinar la exposición de dichas variadas estrategias de intervención de los alumnos en pequeños grupos en clase así como en el grupo grande, así como la puesta en escena con los diferentes role-playing de cómo actuarían cada uno de los

diferentes agentes educativos en dichos casos, con las actitudes diversas que se pueden mostrar.

Cierto es también que la gran variedad de casos, dificulta entrar con la necesaria profundidad en todos ellos pero lo que consideramos importante es ofrecer a los alumnos de estas especialidades un cambio de mentalidad en cómo ven y perciben a estos alumnos y sus familias, en cómo atender a dicha diversidad, en cómo implementando diversos programas y estrategias de intervención pueden ellos como futuros profesionales activar de una forma más motivante y exitosa a dichos alumnos.

Finalmente, resulta necesario combinar, en nuestro caso, unos conocimientos básicos a nivel teórico con la puesta en escena de dichos casos. Una adecuada fundamentación sustenta la posterior intervención. Algunos alumnos, incluso, han manifestado en la tutoría o al finalizar las clases inquietudes en cuanto a cómo actuar con familiares con circunstancias semejantes así como con alumnos a los que atienden en diversas clases particulares, aspecto que muestra el despertar de la inquietud por esta temática tan actual.

Otra propuesta de trabajo con casos

Grupos: Magisterio de Educación Especial

Profesor: Teresa Fernández Turrado

En el caso específico de la asignatura Bases Psicológicas de la Educación Especial en la **especialidad de Educación especial**, durante el curso 2005-06 empleamos las siguientes metodologías:

Como se ha indicado al inicio, se propuso al alumnado la posibilidad de trabajar con metodologías activas tipo caso. Una organización completa de la misma permite cambiar el tiempo de clase magistral por el trabajo con los casos y su puesta en común. Fue aceptado y se acordó como condición la asistencia a las sesiones de puesta en común (una de las dos clases que había a la semana).

- Se organizó al alumnado en grupos pequeños de 3-4 participantes que trabajarían en aprendizaje cooperativo. En este caso se agruparon entre sí sin la intervención de la profesora.

- Se facilitó el banco de casos reunido (organizados siguiendo el temario de la asignatura y que se correspondía con los diferentes colectivos de niños con NEE (excepcionales) y que abarcaba la práctica totalidad de los contenidos). En este curso se fueron aportando tema a tema.
- En un momento posterior se facilitaban las preguntas elaboradas para el caso a las que el grupo debía dar solución, a través del trabajo con los contenidos teóricos correspondientes. Se facilitaron unos criterios sencillos para valorar las respuestas de los casos

La resolución de los casos en este grupo pasó por varios pasos a lo largo del periodo docente: Inicialmente los casos se trabajaban en grupo en el aula, el alumnado tenía que haberlos leído a la par que el tema teórico y traer dudas a la clase. En el aula se reunían en grupos y resolvían las cuestiones planteadas. Había una puesta en común con la aportación de cada grupo, y una clarificación de la profesora y cierre del tema. Como eran muy numerosos y no todos llevaban la tarea resuelta (no se leían el tema, no leían el caso...), se llegó a un nuevo acuerdo, se introducían los temas teóricamente por la profesora, en la primera sesión dedicada a cada tema, se facilitaban los casos y las preguntas que el alumnado trabajaba fuera de clase y se traía resuelto gran parte del trabajo en grupo. En el aula cada grupo cerraba su caso y se ponía en común en gran grupo.

Era necesario a partir de aquí, que cada grupo llevara una carpeta con sus respuestas y análisis de los casos. Se añadió otro requisito al alumnado , para verificar que los contenidos teóricos eran abordados en la solución de los casos se recurrió al uso de la construcción de una carpeta de trabajo individual en la que se incluía un esquema/resumen del tema correspondiente, la aportación individual al trabajo sobre cada caso y las notas tomadas en las diferentes mesas redondas a que hubiera asistido. Se valoró y contribuyó a la calificación final del alumnado.

Aunque se aceptó el trabajo individual y a distancia del alumnado que lo requirió, en general se elaboró una estrategia de trabajo que fijaba los días que se dedicaban a la resolución del caso en el aula en grupo grande, y se registraba la asistencia y aportaciones individuales y de cada grupo.

Se trabajó de este modo a lo largo del cuatrimestre que dura la asignatura, y por primera vez se consiguió acabar el temario. De forma complementaria se continuó con la organización de mesas redondas con profesionales externos que representaban a los diferentes colectivos que componen el espectro de necesidades educativas especiales presentes en la asignatura y que ofrecen una aproximación de la realidad educativa al alumnado en formación.

Se realizó evaluación continuada a través de las carpetas individuales y de grupo. Al finalizar se recogió la valoración de la asignatura por parte del alumnado, que se tradujo en un alto grado de satisfacción, percepción de un nivel alto de aprendizaje, pero también de dedicación y exigencia. Hubo un rechazo muy grande al trabajo de la carpeta individual de carácter teórico, y la petición de continuar con este tipo de metodología adaptándola para que fuera más manejable por su parte.

El examen final, para el alumnado que se acogió a esta modalidad fue la resolución individual de un caso nuevo. La calificación de la asignatura estaba constituida por las calificaciones individuales (del caso del examen y de la carpeta individual) y por la calificación de grupo del trabajo de casos, los 14 de la asignatura).

La valoración global de profesora y alumnado fue un alto grado de satisfacción pero también de exigencia. El alto número de alumnado (parte de él pendiente del año anterior, por tanto en 3º), con más de 30 grupos, y el programa tan extenso (un número elevado de casos a resolver y trabajar por ser un temario muy amplio) aconsejan remodelar algunos aspectos prácticos para el curso siguiente.

Propuesta metodológica de la asignatura Bases Psicológicas de la Educación

Especial

Especialidad: Educación Física

Profesora: Marisa Herrero Nivelá

Teniendo en cuenta que los alumnos de la especialidad de Magisterio de Educación Física, constituyen un grupo que en principio no ven muy claro lo que puede aportarles una asignatura como la de Bases Psicológicas de la Educación Especial, para su futura práctica profesional, nos ha parecido muy útil la utilización de una metodología didáctica que combinase la teoría y la práctica, en la que el alumno no fuera sujeto pasivo en el proceso enseñanza-aprendizaje sino que se convirtiese en el agente ejecutor del mismo.

El primer día de clase y tras la presentación del programa de la asignatura, se propuso a los alumnos la posibilidad de trabajar mediante casos, para lo cual era necesario un compromiso por su parte de asistencia a clase al menos un día a la semana, aquel que se decidió se llevaría a cabo la puesta en común del trabajo realizado por el grupo. Se formaron

los grupos de trabajo, respetando que fuesen los propios alumnos los que decidieran con quien querían trabajar, de esta manera quedaron constituidos 17 grupos de cuatro alumnos y en algunos casos cinco. Los grupos no solo iban a realizar su trabajo, lo que suponía llevar a cabo una organización interna, sino que también debían exponerlos en el grupo clase y recoger las intervenciones de los otros grupos, todo ello debía quedar registrado en las carpetas de trabajo individual y grupal.

Debido al alto número de alumnos repetidores que no podían asistir a clase, se permitió el seguimiento de la asignatura mediante este mismo procedimiento a 17 alumnos, que bien mediante tutorías o a través del Anillo Digital Docente iban a poder llevar a cabo el seguimiento y entrega de los trabajos de manera periódica,.

Se entregaron un total de 14 casos de los que únicamente se resolvieron 9, la estrategia que se ha seguido a lo largo del curso ha sido: cada tema ha sido introducido a nivel teórico por la profesora, utilizando para ello al menos una sesión de clase, a partir de aquí se proporcionaba a los alumnos las preguntas correspondientes al caso y tenían una semana para trabajarlo, el día de la semana que la sesión de clase era de dos horas se utilizaba para la puesta en común, el papel del profesor en estas sesiones era guiar y dirigir los debates y aportaciones de los distintos grupos, así como esquematizar en algunos casos y en otros completar la información aportada.

La evaluación ha intentado ser coherente con el procedimiento utilizado, hubo una evaluación inicial para saber de que punto partíamos, que conocimientos y expectativas tenían los alumnos de la materia. Dada la metodología utilizada la evaluación ha tenido componentes individual y grupal. Se ha valorado la asistencia regular a clase, la participación en los debates y la entrega de los trabajos, así como la asistencia a tutorías, todo ello ha constituido el 30% de la calificación final. La evaluación individual ha quedado reflejada en la prueba final en la que el alumno ha tenido que poner de manifiesto el desarrollo de competencias cognitivas de alto nivel al tener que responder a preguntas de componente teórico y analizar y responder a preguntas de un caso, en esta segunda parte de la prueba han podido disponer de material para consultar, en un intento de acercarnos lo más posible a la práctica profesional. Los resultados de la primera evaluación teniendo en cuenta el componente individual y grupal ha sido el siguiente:

- Alumnos presentados 54 lo que supone el 45% del total en cursos anteriores era en torno al 30%

- Alumnos suspendidos 12 lo que suponen el 22% de los presentados y el 9,9% del total.

Estos resultados, al menos en lo concerniente al compromiso adquirido por los alumnos, ha mejorado considerablemente con relación a cursos anteriores ya que no solo han asistido a clase con regularidad sino que han participado en la misma y se han presentado a examen.

Para acabar creo necesario señalar algunas valoraciones de la experiencia, tanto desde mi perspectiva como desde la de los estudiantes. Por nuestra parte consideramos que la utilización de casos se adecua perfectamente a esta asignatura ya que permite a los estudiantes desarrollar competencia de análisis y reflexión, a la par que adquirir conocimientos de la materia profundizando en aspectos teóricos con un acercamiento a la realidad, lo que potencia el desarrollo de actitudes favorables hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, y competencias de trabajo en grupo necesarias en la práctica profesional como maestros. Frente a ello es necesario mencionar las limitaciones que nos hemos encontrado, fundamentalmente el elevado número de alumnos, lo que ha supuesto a su vez elevado número de grupos, lo que limita las posibilidades de supervisión y control que en ocasiones ha superado nuestras posibilidades, incrementando enormemente nuestro trabajo. Creo que para poder utilizar de manera adecuada este tipo de metodologías es necesario reducir el número de alumnos.

En cuanto a la valoración realizada por los alumnos es muy positiva, valoran el trabajo en grupo, las relaciones establecidas con los compañeros, el poder llevar a cabo exposiciones al grupo lo que les permite desarrollar competencias de expresión en grupo, la cercanía de los casos a la vida real, y la necesidad de llevar la asignatura al día y no dejarlo todo para la víspera del examen. También encuentran algunos aspectos negativos como el elevado número de grupos que en ocasiones impide la participación de todos en el debate.

En líneas generales podemos decir que la experiencia ha sido positiva tanto para los alumnos como para la profesora.

3. - VALORACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

La principal conclusión de este grupo durante este año es que hemos avanzado en unos objetivos especialmente ambiciosos que se empezaron a fraguar al finalizar el curso 2003/04 cuando decidimos solicitar nuestro primer proyecto de innovación al amparo de la convocatoria del ICE. A lo largo del curso 2005/06 hemos intentado aplicar una propuesta docente basada en los principios de la convergencia europea con unas competencias a desarrollar en nuestros estudiantes, tanto relativas a conocimientos como a procedimientos y actitudes. La metodología principal era el estudio de casos, con un trabajo grupal en el aula basado en el aprendizaje cooperativo, sin renunciar a elementos expositivos del grupo-clase o incluso por encima de este en las conferencias propuestas a todas las especialidades. Creemos que esta elección es acertada por cuanto acerca mejor al alumnado a la realidad escolar y le permite comprender mejor la complejidad que oculta el colectivo de las necesidades educativas especiales desde diferentes puntos de vista: el niño, el contexto, la familia, la escuela, los equipos de orientación, los especialistas, los tutores, etc.

No obstante, la aplicación de metodologías activas, y en concreto el estudio de caso como se viene aplicando a la asignatura, genera grandes dificultades a varios niveles. A nivel del alumnado manifiesta en las evaluaciones la gran cantidad de tiempo que tiene que dedicar a la asignatura, llevar al día los contenidos teóricos, leer los casos, resolver las cuestiones y preguntas y trabajarlas luego en grupo para lo cual tienen que reunirse, les supone un esfuerzo grande, que piensan que no siempre les compensa (pese a reconocer un aprendizaje más satisfactorio). A nivel del profesorado, aunque es mucho más satisfactorio es difícil de aplicar en el momento actual dada la gran sobrecarga docente (número elevado de alumnos por grupo, número elevado de asignaturas diferentes por profesor, número reducido de créditos por asignatura. La relación contenidos/ tiempo de dedicación es baja. Hay que realizar un gran recorrido conceptual en un tiempo muy escaso, en ocasiones (especialidades que aún no saben nada del desarrollo normal de los niños) con muy pocas herramientas conceptuales básicas y gran desinterés. Aunque la metodología las hace más atractivas, si se quiere superar el nivel anecdótico y profundizar un poco más se hace muy difícil. A nivel de la evaluación, sobre todo en el feed-back y la corrección continuada de tareas que se ofrece al alumnado se generan muchos materiales y no hay tiempo real para su adecuada corrección en grupos grandes como tenemos en esta Facultad. Para ello se ponen en marcha estrategias como la valoración heterogrupal, entre otras, que requiere un trabajo fino de entrenamiento y aportación de criterios de corrección que aún sobrecargan más al alumnado en una asignatura que es cuatrimestral y tiene pocos créditos.

Esperamos que el trabajo en grupo de los profesores, compartiendo y contrastando estrategias, metodologías, materiales y experiencias, lo que ha funcionado y lo que no en cada aspecto, tema, etc. pueda permitirnos generar alternativas para estas dificultades. Un aspecto especialmente útil ha sido la profundización en la forma de evaluar cada caso, tomando para ello varias estrategias, la autoevaluación (individual y de cada grupo, aporta mayor implicación), la heteroevaluación, que disminuye el número de casos a trabajar directamente por cada grupo y por tanto su percepción de sobrecarga, y añade otro nivel de análisis de la materia y del proceso estrategia de aprendizaje al cambiar de punto de vista y convertirse en correctores.

En este apartado también el ir avanzando hacia criterios de evaluación que cada vez analizan más el proceso, en cada momento (cada caso) y longitudinalmente (a lo largo del curso) y permiten observar un crecimiento en el nivel de adquisición de competencias que buscábamos inicialmente.

También hemos iniciado un camino que nos permitirá disponer de más y mejores materiales para trabajar la metodología de casos, sin dejar de lado las numerosas aportaciones teóricas que todos los miembros del grupo vamos incorporando a través de un proceso continuado de formación, que no se ubica precisamente en este proyecto pero que supone un importante enriquecimiento del mismo y le dota de viabilidad.

El grupo, en su devenir de este año, ha tenido que ajustarse también a algunos cambios en sus componentes. Esto ha sido debido a que el intento que perseguimos es el diseño de una metodología común para una asignatura que se imparte en 6 grupos de docencia distintos, lo que hace que por cuestiones administrativas uno de los profesores incorporados al proyecto en el momento de su solicitud, Agustín Malón Marco, dejaba su lugar a Jacobo Cano Escoriza. La estructura del grupo, los objetivos en el planteados y la coincidencia del profesor con los objetivos del proyecto ha facilitado su implicación y la realización de aportaciones en sus diferentes actividades, desde la coordinación docente, a la organización del ciclo de conferencias y hasta la aportación y coordinación de casos.

El trabajo asumido por este grupo durante este año ha sido especialmente intenso y de gran productividad, tal como corresponde además a un proyecto de nivel B con las implicaciones que tiene el diseño de una asignatura, atendiendo a los criterios de la convergencia europea, teniendo en cuenta, además, que detrás de él había un objetivo adicional, la creación de materiales didácticos. Hay que señalar que todo este trabajo no habría podido sacarse hacia delante si no partiésemos de la base del trabajo realizado el año anterior en el que se consensuaba un programa de la asignatura, se hacía una primera propuesta de trabajo con la metodología de casos, se creaba la primera propuesta de colaboración entre los profesores para crear el ciclo de conferencias para todas las especialidades de Magisterio y se

creaba un banco común de casos. No obstante, estos logros no han sido los únicos puntos fuertes de los que ha partido este grupo durante este año, ya que a ellos hay que añadir la evaluación del anterior proyecto que nos marcaba los retos a para este año, y sobre todo, la creación de una estructura sólida de trabajo, con una gran cantidad de tareas prefijadas sobre la base de las aportaciones más relevantes de cada miembro y un contacto fluido e informal entre los miembros tremendamente útil, que en ocasiones han sido más relevantes que el trabajo organizativo programado. Del mismo modo, entendemos como un recurso del grupo la coincidencia de intereses de los miembros del mismo, con una mayor implicación en unos casos que en otros pero con un respeto y apoyo total a las decisiones adoptadas. Este punto es también importante porque tenemos que partir de la libertad de cátedra de cada uno de los miembros del grupo, libertad que se traduce en una libre elección metodológica que responde a los recursos personales que con toda seguridad van a contribuir a un mejor desarrollo de la docencia.

Para concluir, señalar el estado actual del proyecto y los retos para los siguientes años. En general, entendemos que es un trabajo inacabado, ya que como ten toda aplicación y proyecto se generan unos resultados que permiten ser contrastados con unos estándares previamente elegidos. En nuestro caso, el marco de la convergencia europea y la satisfacción de nuestros alumnos y la nuestra propia son los elementos que marcan el criterio de actuación. Así, aún debemos profundizar en elementos como el computo de la carga de trabajo del alumno, la organización del trabajo en el aula con procedimientos que garanticen un aprendizaje profundo de los casos o la mejora de la evaluación en todas sus dimensiones son retos pendientes o ampliar el desarrollo competencial que permite la metodología. Otro de los apartados, la creación de materiales docentes, se encuentra en una fase inicial, aunque de cualquier modo disponer de ellos en el inicio del curso 2006/07 es un logro razonable, lo que permitirá solventar algunas de las dificultades de los materiales que hemos venido usando y valorar empíricamente su adecuación.

No obstante, estos objetivos superan el marco temporal de este proyecto, pero cuentan con un punto de partida idóneo dentro del marco del trabajo desarrollado hasta este punto, por lo que continuará en los próximos meses. El grupo de profesores que conforman este proyecto comparte los objetivos del mismo y muestran su interés en seguir trabajando sobre el mismo.