

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior

Nuevos contextos,
nuevas ideas

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

Comité científico internacional

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Prof. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Prof. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Prof. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Prof. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Comité técnico:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2019

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-17667-23-8

Producción: Ediciones Octaedro

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

29. ¿Cómo utilizar casos prácticos y trabajo colaborativo para formar profesionales en el ámbito de atención a la diversidad? Una propuesta de innovación en Educación Superior

Martínez-Segura, María José

Universidad de Murcia, mjmarti@um.es

RESUMEN

Partimos de la innovación docente como una herramienta valiosa para el desarrollo de los aprendizajes en Educación Superior. Y nos centramos en el uso de casos prácticos a través del trabajo colaborativo, para favorecer la relación entre los contenidos teóricos y prácticos, y potenciar la funcionalidad de los aprendizajes, en la formación inicial de futuros profesionales que atenderán a la diversidad. Los objetivos que guían nuestra investigación se centrarán en identificar la percepción de los estudiantes sobre su participación en grupos de trabajo, sobre la utilidad y preferencias que muestran sobre los casos prácticos, y su evaluación. Para dar respuesta a estos objetivos se ha realizado un estudio descriptivo, tipo encuesta, en el que han participado 128 estudiantes que forman parte de los grados de Educación Primaria (4.º) y de Pedagogía (2.º). Para la recogida de información se ha pasado un cuestionario online, a los estudiantes matriculados en las asignaturas 2402 y 5527, de las titulaciones señaladas. Las conclusiones han sido muy positivas, ya que los estudiantes han valorado muy bien las asignaturas, la metodología llevada a cabo y el desarrollo de los contenidos prácticos. Han destacado que el uso de los casos prácticos proporciona un enfoque muy realista al estudio, acercando así los contenidos teóricos que han sido aprendidos de un modo muy funcional.

PALABRAS CLAVE: innovación docente, trabajo colaborativo, casos prácticos, discapacidad, Educación Superior.

1. INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva de docentes que están formando a futuros docentes, el apostar por la innovación es un valor en alza para potenciar los procesos de enseñanza aprendizaje en Educación Superior (Carrasco y Del Corral, 2018). En nuestra trayectoria profesional e investigadora, en diferentes ocasiones, hemos puesto de manifiesto cómo la investigación centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje puede mejorar la acción docente en el ámbito de la Educación Superior. Así, destacamos entre estas actuaciones innovadoras que la utilización de las TIC (Martínez-Segura, Sánchez-López y García-Sánchez, 2012; Cascales, Gomariz y Martínez-Segura, 2018) o el uso de recursos que potencien la evaluación formativa (Martínez-Segura 2009; Martínez-Segura, Cascales y Gomariz, 2018), incrementan la calidad de los aprendizajes y contribuyen a que estos sean más funcionales (Cascales, Martínez-Segura y Gomariz, 2016). Nuestra apuesta nos lleva ahora a decantarnos por el uso de los casos prácticos y el trabajo grupal, como estrategias metodológicas que pueden favorecer la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior.

La presente investigación ha surgido a partir del análisis de los resultados obtenidos tras la implementación y desarrollo del proyecto de innovación “*Metodologías colaborativas para elaborar casos prácticos en Biopatología de la Discapacidad*”. Dicho proyecto pertenece a la convocatoria

para promover proyectos y acciones de innovación y mejora en la Universidad de Murcia durante el curso 2018-2019. Se ha desarrollado durante el primer cuatrimestre, en dos asignaturas 2402 y 5527 que, a pesar de tener igual nombre (Biopatología de la Discapacidad), se imparte en segundo curso del Grado en Pedagogía (6 ECTS) y en cuarto curso de Grado en Educación Primaria en la Mención de Pedagogía Terapéutica (3ECTS). En ambos casos, el objeto de estudio se centra en el conocimiento de diferentes patologías de origen cromosómico, genético o ambiental; que dan origen a distintas formas de discapacidad cuyo padecimiento puede afectar de modo directo o indirecto al desarrollo de las personas desde la edad infantil. Esta temática no nos resulta ajena, tanto desde el punto de vista docente como investigador (Martínez-Segura, 2011).

La formación de futuros profesionales que van a trabajar en educación formal o no formal, pero siempre con colectivos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, social o laboral, debe tener presente la importancia de trabajar en grupo desde la multidisciplinariedad (Navarro, González, López, y Botella, 2015; Slavin, 2014). Si desde la formación inicial consideramos óptimo trabajar de modo grupal, debemos de dar respuesta a unos interrogantes (¿Cómo se forman los grupos de trabajo? ¿Deben existir distintos roles dentro del grupo? ¿Cómo se asumen las distintas funciones? ¿De qué modo garantizar la participación de todos los miembros? ¿Cómo se sienten los estudiantes cuando trabajan en grupo?...) que nos permitan articular estas estrategias metodológicas de una manera adecuada y funcional.

De igual modo, deben manejarse unos conocimientos prácticos, variados y abundantes que muestren las distintas casuísticas que se van a encontrar en la futura realidad profesional. Con tal fin, la utilización de casos prácticos (García Máñez-Contreras, Reynaga-Obregón y Márquez-Algara, 2014) nos ayuda a acercar la realidad al contexto de las aulas universitarias. De este modo, debemos apostar por una formación inicial que desarrolle competencias globales, relacionando la teoría con la práctica y que proporcione a los estudiantes situaciones en las que puedan aplicar sus conocimientos teóricos a la resolución de problemáticas reales (Bozu y Aránega, 2017). Así nos planteamos cuestiones como: ¿Qué utilidad tiene el uso de casos prácticos? ¿Cómo se deben elaborar? ¿Qué tipología de casos es la más útil? ¿Qué aspectos se deben incluir en un caso? ¿Qué dificultades se pueden encontrar al realizar los casos? ¿En qué momentos del proceso de E/A se deben usar los casos prácticos como estrategia metodológica? ¿Para qué se utilizan? ¿Qué aspectos se deben tener en cuenta para evaluar un caso práctico?...

A partir de las argumentaciones expuestas, el propósito de nuestro trabajo es identificar en qué medida la utilización de los casos prácticos en combinación con el trabajo colaborativo pueden ser útiles en la formación inicial de los futuros profesionales que atenderán a la diversidad. Esta meta la concretamos a partir de los siguientes *objetivos*:

1. Identificar la percepción de los estudiantes sobre su participación en los grupos de trabajo.
2. Describir la opinión de los discentes acerca de la tipología y uso de los casos prácticos trabajados.
3. Detallar algunos aspectos relacionados con la utilidad evaluativa de los casos prácticos, desde la perspectiva de los estudiantes.

2. MÉTODO

La presente investigación responde a un diseño cuantitativo, no experimental, descriptivo, tipo encuesta. Se centra en un estudio transversal que ofrece resultados de carácter descriptivo e inferencial (McMillan y Shumacher, 2005).

Para completar este apartado, a continuación exponemos información sobre el contexto y los participantes, el instrumento utilizado para la recogida de información y el procedimiento seguido.

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

La investigación que presentamos se enmarca en la convocatoria que la Universidad de Murcia, durante el curso 2018-2019, ha realizado para promover proyectos de acciones de innovación y mejora de la docencia. Los resultados que aportamos se han obtenido a partir de la implementación y valoración del proyecto titulado “*Metodologías colaborativas para elaborar casos prácticos en Biopatología de la Discapacidad*”.

Los participantes han sido estudiantes de Grado de la Facultad de Educación, pertenecientes al 2.º curso de Pedagogía (asignatura 2402, con 6 ECTS) y al 4.º de Educación Primaria, Mención de Pedagogía Terapéutica (asignatura 5527, con 3 ECTS). En ambos casos, las asignaturas versaban sobre el estudio de las causas que dan origen a la discapacidad. En la Tabla 1, aportamos la información relativa a las muestras.

Tabla 1. Estudiantes que han participado en la investigación

	Muestra invitada y participante	Muestra promotora de datos
<i>Grado en Educación Primaria</i> 4.º curso (asignatura 5527)	59	47
<i>Grado en Pedagogía</i> 2.º curso (asignatura 2402)	69	37

En relación a los participantes en la experiencia fueron todos los estudiantes de las mencionadas asignaturas, dado que las tareas llevadas a cabo como innovación constituían las actividades desarrolladas en las sesiones prácticas de la asignatura. Mientras que la muestra que nos ha proporcionado los datos, a través de la cumplimentación del cuestionario, ha sido menor. En la asignatura 5527 cumplimentaron el cuestionario el 79.6 % de los estudiantes y en la asignatura 2402 algo más de la mitad del grupo (53.6 %) cumplimentaron el instrumento que recogía sus valoraciones sobre la experiencia.

2.2. Instrumento

El instrumento utilizado es un cuestionario que ha sido aplicado a través de la “*aplicación encuestas*” (herramienta que se proporciona desde el espacio virtual de la Universidad de Murcia). Desde aquí, se ha enviado de modo personal a cada uno de los estudiantes que están matriculados en las asignaturas mencionadas. En la Tabla 2, mostramos las diferentes dimensiones que integran el cuestionario, con el número y la tipología de ítems. La escala Likert utilizada estaba organizada en torno a cinco niveles, en donde 1 expresaba el total desacuerdo y 5 el total acuerdo.

Los análisis de consistencia interna de la escala (fiabilidad), realizados mediante el modelo Alpha de Cronbach evidencian que es alta para el conjunto de la escala y para la dimensión que recoge la información sobre los “casos prácticos”, para las dimensiones de “trabajar en grupo” y “evaluación” son aceptables (véase Tabla 3).

Tabla 2. Estructura y organización del cuestionario

Dimensión	Cuestiones que subyacen a la dimensión	Ítems planteados	Tipo de ítems
<i>Información socio-demográfica</i>	· ¿Qué titulación cursa? · ¿A qué genero pertenece? · ¿Qué edad tiene?	3	Abiertos/ Cerrados
<i>Trabajar en grupo</i>	· ¿Cómo se formaban los grupos de trabajo? · ¿Existían distintos roles dentro del grupo? · ¿Cómo se asumían las distintas funciones? · ¿Participaban todos los miembros? · ¿Cómo se elegía la tarea a realizar? · ¿Cómo me he sentido en los grupos de trabajo en los que he participado?	23 / 1	Escala Likert / Abierto
<i>Casos prácticos</i>	· ¿Qué utilidad tiene el uso de casos prácticos? · ¿Cómo se han elaborado? · ¿Qué tipología de casos se ha utilizado? · ¿Qué aspectos se deben incluir en un caso? · ¿Qué dificultades se han encontrado al realizar los casos?	29 / 1	Escala Likert / Abierto
<i>Evaluación</i>	· ¿En qué momentos del proceso de E/A se deben usar los casos prácticos? · ¿Para qué se utilizan? · ¿Quién debe valorar la realización de casos prácticos? · ¿Qué aspectos se deben tener en cuenta para evaluar un caso práctico?	14 / 1	Escala Likert / Abierto

Tabla 3. Consistencia interna α de Cronbach

Dimensión	Número de elementos	Alpha de Crombach
Todas (cuestionario completo)	66	.852
Trabajar en grupo	23	.611
Casos prácticos	29	.826
Evaluación	14	.598

Por último, en relación al instrumento creado, queremos señalar que cada una de las dimensiones aportaba un ítem abierto de obligada cumplimentación. Esto nos ha aportado una valiosa información cualitativa sobre la percepción de los estudiantes por la asignatura y el trabajo realizado.

2.3. Procedimiento

El procedimiento seguido para el desarrollo de esta investigación ha coincidido con las actuaciones llevadas a cabo durante el desarrollo de las sesiones prácticas de las asignaturas 2402 y 5527. En cada momento se ha ido utilizando un tipo de caso práctico, con una finalidad concreta y a través de un tipo de agrupamiento determinado. En la Tabla 4, sintetizamos todas estas actuaciones, identificando en cuál de las asignaturas fueron realizadas.

Tabla 4. Procedimiento seguido para la utilización de los casos prácticos en las asignaturas 2402 y 5527

TIPO DE CASO PRÁCTICO	MATERIALES	TAREAS A REALIZAR	AGRUPAMIENTO
Identificar patología y dar respuesta a las necesidades detectadas. (2402)	Se da un caso sin identificar la patología, con información prenatal, historia de vida y características.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el síndrome y justificar cómo lo han reconocido. • Señalar las necesidades que encuentran a partir de la lectura del caso. • Proponer la intervención adecuada para dar respuesta a las necesidades detectadas. 	Por parejas
Construir un caso sobre una autosomopatía de manera grupal (5527)	Se asigna a cada grupo una de las seis patologías autosómicas: Down, Edwards, Patau, Maullido de Gato, Wolf-Hirschhorn y Williams. Se les da la ficha “¿De qué síndrome hablamos?” para la recogida de información	<p>Los estudiantes deben buscar información sobre el síndrome que se les ha asignado. Para ello van completando los siguientes apartados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información etapa prenatal. • Historia de vida. • Características físicas: cabeza, tronco, extremidades y órganos internos. • Características conductuales. <p>Deben procurar en la redacción del caso que no aparezca el nombre de la patología.</p>	Se forman seis grupos de 4 estudiantes, con la finalidad de que cada grupo trabaje una patología diferente.
Identificar un caso que ha sido redactado y construido por un grupo de estudiantes sobre una autosomopatía (5527 y 2402)	Se utilizan los casos elaborados por los grupos de compañeros, en la sesión anterior, sobre cada una de las seis autosomopatías.	<p>Se debe asignar a cada grupo una patología diferente a la que estuvieron elaborando en la sesión anterior.</p> <p>Cada grupo debe realizar las siguientes tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar la patología del caso. • Definir las principales necesidades que encuentra en el caso. • Ofrecer una propuesta de intervención (educativa, psicológica y médica) para dar respuesta a esas necesidades. 	Se forman seis grupos de 4 estudiantes, con la finalidad de que cada grupo trabaje una patología diferente.
Caso individual real (5527)	Se reparten de modo aleatorio todas las patologías que se van a ver a lo largo de la asignatura. Cada estudiante tendrá que buscar un caso real sobre la patología asignada.	<p>Para la realización de dicha tarea se ofrece un guion orientativo que podrán seguir, en mayor o menor medida:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Evidencias de la etapa prenatal. b) Información sobre el nacimiento. c) ¿Cómo se realizó el diagnóstico? d) ¿Cuáles son las características más destacadas? e) ¿Qué necesidades presenta en función de las características identificadas? f) ¿Qué tipo de intervención se lleva o se ha llevado a cabo con esta persona? ¿qué profesionales se han visto implicados? ¿Ha sido posible realizar una verdadera inclusión en el contexto social y familiar? ¿Cómo se ha realizado? g) ¿Qué aspectos de esta persona destacarías? ¿Por qué? <p>Este trabajo forma parte de la evaluación personal de cada estudiante. Y ellos podrán elegir personalmente, si van exponer a los compañeros su caso o no.</p>	Individual

TIPO DE CASO PRÁCTICO	MATERIALES	TAREAS A REALIZAR	AGRUPAMIENTO
Caso individual inventado sobre alguna de las 6 autosomopatías estudiadas (2402)	Cada persona elaborará un caso de una de las patologías que estudiamos en el tema 2: 1. Síndrome de Down 2. Síndrome de Maullido de Gato 3. Síndrome de Edwards 4. Síndrome de Wolf-Hirschhorn 5. Síndrome de Patau 6. Síndrome de Williams Siguiendo la información que hemos estudiado sobre esas patologías, debéis inventar un caso práctico. Para ello os incluyo una plantilla en el adjunto.	Los alumnos deben buscar información sobre el síndrome que se les ha asignado. Para ello van completando los siguientes apartados: • Información etapa prenatal. • Historia de vida. • Características físicas: cabeza, tronco, extremidades y órganos internos. • Características conductuales. Deben procurar en la redacción del caso que no aparezca el nombre de la patología.	Individual
Identificación de todos los casos que son de la misma patología, a partir de los casos individuales creados, en 2402	Se utilizan los 69 casos prácticos que los estudiantes inventaron sobre las autosomopatías, de modo individual.	Los estudiantes organizados por grupos, cada grupo tendrá como tarea identificar una patología autosómica. Para ello, en primer lugar, irán revisando y leyendo los casos individuales realizados en la actividad previa. Deben seleccionar únicamente aquellos casos que consideren que se refieren a la patología que se les ha asignado. Finalmente, justificarán por qué consideran que cada uno de esos casos seleccionados corresponden a la patología estudiada. E identificaran las semejanzas que se repiten en cada uno de ellos.	6 Grupos de 4 personas cada uno
Caso dramatizado sobre Turner, Klinefelter y DM. Elaboración del caso (2402 y 5527).	A partir de los materiales de uso común: libro de texto y recursos on-line los estudiantes deben construir un caso real.	Se asigna a cada grupo una de las tres patologías mencionadas. Se propone que trabajen ese síndrome de un modo holístico, uniendo las diferentes interpretaciones o puntos de vista que pueden tener distintas personas sobre el mismo. Así se propone que construyan el caso teniendo diferentes puntos de vista: • La percepción personal de la persona afectada por la patología. • La percepción de los padres sobre la patología que padece su hijo. • El punto de vista de los profesionales médicos sobre esta patología. • La percepción del personal docente a la hora de intervenir con esta persona. • Que se plantean o sienten los amigos de la persona afectada sobre la patología que padece. • Otros planteamientos que personas próximas perciben de la patología.	Grupos de 4 a 6

TIPO DE CASO PRÁCTICO	MATERIALES	TAREAS A REALIZAR	AGRUPAMIENTO
Caso dramatizado sobre Turner, Klinefelter y DM. Representación del caso (2402 y 5527).	Se tiene en cuenta la información elaborada sobre la patología elegida, en la que se ofrecen distintos puntos de vista sobre el modo en que se la percibe.	Cada grupo de estudiantes, asumirá los distintos roles que se han recogido en el trabajo previo y preparará una escenificación de una escena cotidiana para mostrar al resto de compañeros, cómo se puede vivir esta patología en su contexto cotidiano.	Grupos de 4 a 6
Elegir y comparar tres patologías en cuyas características esté muy presente la disfuncionalidad motora (2402)	Se utiliza el texto-guía de la asignatura y los materiales y recursos on-line disponibles, y una vez que se hayan visto todas las patologías incluidas en el estudio de la asignatura.	Definir para cada una de las patologías (DM, EB y PC): <ul style="list-style-type: none"> • Causas • Características. • Necesidades que presentan e intervención para dar respuesta. Comparación, entre las tres patologías, estableciendo semejanzas y diferencias en cada uno de los aspectos previos.	Grupos de 4

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La descripción que vamos a realizar de los resultados obtenidos y la discusión de los mismos, se va a organizar en función de los objetivos planteados al inicio de este trabajo.

3.1. Análisis y discusión de resultados del Objetivo 1

En este apartado expondremos de qué modo los estudiantes han percibido su participación en los grupos de trabajo.

Tabla 5. Formación de los grupos de trabajo

¿Cómo se forman los grupos de trabajo?	N	Media	Desv. estándar
Los grupos de trabajo han sido formados por el docente	84	2.33	1.293
Los grupos de trabajo han sido formados a iniciativa del alumnado	84	4.26	.880
El docente fijaba el número de miembros del grupo	84	4.02	1.097
El tamaño de los grupos de trabajo era variado y a iniciativa de los estudiantes	84	2.80	1.387
El tamaño de los grupos variaba de unas tareas a otras	84	3.82	1.110
N válido (por lista)	84		

Aunque los grupos de trabajo se forman a iniciativa de los estudiantes, es el docente quien determina el número de integrantes. Y estos grupos se van cambiando en las distintas tareas (Véase Tabla 5).

Tabla 6. Desempeño de roles en los grupos de trabajo

¿Existían distintos roles dentro del grupo de trabajo?	N	Media	Desv. estándar
El docente fijaba distintos roles a desempeñar en el grupo	84	2.96	1.443
Los estudiantes se repartían distintas tareas a realizar en el grupo	84	4.20	.861
Al trabajar en grupo se llegaba a acuerdos con facilidad	84	4.17	.980
Existía un rol de coordinador que organizaba el trabajo dentro del grupo	84	3.32	1.243
Un estudiante actuaba como secretario y anotaba todas las conclusiones	84	2.80	1.342
La búsqueda y aporte de información era realizada por todos los miembros del grupo	84	4.38	.917
N válido (por lista)	84		

Eran los propios discentes los encargados de asignar las tareas a realizar y buscar la información. Aunque en la mayoría de los casos había un coordinador, siempre se llegaba a acuerdos fácilmente (Véase Tabla 6).

Tabla 7. Asunción de funciones y participación en el grupo de trabajo

¿Cómo se asumían las distintas funciones y la participación dentro del grupo de trabajo?	N	Media	Desv. estándar
Las tareas a realizar en el grupo se distribuían de un modo equitativo	84	4.17	1.085
Los miembros del grupo se ofrecían a realizar algunas tareas en las que tenían mayor competencia	84	3.77	.998
Hay personas que no realizan ningún trabajo dentro del grupo	84	2.21	1.489
Todos los miembros del grupo participan en la resolución del caso práctico	84	4.12	1.134
La mayor parte del trabajo recae en una o dos personas del grupo	84	2.20	1.333
Existen conflictos en el grupo que dificultan la realización de las tareas	84	1.58	.908
N válido (por lista)	84		

Los estudiantes perciben que el reparto de funciones y tareas era equitativo, todos los miembros del grupo participaban en la resolución del caso y no se daban conflictos entre ellos (Véase Tabla 7).

Tabla 8. Percepción personal sobre el trabajo en grupo

¿Cómo me he sentido trabajando en grupo?	N	Media	Desv. estándar
Me he sentido bien trabajando en grupo	84	4.49	.784
Ponía mucho interés en que la tarea se resolviera de la mejor manera posible	84	4.73	.449
Lo más importante para mí era trabajar con mis amigos	84	3.20	1.084
N válido (por lista)	84		

Para los discentes era más importante resolver bien las tareas que trabajar con sus amigos. Y en conjunto manifiestan de manera unánime que se han sentido bien trabajando en grupos (Véase Tabla 8). Así Slavin (2014), desde una perspectiva motivacional, destaca que el uso de los objetivos del grupo y la responsabilidad individual, son importantes para el éxito del grupo.

En esta línea, en relación a la implicación de los estudiantes en las tareas que se deben realizar en grupo, coincidimos con Navarro et al. (2015) cuando señalan que los estudiantes reconocen que se han implicado ampliamente en las actividades de equipo y que sus compañeros han tenido también una buena implicación.

3.2. Análisis y discusión de resultados del Objetivo 2

Cuando preguntamos a los estudiantes sobre el uso de los casos prácticos y los distintos tipos con los que han trabajado, los resultados se resumen a continuación.

Tabla 9. Utilidad del uso de casos prácticos

¿Qué utilidad encuentras al uso de los casos prácticos?	N	Media	Desv. estándar
La utilización de casos prácticos ha sido una herramienta valiosa para prepararme algunos contenidos de la asignatura	84	4.62	.657
A través de los casos prácticos he podido poner en juego los aprendizajes que había adquirido	84	4.62	.657
Los casos prácticos han dado un enfoque práctico a la asignatura	84	4.70	.485
El uso de casos prácticos nos ayuda a ser autónomos en el aprendizaje	84	4.54	.610
Los casos prácticos ofrecen una visión realista de las patologías estudiadas	84	4.74	.494
N válido (por lista)	84		

Los datos muestran en su conjunto que los estudiantes reconocen gran utilidad al uso de casos prácticos para trabajar el contenido práctico de las asignaturas y otorgando mayor autonomía a sus aprendizajes (Véase Tabla 9). De igual modo, Navarro et al. (2015) afirman que cuando los alumnos trabajan de manera colaborativa, organizando la búsqueda de información, investigando y reflexionando sobre la misma, adquieren un aprendizaje más práctico y funcional al tiempo que interiorizan mejor sus aprendizajes.

Tras analizar las opiniones de los estudiantes sobre sus preferencias frente al uso de distintas tipologías casos prácticos, destacan que prefieren partir de casos que detallan ciertas características y en los que hay que añadir la detección de necesidades y la propuesta de intervención que respuesta a las necesidades detectadas. También coinciden en señalar la funcionalidad de los casos prácticos dramatizados y la importancia de analizar el caso desde diferentes puntos de vista, atendiendo a distintas personas o profesionales cercanos al caso (Véase Tabla 10).

Tabla 10. Tipología de casos prácticos

¿Qué tipos de casos prácticos se han trabajado?	N	Media	Desv. estándar
Me gusta partir de un caso escrito y detectar la patología identificando sus características más relevantes	84	3.37	1.112
Prefiero crear los casos prácticos para que otras personas los utilicen como material de trabajo	84	3.64	.887
Es fundamental que los casos reflejen la percepción de distintos agentes que se relacionan con el mismo	84	4.33	.683
Es interesante partir de un caso práctico que tiene el síndrome y las características identificadas, para después identificar las necesidades que la persona presenta	84	4.57	.587
Es interesante partir de un caso práctico que tiene el síndrome y las características identificadas, para después proponer sugerencias para la intervención	84	4.46	6.85
Es de gran utilidad preparar caso prácticos para ser dramatizados en clase	84	4.18	.880
N válido (por lista)	84		

Tabla 11. Información a incluir en un caso práctico

¿Qué información se debe tener en cuenta en un caso práctico?	N	Media	Desv. estándar
Es conveniente que el síndrome o patología vayan identificados desde el principio	84	3.49	.988
Los casos deben de aportar de modo detallado características físicas	84	4.19	.768
El caso debe aportar de modo detallado rasgos psicológicos y conductuales de la persona	84	4.33	.700
El caso debe señalar las necesidades que presenta la persona afectada	84	4.35	.720
El caso debe incluir de modo detallado el tratamiento o los tratamientos aplicados	84	4.19	.752
Los casos deben aportar sólo algunas características y solicitar al estudiante que complemente con otros aspectos	84	3.58	1.044
N válido (por lista)	84		

La mayoría de discentes coinciden en señalar que los aspectos más relevantes que debe contener un caso práctico son: características físicas, psicológicas y conductuales; necesidades que presenta la persona afectada; y una explicación detallada de los tratamientos aplicar en la intervención (Véase Tabla 11).

En relación a la presencia de dificultades concretas que se repitan en las opiniones de todos los estudiantes, no existe ninguna claramente identificada. Pero sí existe cierta unanimidad a la hora de no centrar el tratamiento a proponer, sólo en el de tipo educativo (Véase Tabla 12).

Tabla 12. Dificultades en la realización de casos prácticos

¿Qué dificultades has encontrado al trabajar con casos prácticos?	N	Media	Desv. estándar
Me resulta fácil detectar la patología	84	3.58	.824
Es sencillo reconocer las características físicas del síndrome	84	3.82	.794
Puedo identificar fácilmente las características psicológicas y conductuales	84	3.50	.912
A partir de la lectura del caso es fácil detectar las necesidades que presenta	84	3.83	.809
Diferencio claramente las necesidades de la persona afectada, del tratamiento a aplicar	84	3.68	.809
Prefiero centrarme solo en diseñar un tratamiento de tipo educativo	84	2.56	.923
Considero conveniente proponer de manera general distintos tipos de tratamientos	84	3.92	.867
N válido (por lista)	84		

Para finalizar con el análisis de la discusión de este objetivo, coincidimos con García Máynez-Contreras (2014) cuando afirman que el uso del caso clínico proporcionó gran satisfacción como herramienta didáctica tanto para los estudiantes como para los docentes, en el proceso de enseñanza aprendizaje. En nuestro caso estos casos prácticos, dado que los contenidos de las asignaturas son de carácter bioeducativo (centrados en el estudio de cuadros patológicos y síndromes variados) coincidirían en cierta medida con los “casos clínicos” utilizados en el mencionado estudio.

3.3. Análisis y discusión de resultados del Objetivo 3

Si nos centramos en qué, cuándo, quién o cómo evaluar los casos prácticos, los estudiantes señalan la información que viene recogida en la Tabla 13.

Tabla 13. La evaluación de los casos prácticos

¿Qué se debe tener en cuenta para realizar la evaluación de los casos prácticos?	N	Media	Desv. estándar
Los casos prácticos se deben utilizar antes de iniciar el estudio de la patología	84	2.38	1.108
Los casos prácticos son útiles al mismo tiempo que se van explicando y estudiando los distintos síndrome	84	4.13	.833
Se debe usar casos prácticos después de haber estudiado las patologías, al finalizar el proceso	84	4.10	.913
Los casos prácticos se deben usar para poner de manifiesto nuestros conocimientos previos	84	3.02	1.202
El uso de los casos prácticos nos favorece el estudio durante el proceso de aprendizaje	84	4.39	.822
Los casos prácticos sirven para identificar los aprendizajes ya adquiridos	84	4.42	.698
La evaluación del caso práctico debe corresponder al docente	84	3.38	.877
El estudiante debe autoevaluarse a sí mismo y el trabajo realizado, al finalizar la realización del caso	84	3.89	.836

¿Qué se debe tener en cuenta para realizar la evaluación de los casos prácticos?	N	Media	Desv. estándar
Los compañeros deben evaluar los casos que han realizado otros estudiantes	84	3.36	.977
Es importante que aparezcan unas características físicas claras y adecuadas	84	4.04	.735
Las necesidades deben estar identificadas en los casos prácticos	84	4.08	.779
El tratamiento debe ser coherente a las necesidades identificadas	84	4.39	.640
Se debe estudiar la patología desde un punto de vista centrado en la persona que la padece	84	3.75	.955
Se debe percibir la patología desde distintos puntos de vista (persona, familia, docentes, ...)	84	4.56	.608
N válido (por lista)	84		

4. CONCLUSIONES

La utilización del trabajo en grupo como estrategia metodológica para realizar los casos prácticos ha ayudado a los estudiantes a adquirir competencias de gran utilidad en su futuro profesional para la participación en equipos multidisciplinares.

Los casos prácticos constituyen un recurso muy rico que ofrece funcionalidad y realismo a los aprendizajes y acerca a los estudiantes a su futuro desempeño profesional.

Los casos prácticos se pueden utilizar en diferentes momentos del proceso enseñanza-aprendizaje y son muy valiosos a la hora de relacionar los contenidos teóricos y prácticos de las asignaturas.

5. REFERENCIAS

- Bozu, Z., Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿Qué nos dicen los protagonistas? *Profesorado*, 21(1), 143-163.
- Carrasco, S., & Del Corral, I. (Coords.) (2018). *Docencia universitaria e innovación*. Barcelona: Octaedro.
- Cascales, A., Martínez-Segura, M. J., & Gomariz, M. A., (2016). Competencia tecnológica y trabajo colaborativo en las prácticas curriculares del Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación en Educación* 14(1), 31-52.
- Cascales, A., Gomariz, M. A., & Martínez-Segura, M. J. (2018). Orquestación de la enseñanza en la formación del profesorado. *Magister* 29(1), 1-8.
- García Máynez-Contreras, A. M., Reynaga-Obregón, J., & Márquez-Algara, L. (2014). Satisfacción con la discusión de casos clínicos como herramienta didáctica: informe de dos ciclos escolares. *Investigación en Educación Médica*, 3(9), 3-8. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v3n9/v3n9a2.pdf>
- McMillan, J. H., & Shumacher. S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson-Adisson Wesley.
- Martínez-Segura, M. J. (2011). Formación de maestros, atención educativa a alumnos con plurideficiencia y estimulación sensoriomotriz. *REIFOP*, 14(1), 137-150.
- Martínez-Segura, M. J., Sánchez-López. C., & García-Sánchez, F. A. (2012). Recursos para la innovación de la Enseñanza y el aprendizaje en Educación Superior en España: Portafolios y Webdidáctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (1), 1-10.

- Martínez-Segura, M. J., Cascales, A., & Gomariz, M. A. (2018). ¿Cómo realizar la evaluación Formativa en las asignaturas de grado a través de las herramientas del aula virtual? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 20, 181-190.
- Navarro, I., González, C., López, B., & Botella, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99-117. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.183971>
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785-795. doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>