

CUANDO LOS CONTENIDOS SE CENTRAN EN “LO PRÁCTICO”: PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA METODOLOGÍA BASADA EN CASOS

*David Saldaña, Antonio Aguilera,
Isabel García, Javier Moreno
Isabel de los Reyes Rodríguez
Facultades de Ciencias de la Educación y Psicología*

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en la experiencia de innovación docente “Coordinación curricular e innovación docente en la metodología de casos de necesidades educativas especiales”. En dicho contexto, el profesorado de seis asignaturas de las titulaciones de Psicología, Maestro de Educación Especial y Psicopedagogía, aplicaron un cuestionario que recogía la percepción de los estudiantes de las actividades realizadas en el marco de los créditos prácticos de las mismas. Con una valoración en general positiva, el cuestionario ha permitido identificar tres grupos de estudiantes, denominados “ansiosos”, “discrepantes” y “satisfechos”, en función de su actitud hacia las prácticas. El cuestionario ha demostrado, además, tener una adecuada fiabilidad y estructura factorial, y puede resultar de utilidad para el trabajo habitual del profesorado.

ABSTRACT

The present article is the result of the teaching innovation titled “Coordination and Innovation in case methodology applied to contents related to special educational needs”. The lecturers from six different courses in Psychology, Special Education Teaching, and Educational Psychology, applied a questionnaire that reflected students perceptions of the practical credits included in them. Evaluation was in general positive. The questionnaire also permitted the lecturers to identify three groups of students, labelled “anxious”, “discrepant” and “satisfied”, following their attitude toward practical contents. The questionnaire has also shown it has an adequate reliability and factorial structure and could be used by lecturers for ordinary purposes.

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

El empleo de supuestos basados en situaciones profesionales reales es considerado una fuente importante para la construcción del conocimiento en la enseñanza superior (Casey y Howson, 1993; Lundberg, Levin y Harrington, 1999). Exponer a los estudiantes al debate y resolución de casos de cierta complejidad contribuye al desarrollo de habilidades de comunicación, resolución de problemas y mejora la comprensión y aplicabilidad de los contenidos propios del campo de conocimiento al que se enfrentan (Albanese y Mitchell, 1993; Vernon y Blake, 1993). La metodología basada en casos ha sido empleada en numerosos campos profesionales, tales como la medicina, el derecho o la economía. Su uso en el ámbito educativo es también notable (Boyle, Darfoth, Shea y Bower, 1997; Gale, 2000; García, 2002; Miller y Kantrov, 1998). Ahora bien, pese a su amplia difusión en la bibliografía sobre enseñanza superior, y a que cada vez es mayor la realización de “prácticas” en asignaturas de todo tipo, se echa en falta a menudo una reflexión sistemática, que optimice el papel que los supuestos prácticos pueden ejercer en la formación de los futuros profesionales de la educación.

Todos los profesores participantes en este proyecto utilizan de alguna u otra forma referencias a la realidad de la intervención en el campo de las necesidades educativas especiales y la educación especial en sus asignaturas. Sin embargo, entendían que su actual práctica podía enriquecerse coordinando, comparando y unificando los enfoques que se mantienen desde cada una de ellas. El presente artículo se centra en el análisis detallado de la percepción de los estudiantes de estas asignaturas y las implicaciones que para su diseño futuro se deriva, lo que se consideraba una información relevante para dichos objetivos.

Las asignaturas implicadas en la presente experiencia son cinco materias obligatorias, troncales u optativas, ligadas todas ellas al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, y relacionadas en todos los casos con la intervención educativa con alumnado con necesidades educativas especiales. Presentes en las titulaciones de Maestro, Psicopedagogía y Psicología, se caracterizaban por emplear una metodología algo diferente en lo que respecta al modo concreto de plantear las actividades prácticas. Así, en las de la titulación de Psicología, existía una separación clara entre los espacios horarios y grupos en los que se desarrollan los créditos prácticos y teóricos. Por otra parte, en la titulación de Maestro, existía una separación neta entre las actividades prácticas y teóricas, pero todas ellas se realizan con el mismo grupo-clase. Finalmente, en la titulación de Psicopedagogía, las actividades prácticas se integran con la teoría dentro de los mismos bloques de contenido.

Los profesores participantes se reunieron a lo largo del curso 2002-2003 de forma periódica con el objetivo de:

- I. Estudiar métodos y procedimientos para incrementar la diversidad de recursos disponibles para abordar los contenidos prácticos implicados en sus materias.
- II. Diseñar un esquema de actuación común para las distintas asignaturas.
- III. Compartir procedimientos específicos y formas de actuación en las aulas
- IV. Diseñar una base de información común para el diseño de supuestos prácticos
- V. Valorar, a partir de las opiniones de los estudiantes y profesores participantes en el proyecto, la marcha de las prácticas en estas asignaturas.

El presente artículo detalla de forma más específica uno de estos aspectos, a saber, la percepción del alumnado de las asignaturas participantes en la experiencia. En concreto, se especifica en qué medida se han logrado los siguientes objetivos:

1. Determinar la valoración por parte de los estudiantes del sesgo eminentemente aplicado que se ha intentado imprimir a dichas asignaturas, analizando tanto su satisfacción con las mismas como identificación de diferencias con otras materias no incluidas en la experiencia.
2. Identificar potenciales riesgos y dificultades para el desarrollo de asignaturas volcadas en los contenidos profesionalizadores y aplicados.
3. Contrastar las características y aplicabilidad futura de un instrumento de valoración de aspectos actitudinales y motivacionales en los estudiantes.

MÉTODO

Sujetos

Participaron, contestando a las encuestas correspondientes, un total de 511 alumnos y alumnas de las titulaciones de Maestro de Educación Especial, Psicología y Psicopedagogía. Los estudiantes cursaban todas asignaturas integradas en la experiencia “Coordinación curricular e innovación docente en la metodología de casos de necesidades educativas especiales”, subvencionada

y reconocida como tal por el ICE de la Universidad de Sevilla. En concreto, se contabilizaron 87 estudiantes de la asignatura de Intervención en Necesidades Educativas Especiales (Psicología, quinto curso, optativa, cuatrimestral), 116 de Dificultades del Aprendizaje y el Desarrollo (Psicología, cuarto curso, obligatoria, cuatrimestral), 93 de Trastornos de la Lectoescritura (Maestro de Educación Especial, tercer curso, troncal, anual), 103 de Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Motora (Maestro de Educación Especial, segundo curso, troncal, cuatrimestral), 60 de Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Auditiva (Maestro de Educación Especial, segundo curso, troncal, cuatrimestral) y 52 de Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo (Psicopedagogía, cuatro curso, troncal, anual). El 86,5% del alumnado que participó afirmó acudir a “todas o casi todas” las clases de la asignatura que cursaban, mientras que únicamente el 12% decía acudir “nunca o casi nunca” o “más o menos la mitad”, sin que existieran diferencias significativas entre unas asignaturas y otras.

Procedimiento e instrumentos

En el marco de proyecto de innovación al que se ha aludido en la sección anterior, el profesorado participante se comprometió a debatir un formato común de abordaje de los supuestos prácticos relacionados con niños y niñas con necesidades educativas especiales, objeto de análisis desde diferentes puntos de vista en todas y cada una de las materias. Por otra parte, la participación en el proyecto implicaba que cada una de estas asignaturas se caracterizaría por un fuerte carácter práctico, teniendo las actividades de aplicación de la teoría una presencia importante en los contenidos de las mismas y en su evaluación. Las actividades realizadas consistían siempre en el análisis de las necesidades educativas de un alumno o alumna con discapacidad o dificultades de aprendizaje, así como el diseño de la correspondiente intervención. La naturaleza específica de los casos, lógicamente, era diferente en cada materia. Sin embargo, el marco teórico de abordaje, los procesos de resolución y el formato de presentación era similar en todas ellas.

Al final del curso académico se administró a los estudiantes de todas las asignaturas un cuestionario que incluía diferentes ítem de valoración de los contenidos y actividades prácticas de las asignaturas. El cuestionario puede verse en el cuadro 1.

1. Los ejercicios prácticos son muy útiles para mi formación profesional.
 2. En esta asignatura se hacen más ejercicios prácticos que en la mayoría.
 3. Los ejercicios prácticos que hacemos en esta asignatura son fáciles de resolver.
 3. La teoría que se da en la asignatura es suficiente para resolver los ejercicios prácticos.
 5. Se hacen suficientes actividades en la asignatura para comprender y aprender bien los ejercicios prácticos.
 6. Los ejercicios prácticos son muy útiles para comprender la teoría de la asignatura.
 7. No sé como estudiar para aprobar los ejercicios prácticos.
 8. Me agobia mucho con los ejercicios prácticos de la asignatura.
 9. Los ejercicios prácticos de la asignatura son la parte que más me gusta.
 10. Los ejercicios prácticos son muy útiles para aprobar el examen.
 11. No entiendo los ejercicios prácticos.
 12. Me gustaría que se hicieran más ejercicios prácticos en la asignatura.
 13. Los ejercicios prácticos que se hacen en la asignatura se refiere a temas que me gustan
- En conjunto, la práctica de la asignatura me merece una valoración de ____
- En conjunto, la teoría de la asignatura me merece una valoración de ____
- En conjunto, la asignatura me merece una valoración de (de 0 a 10) ____

Cuadro 1. Ítem incluidos en el cuestionario de valoración de los estudiantes

RESULTADOS

A efectos de facilitar los análisis que se presentan a continuación, los ítem formulados de forma negativa (6, 7 y 10) fueron recodificados de modo que en los 13 ítem, una valoración de 5 implicara una valoración positiva de las prácticas. Se observará en las líneas siguientes que cuando se hace referencia a los mismos se mencionan “en positivo” para facilitar la interpretación de los resultados.

FIABILIDAD

La fiabilidad en conjunto de los 13 ítem principales, relativos a la satisfacción de los estudiantes con el empleo de metodologías centradas en la práctica, fue más que suficiente ($\alpha=0,82$). Los coeficientes de fiabilidad tras la supresión de los diferentes ítem se movía en el rango de 0,79 a 0,83, por lo que la variación no fue considerada suficiente como para justificar la exclusión de ninguno de ellos.

PUNTUACIONES GLOBALES: SATISFACCIÓN GENERAL DEL ALUMNADO

La valoración general de los estudiantes, considerando de forma conjunta todos los participantes en la experiencia, es más que positiva. Así, la puntuación global de valoración de las asignaturas es de 7,2 (dt=1,44), con una satisfacción algo mayor en relación con los aspectos prácticos (0=7,26, dt=1,42) que con los teóricos (0=6,82, dt=1,55) ($t=7,324$, $p<0.001$) (véase tabla 1).

Esta valoración positiva en general se traduce en prácticamente todos los ítem del cuestionario, que presentan puntuaciones promedias en todos los casos por encima del 3 (excepto el ítem “son fáciles”, con una media de 2,95). En todos los ítem salvo tres (“son fáciles”, “me agobio poco” y “debería haber más”), al menos el 50% de los estudiantes dicen estar de acuerdo o muy de acuerdo con las afirmaciones del cuestionario.

| | Media | Desv. Tip. | Percentiles | | |
|------------------------------------|--------|------------|-------------|--------|--------|
| | | | 25 | 50 | 75 |
| Son útiles para la profesión | 4,31 | ,80 | 4,00 | 4,00 | 5,00 |
| Se hacen más ejercicios prácticos | 4,03 | ,90 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| Son fáciles | 2,95 | ,91 | 2,00 | 3,00 | 4,00 |
| La teoría es suficiente | 3,58 | ,99 | 3,00 | 4,00 | 4,00 |
| Las actividades son suficientes | 3,63 | ,96 | 3,00 | 4,00 | 4,00 |
| Son útiles para la teoría | 4,14 | ,85 | 4,00 | 4,00 | 5,00 |
| Sé como estudiar | 3,37 | 1,23 | 3,00 | 4,00 | 4,00 |
| Me agobio poco | 3,07 | 1,16 | 2,00 | 3,00 | 4,00 |
| Son lo que mas me gusta | 3,45 | 1,02 | 3,00 | 4,00 | 4,00 |
| Son útiles para los exámenes | 3,96 | ,93 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| Los entiendo | 3,70 | 1,09 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| Debería haber más | 3,25 | 1,16 | 2,00 | 3,00 | 4,00 |
| Los temas me gustan | 3,75 | ,92 | 3,00 | 4,00 | 4,00 |
| Valoración de prácticas asignatura | 7,266 | 1,415 | 7,000 | 7,500 | 8,000 |
| Valoración teoría asignatura | 6,824 | 1,549 | 6,000 | 7,000 | 8,000 |
| Valoración conjunto asignatura | 7,2533 | 1,4364 | 7,000 | 7,5000 | 8,0000 |

Tabla1: Descriptivos de los ítem del cuestionario.

La satisfacción global guarda una correlación significativa, aunque algo baja, con la asistencia ($r=0,201$, $p<0,001$). Cifras similares se encuentran para la valoración de las prácticas y de la teoría ($r=0,222$, $p<0,001$; y $r=0,131$, $p=0,003$). La correlación con las calificaciones obtenidas hasta el momento son más altas ($r=0,487$, $0,456$ y $0,333$, respectivamente para valoración global, de prácticas y de teoría, $p<0,001$ en todos), aunque es necesario tener en cuenta el número pequeño de estudiantes de la muestra que contestan a esta pregunta ($N=274$).

ANÁLISIS FACTORIAL Y VALIDEZ INTERNA DEL CUESTIONARIO

Con el objeto de facilitar la interpretación y posterior análisis de los resultados, se realizó un análisis de componentes principales con los 13 ítem. Tanto la medida de adecuación muestral de KMO, como el test de esfericidad de Bartlett indicaban que el grado de correlaciones entre los elementos era suficiente para la aplicación de procedimientos de esta naturaleza ($KMO=0,846$, prueba de esfericidad, $\chi^2=1892,066$, $p<0,001$). El número de factores extraídos se obtuvo considerando aquellos con autovalores superiores a 1, llegando a determinarse una solución de tres factores. Este resultado final, de tres factores, encajaba con las recomendaciones acerca de la proporción de variables por factor, que apuntan a la cifra de 3 a 5 variables por factor. El porcentaje de varianza explicado fue del 55,27%.

Se procedió a someter a la solución a una rotación varimax, con el objeto de hacer más interpretables los resultados. El primer factor de dicha solución, que a efectos descriptivos se ha denominado “Comodidad” presentaba un autovalor de 4,437 y explicaba el 34,13% de la varianza. Los ítem con mayor peso en este factor fueron los números 3 (“son fáciles”), 7 (Asé cómo estudiar”), 8 (Ame agobio poco”) y 11 (Alos entiendo”). El segundo de los factores, que se ha etiquetado como “Utilidad” (autovalor de 1,550, varianza explicada de 11,925), entendida ésta como valoración positiva tanto en términos de la utilidad académica y/o profesional, como la adecuación del método a los intereses personales. Se encuentra más relacionado con los ítem 1 (“los ejercicios son útiles para la formación profesional”), 6 (“son muy útiles para comprender la teoría de la asignatura”), 9 (“son la parte que más me gusta”), 10 (“son útiles para aprobar el examen”), 12 (“me gustaría que se hicieran más”), y 13 (“se refieren a temas que me gustan”). El tercero de los factores se encuentra más vinculado a una valoración positiva de que se esté en realidad empleando de forma adecuada un método práctico, con ítem tales como el 3 (“se hacen más

ejercicios que en la mayoría de asignaturas”), 4 (“se hace suficiente teoría”), 5 (“se hacen suficientes actividades”). La varianza total explicada por este factor fue del 9,22% (autovalor=1,198). La tabla 2 presenta cada uno de los ítem de forma abreviada con los coeficientes que le corresponden en cada factor. En negrita y sombreado se indica la asignación realizada de ítem a factores.

| | Componente | | |
|--------------------------------------|------------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| 8) Me agobio poco | ,816 | ,162 | |
| 9) Sé cómo estudiar | ,789 | | ,157 |
| 11) Los entiendo | ,751 | ,172 | ,190 |
| 3) Son fáciles | ,528 | ,269 | ,230 |
| 13) Los temas me gustan | ,228 | ,678 | |
| 12) Debería haber más | | ,625 | -,540 |
| 10) Son útiles para el examen | | ,614 | ,270 |
| 9) Son lo que más me gusta | ,411 | ,606 | |
| 1) Son útiles para la profesión | ,153 | ,605 | ,362 |
| 6) Son útiles para la teoría | ,293 | ,554 | ,394 |
| 5) las actividades son suficientes | ,319 | ,197 | ,679 |
| 3) Se hacen más ejercicios prácticos | | ,132 | ,657 |
| 4) La teoría es suficiente | ,435 | ,110 | ,542 |

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Tabla 2. Matriz de coeficientes de ítem sobre los componentes rotados (excluidos coeficientes menores de 0.1).

DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS

A partir de las puntuaciones factoriales se pasó a revisar las posibles diferencias existentes entre los distintos grupos de estudiantes, dado que la muestra incluye a alumnado de titulaciones y cursos variados.

En este sentido, se encuentran diferencias cuando se comparan las asignaturas en las que las prácticas se realizan en los mismos o diferentes grupos que la teoría. Los grupos separados tienden a valorar menos la utilidad ($t=-5,903$,

$p < 0,001$), pero a sentirse más cómodos ($t = 7,923$, $p < 0,001$) y a valorar mejor la aplicación ($t = 5,314$, $p < 0,001$). Finalmente, los alumnos que se encuentran en segundo ciclo o el último curso tienden a contemplar los métodos como más útiles ($t = 5,564$, $p < 0,001$), aunque no se diferencian de sus compañeros y compañeras de cursos inferiores en lo que respecta a su apreciación del modo de aplicar el método o a su comodidad con el mismo.

CATEGORIZACIÓN DEL ALUMNADO

Dado que en la valoración personal de los estudiantes confluyen multiplicidad de factores, y que para el profesorado implicado tenía más sentido obtener una visión de cómo el alumnado puede enfrentarse con mayor o menor dificultad a los distintos problemas que la realización intensiva de ejercicios prácticos puede suponer, se decidió realizar un análisis de conglomerados a partir de las puntuaciones obtenidas desde los tres factores identificados.

A partir de análisis preliminares, se optó por la configuración de tres conglomerados mediante el procedimiento no jerárquico de k -medias. La figura 1 señala las puntuaciones factoriales de los centros de los conglomerados finales. El número total de sujetos fue de 125 en el conglomerado 1 (centro: -0,876; 0,665; -0,783 en comodidad, utilidad y aplicación), de 149 en el 2 (0,264; -1,092; -0,296) y de 237 en el 3 (0,296; 0,336; 0,599).

Estos conglomerados tienen utilidad únicamente si se les puede atribuir cierto sentido desde el punto de vista de la respuesta de los sujetos al cuestionario y al método en general. A tal efecto, se analizaron los centros finales de los mismos. Como se puede apreciar en la figura 1, el centro del conglomerado 1 se caracteriza por una puntuación negativa en cuanto a comodidad y valoración de la aplicación de los ejercicios prácticos, pese a una puntuación positiva en el factor de valoración de utilidad. En el caso del conglomerado 2, por el contrario, las puntuaciones son negativas en la valoración de la utilidad y, levemente, en la de la aplicación. Sin embargo, no hay una valoración negativa en cuanto a la comodidad con él método. Por otro lado, el conglomerado 3 tiene su centro en un punto con valoraciones positivas en los tres factores. Desde este punto de vista, podría afirmarse, al menos en principio, que los sujetos del conglomerado 1 serían los alumnos que, aún valorando como positivo el método de trabajo, se encuentran con más dificultades para seguirlo y presentan mayor ansiedad frente a él. Podríamos etiquetar este grupo como el de alumnos “ansiosos” frente al método. El conglomerado 2 estaría compuesto por los sujetos menos convencidos en cuanto a la utilidad del procedimiento, aunque no les parez-

ca especialmente difícil de seguir. Podría considerarse a éste el grupo de los “discrepantes”. Finalmente, el tercer grupo sería en compuesto por los sujetos más “satisfechos”.

| | Conglomerado | | |
|--|--------------|----------|---------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Comodidad con el método | -87628 | ,26399 | ,29621 |
| Valoración de utilidad del método | ,66490 | -1,09181 | ,33573 |
| Valoración de la aplicación del método | -,78335 | -,29575 | ,599099 |

Tabla 3: Centros de los conglomerados finales.

Para comprobar que esta interpretación es coherente realmente con los datos originales del cuestionario y para mejor ilustrar la adecuación de estas etiquetas, se han incluido en la tabla 3 las puntuaciones medias de cada conglomerado en cada ítem (se señalan con sombreado las puntuaciones medias más bajas en cada ítem). Como se puede comprobar, las tendencias propias de los distintos tipos de estudiantes, tal y como se han definido, se plasman claramente en sus puntuaciones en los diferentes ítem.

| Media | Los ansiosos | Los discrepantes | Los satisfechos |
|-----------------------------------|--------------|------------------|-----------------|
| Son útiles para la profesión | 4,34 | 3,71 | 4,67 |
| Se hacen más ejercicios prácticos | 3,59 | 3,77 | 4,43 |
| Son fáciles | 2,52 | 2,79 | 3,28 |
| La teoría es suficiente | 2,85 | 3,40 | 4,07 |
| Las actividades son suficientes | 2,94 | 3,34 | 4,19 |
| Son útiles para la teoría | 3,98 | 3,59 | 4,56 |
| Sé cómo estudiar | 2,42 | 3,51 | 3,77 |
| Me agobia poco | 2,31 | 3,09 | 3,46 |
| Son lo que más me gusta | 3,50 | 2,99 | 3,72 |
| Son útiles para el examen | 4,21 | 3,18 | 4,32 |
| Los entiendo | 2,98 | 3,57 | 4,17 |
| Debería haber más | 4,17 | 2,65 | 3,14 |
| Los temas me gustan | 3,91 | 3,13 | 4,06 |
| Calificación hasta el momento | 6,3512 | 6,7115 | 6,9285 |

Tabla: Puntuaciones medias de los estudiantes en cada conglomerado.

Si se pone en relación el tipo de estudiante con las diferentes modalidades de prácticas y cursos, se observa que el número de estudiantes “ansiosos” es inferior en los grupos “separados” (12% frente a 88%) ($\chi^2=59,091$, $p<0,001$). En cuanto a la relación con la permanencia en un curso más o menos avanzado, la proporción de alumnado “ansioso” en los últimos cursos es sólo ligeramente superior en los cursos inferiores (56% frente a 44%, n.s.), mientras que sí que se encuentran diferencias en cuanto a la proporción de estudiantes “satisfechos” (46,4% frente a 53,6%) y “discrepantes” (66,4% frente a 33,6%) ($\chi^2=14,937$, $p<0,001$).

DISCUSIÓN

La percepción de los estudiantes

En primer lugar, parece claro que la percepción de los estudiantes del esfuerzo del profesorado implicado en la experiencia de innovación es globalmente positiva. En todos los casos, con independencia de la titulación, el curso, o el enfoque de la materia, la puntuación de los estudiantes es elevada, situándose en un promedio superior a 7 tanto para la globalidad de la asignatura como para la práctica. Ciertamente, esta percepción positiva se extiende a la teoría también. Pero, aunque posiblemente exista un componente relacionado con la percepción global y positiva de la actuación docente global de estos profesores y profesoras, es muy probable que una gran parte de esta valoración corresponda precisamente al alto contenido práctico de las materias. En esta dirección apuntaría el hecho de que la valoración media de la teoría es significativamente más baja que la de la práctica. En la misma línea se encuentran la puntuación promedio del ítem “se hacen más actividades prácticas que en la mayoría” (4,03). Las demás puntuaciones son también elevadas, destacando los promedios más elevados para los ítem relacionados con la utilidad de realizar prácticas de este tipo en clase.

Diferencias entre los estudiantes ante una “metodología práctica”

En el marco de esta valoración positiva global, conviene analizar algunas diferencias que pueden ser ilustrativas y útiles para la mejora de la docencia de este tipo de contenidos.

Las diferencias interindividuales más interesantes son las aportadas por el análisis de conglomerados realizado. Se identificaron tres grupos claramente distinguibles, que se denominaron estudiantes “ansiosos”, “discrepantes” y

“satisfechos”. Estas etiquetas no debieran entenderse de forma contradictoria con la valoración globalmente positiva realizada en el apartado anterior. Para empezar, hay que señalar que el número de estudiantes “satisfechos” hacen de éste el grupo más numeroso (237), a la vez que los estudiantes “ansiosos” tienen además una elevada valoración del procedimiento utilizado en las asignaturas. Pero, además, el análisis de las puntuaciones promedio de cada grupo ilustra cómo las etiquetas pueden resultar engañosas si se interpretan fuera del contexto generalmente favorable. Así, sólo a título de ejemplo, puede observarse que la puntuación de los “discrepantes” en un ítem como “las actividades prácticas son útiles para el examen” es de 3,18 sobre una escala de 5. En la tabla correspondiente puede constatar que se trata de la tónica general en cuanto a las respuestas de los distintos grupos.

De todos modos, es evidente que algunos estudiantes se encuentran más cómodos que otros con el hecho de participar en asignaturas con un alto contenido práctico. El grupo de alumnado “ansioso” claramente lo configura un conjunto de personas que necesitan más actividades, apoyo y guía para de alguna manera responder a las demandas de materias que no exigen la simple memorización de contenidos conceptuales. Las asignaturas que pretendan contribuir a la profesionalización de sus alumnos habrán, por tanto, de articular mecanismos para hacer frente a las dificultades de este grupo. De lo contrario, los riesgos de fracaso seguramente se verán incrementados.

Estas potenciales dificultades parecen ser más probables en unos contextos que en otros. Las diferencias más interesantes se refieren a las relacionadas con la modalidad de agrupamiento. Así, en la titulación de Psicología, donde los créditos prácticos se cursan de forma separada a los créditos teóricos con desdoble de grupos, la ansiedad es claramente inferior. Aunque estos datos han de interpretarse con cautela, dado que es el mismo profesor el que se encarga de la docencia en las dos asignaturas de dicha facultad, las implicaciones habrán de ser estudiadas más detenidamente en el futuro. El motivo de esta diferencia no parece estar en la existencia de grupos más reducidos consecuencia del desdoble, dado que en las titulaciones de Maestro y Psicopedagogía las clases tienen tamaños en general menores. Probablemente, el hecho de separar tan nítidamente la “teoría” de la “práctica” encaje mejor con la experiencia previa de los estudiantes. También en las titulaciones de Maestro había una separación de clases teóricas y prácticas, pero no de forma tan clara y, desde luego, no afectaba a la organización docente en los espacios, los grupos-clase o los tiempos. La cuestión de las ventajas potenciales de integrar aún más la teoría con la práctica, como proponen algunos autores, o separarlas, permanece, por tanto, abierta.

Por otra parte, también se observan diferencias en la valoración de los estudiantes de los primeros y los últimos cursos. En este caso, la dificultad de adaptación al método no parece ser especialmente relevante. Ello posiblemente se deba a que tanto unos como otros tienen escasa experiencia con metodologías didácticas muy centradas en la resolución práctica de casos. Sin embargo, sí se observan diferencias en lo que respecta a la percepción de utilidad de enfocar las asignaturas así. Dentro de, como ya se ha señalado, la global valoración positiva, es cierto que cuanto más cerca del mundo profesional se encuentre el alumnado más valora los beneficios de la adaptación que han de realizar. Las implicaciones para las asignaturas de cursos inferiores no debieran ser, en cualquier caso, la renuncia a formar profesionalmente a sus alumnos, sino la necesidad de contar con otros mecanismos de motivación y acercamiento a los contenidos en estos alumnos diferentes de los que, intrínsecamente, se ofrecen y resultan evidentes para los de cursos superiores.

El cuestionario de evaluación

Además de las implicaciones para la práctica docente que se derivan del análisis anterior, cabe señalar también la utilidad previsible del propio instrumento de evaluación empleado. El cuestionario diseñado ha demostrado una fiabilidad y validez interna más que suficientes, con índices razonables y una estructura factorial adecuada. Aunque empleada aquí como una herramienta para la valoración de un gran número de sujetos, probablemente pueda contemplarse su uso para la obtención individualizada de información acerca de los aspectos más motivacionales y actitudinales. Aunque las categorías de estudiantes delimitadas más arriba deben ser utilizadas con cautela, el cuestionario podría emplearse con regularidad para valorar la percepción de utilidad o la dificultad de adaptación a los contenidos prácticos de un alumno o alumna en concreto, o la necesidad de modificar el modo en que los mismos están siendo desarrollados por un profesor o profesora específico.

REFERENCIAS

- ALBANESE, M. A. Y MITCHELL, S. (1993). Problem-based Learning: A Review of Literatura on Its Outcomes and Implementation Issues. *Academic Medicine*, 68, 1, 52-81.
- BOYLE, J., DARFOTH, S., SHEA, T. M. Y BOWER, A. M. (1997). *Cases in Special Education*. Madison, Brown & Benchmark.

- CASEY, M. B. Y HOWSON, P. (1993). Educating Preservice Students Based on a Problem-Centered Approach to Teaching. *Journal of Teacher Education*, 44, 5, 361-369.
- GALE, T. (2000). (Dis) ordering Teacher Education: from problem students to problem-based learning. *Journal of Education for Teaching*, 26, 2, 127-138.
- GARCÍA, J. N. (2002). El aprendizaje basado en problemas: ilustración de un modelo de aplicaciones en psicopedagogía. *Cultura y Educación*, 14, 1, 65-79.
- LUNDBERG, M. A., LEVIN, B. B. Y HARRINGTON, H. L. (1999). *Who Learns What From Cases and How? The Research Base for Teaching and Learning with Cases*. Mahwah, NJ, LEA.
- MILLER, B. Y KANTROV, I. (1998). *A Guide to Facilitating Cases in Education*. Portsmouth, NH, Heineman.
- VERNON, D. T. A. Y BLAKE, R. L. (1993). Does Problem-Based Learning Work? A Meta-Analysis of Evaluative Research? *Academic Medicine*, 68, 7, 550-563.