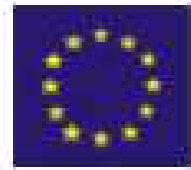




**GOBIERNO  
DE ARAGON**



Universidad de Zaragoza  
Instituto de Investigación en Educación

***I JORNADAS DE INNOVACIÓN DOCENTE, TECNOLOGÍAS DE LA  
INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN E INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA.***

***(23 y 24 de noviembre del 2006, Salón de actos de la Biblioteca María  
Moliner, Campus San Francisco)***

---

COMUNICACIÓN

**Aplicación del método de casos y las conferencias de expertos en el  
diseño curricular de la asignatura Bases Psicológicas de la Educación  
Especial en la Facultad de Educación.**

BLOQUE 2.- Metodologías activas, diseño curricular y competencias  
genéricas.

AUTORES

**Teresa Fernández Turrado** tfertur@unizar.es  
**Santos Orejudo Hernández** sorejudo@unizar.es  
**M<sup>a</sup> Luisa Herero Nivelá** mherniv@unizar.es  
**Jacobo Cano Escoriaza** jcano@unizar.es  
**Pilar Teruel Melero** pteruel@unizar.es

Departamento de Psicología y Sociología  
Facultad de Educación – Universidad de Zaragoza  
C/ San Juan Bosco, 7  
50009 – Zaragoza

## **RESUMEN**

En el año 2004/2005 los profesores del departamento de Psicología y Sociología con responsabilidad docente de la asignatura Bases Psicológicas de la Educación Especial en la Facultad de Educación, asignatura troncal en todas las especialidades de Magisterio, iniciaron un proyecto de innovación docente que pretendía actualizar el diseño curricular de la misma.

En el primer año, el grupo marcó las líneas maestras de lo que sería el trabajo para los años siguientes (cursos 2005/06 y 2006/07). Se redefinieron los objetivos de la asignatura desde la perspectiva del desarrollo de competencias (generales y específicas), por otro, se iniciaron algunos cambios en la metodología, el más importante, la aplicación de metodologías activas, que se concretaba en el desarrollo del estudio de casos. De manera adicional, se organizaron un conjunto de conferencias impartidas por profesionales activos de la educación que estaban en contacto directo con alumnos con necesidades educativas especiales, objeto de estudio en nuestra asignatura.

Se ofrece un resumen del trabajo del grupo, en especial, el desarrollo de la aplicación de metodología de casos, con distintas modalidades de aplicación en el aula y la propuesta que se está desarrollando en el curso 2006/07. Además se incluye un breve estudio realizado por el grupo de trabajo sobre la influencia de las conferencias en las actitudes de nuestros estudiantes hacia la integración del alumnado con necesidades educativas especiales, uno de los objetivos que se habían propuesto con la actividad.

**PALABRAS CLAVE:** guía docente, método de casos, conferencias

# 1. INTRODUCCIÓN

*Bases Psicológicas de la Educación Especial* es una asignatura troncal de segundo curso que se imparte en todas las especialidades de Magisterio, durante el primer cuatrimestre. La responsabilidad de su encargo docente es del Departamento de Psicología y Sociología. La asignatura tiene como objetivo general el conocimiento de los aspectos evolutivos y el desarrollo de los alumnos/as con necesidades educativas especiales, o, según la denominación más actual, alumnado excepcional. El fin último de esta asignatura es la preparación de los futuros maestros para facilitar la integración y la atención a la diversidad en el ámbito escolar.

Como asignatura troncal que cursa todo el alumnado de 2º de Magisterio, parte de unos objetivos generales comunes, que incluyen el desarrollo de habilidades, actitudes y competencias que debe reunir el futuro profesorado en todos los niveles de enseñanza. Además, incluye como objetivos específicos el desarrollo de otras competencias y habilidades propias de la asignatura para cada una de las especialidades (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje).

En el curso 2003/2004, los autores de esta comunicación, responsables docentes de la asignatura en las distintas especialidades de Magisterio, tomaron la decisión de coordinar esfuerzos para mejorar su docencia, para ello solicitaron y les fue concedido un proyecto a través de la convocatoria de proyectos para la innovación de la docencia ofertada por la Universidad de Zaragoza a través de su ICE. Entendieron que era necesario redefinir los objetivos generales de la asignatura de acuerdo a la realidad socio-educativa española y aragonesa actual y teniendo en cuenta el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior que apuntaba en el horizonte. Fue necesario también, determinar los objetivos específicos de la asignatura teniendo en cuenta las peculiaridades de cada especialidad. A partir de ello, se procedió a reorganizar los contenidos, establecer metodologías que incluyeran el proceso enseñanza-aprendizaje, seleccionando metodologías activas que facilitasen los aprendizajes previstos, todo ello, respetando la especificidad de cada profesor y sin olvidar la necesidad de desarrollar un sistema de evaluación acorde con lo anterior desarrollo.

En la propuesta final de aquel año se acordaba que los objetivos generales y comunes, que todos los estudiantes que cursasen la asignatura debían conseguir eran:

1. Conocer cómo afectan las diferentes discapacidades biológicas, psicológicas y sociales al desarrollo de los alumnos y su influencia en el ámbito escolar,
2. Desarrollar habilidades, actitudes y capacidades que les permitiesen una interacción activa y positiva con todos los alumnos, siendo mediadores en su integración social
3. 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. Incorporamos un elemento adicional: ponencias de profesionales externos que representaban a los diferentes colectivos que componen el espectro de necesidades educativas especiales presente en la asignatura y que podían ofrecer una aproximación a la realidad educativa a los maestros en formación.

Son estos dos aspectos los que de manera más amplia vamos a desarrollar en este trabajo. Presentamos nuestra propuesta metodológica para la asignatura que pasa fundamentalmente por el estudio de caso y su evolución en cursos posteriores. El uso de esta metodología ha tenido una importante evolución en nuestro grupo. Hasta el inicio del proyecto, todos los profesores hacíamos un uso similar en la aplicación docente de la metodología de caso, un medio para ejemplarizar e ilustrar los aspectos explicados en los temas del programa. La aplicación sistemática unida a la participación en otros grupos monográficos de metodología de caso y por tanto una mayor profundización tras distintas actualizaciones teóricas y la reflexión compartida, nos llevaron a ampliar y redefinir el uso docente que hacíamos de los mismos, pasamos a darles otros usos, incluso como una herramienta global de presentación de la información desde la que abordar, mediante distintas preguntas, los conocimientos tras una elaboración activa por parte de los estudiantes (Wasserman, 1994). Sobre este formato inicial hemos ido incorporando nuevos desarrollos que se presentan en el apartado específico de metodología de casos. En segundo lugar, describimos un estudio empírico realizado el

año 2004/05 en el que se ponía de manifiesto la utilidad del ciclo de conferencias para mejorar las actitudes de los futuros maestros hacia la integración de los niños con necesidades educativas especiales.

€

## **2. NUESTRA PROPUESTA METODOLÓGICA.**

Una de las metodologías activas que más interés ha suscitado en nuestro grupo en estos años ha sido el estudio de casos, entre otras cosas porque es muy útil para trabajar el desarrollo de diferentes competencias en el ámbito de la Educación (Snyder y McWilliam, 2003; VVAA, 2005; Wasserman, 1994).

La metodología de caso, partiendo de situaciones y casos reales, introduce al alumnado en un proceso de reflexión guiada que incluye el análisis, discusión y toma de decisiones sobre los hechos allí planteados (Almagro y Pérez, 2004). Es un procedimiento especialmente útil cuando el profesorado se plantea como objetivo el desarrollo de competencias que implican habilidades de análisis-síntesis, planificación, y toma de decisiones tras la evaluación de distintas alternativas. Facilita aprendizajes significativos, conectando activamente conocimientos, sentimientos y experiencias previas. Es un tipo de estrategia especialmente útil para lograr un enfoque profundo del aprendizaje, en el que estudiante no se puede limitar a tareas memorísticas reproductivas favoreciendo un procesamiento profundo de la información, que incluye generar metas y planificar su proceso de aprendizaje, lo que facilita un aprendizaje autónomo e independiente (Hernández Pina et al., 2005). Favorece, por tanto, el desarrollo de competencias generales de aprendizaje, además de otras más específicas y vinculadas a los contenidos concretos de cada materia, facilitando el desarrollo de otras habilidades (de comunicación, interpersonales, de organización y de gestión del trabajo personal), junto a actitudes de desarrollo profesional (Álfaro, 2006). Estos aspectos son especialmente relevantes por cuanto constituyen los objetivos que se persigue en el actual proceso de reforma de la enseñanza superior en el espacio europeo (Fernández, 2003).

El éxito del método de casos se debe en gran medida a algunos de los elementos que incorpora (Wasserman, 1994) como el aprendizaje cooperativo en grupos, basado en la interdependencia positiva, las interacciones cara a cara, la responsabilidad individual, el desarrollo de habilidades grupales de negociación y solución de problemas y la autorreflexión en grupo (Johnson et al., 1999). Otro de los elementos relevantes en esta metodología son las preguntas que han de guiar el trabajo del caso, su resolución debe ser el motor de la actividad del estudiante. Una buena selección de las mismas debe garantizar la comprensión del caso, su asimilación, la generación de nuevas demandas de conocimientos y la reflexión sobre el mismo, proceso que ha de resolverse a dos niveles: el individual y el del grupo. Una estrategia útil es introducir preguntas con dificultad creciente y complejidad gradual, algunas sencillas que valoren elementos de comprensión, otras más complejas que requieran establecer relaciones con otros conocimientos previos o la generación de nuevas ideas que el grupo tendrá que construir a través de un proceso activo de búsqueda y análisis de información. Esto es más fácil de controlar en los denominados casos abiertos, que, en contraposición a los cerrados, no ofrecen toda la información necesaria para resolver el caso, por lo que una vez identificado el problema y sus partes, el alumno debe generar y valorar distintos planes de acción que acaben en una propuesta concreta. Aquí aparece otra de las tareas importantes del rol del profesor como guía, ofrecer al alumnado un material complementario que guíe su búsqueda inicial y facilite obtener soluciones al caso.

Desde estos supuestos, nuestra propuesta incluye el estudio de casos descriptivos de las distintas problemáticas recogidas en el temario de la asignatura: atención a la diversidad, alumnado con dificultades en el desarrollo del lenguaje, en los aprendizajes de lectoescritura y matemáticas, con problemas de conducta (internalizantes y externalizante), con discapacidad mental y superdotación, trastornos generalizados del desarrollo, discapacidad sensoriomotora (visual, auditiva y motórica). Partimos de una selección de casos realizada a lo largo del curso 2004/05 ( fuimos creando un banco de casos que nos permitiera disponer de suficientes modelos de casos que abarcaran las necesidades descritas). Se incluyeron 14 de ellos en la programación del siguiente curso, 2005-2006, elaborándose los correspondientes materiales (preguntas con los criterios definidos, modalidades de respuesta...) y se experimentó la primera aplicación sistemática en el aula.

En esta propuesta se organizaba el trabajo del alumnado en grupos cooperativos de 4-5 participantes, que debían analizar y elaborar las respuestas de los casos propuestos. Se fijaron previamente las 12 fechas de entrega de los materiales según la planificación inicial de la asignatura. En cada una de las sesiones de evaluación, los grupos entregaban al profesor el trabajo elaborado y de manera rotatoria, los portavoces iban exponiendo las conclusiones de los grupos de trabajo. Esto daba lugar a una calificación grupal idéntica para todos sus componentes, mientras que la parte individual de la calificación venía dada por asistencia a clase, la asunción de roles dentro del grupo, el trabajo teórico y la calificación obtenida en el examen final de la asignatura. Este examen, representaba la aplicación a nivel individual de las competencias y conocimientos desarrollados a lo largo del curso en el trabajo con casos y constaba de distintos supuestos prácticos con los que valorar la capacidad del alumno para identificar elementos de los distintos trastornos estudiados, detectar los aspectos evolutivos más relevantes, las principales consecuencias y repercusiones en el desarrollo y las variables que incidirían sobre ellos.

La evaluación de la aplicación en el aula iba poniendo de manifiesto algunos de los puntos fuertes de la experiencia, pero también algunas de sus limitaciones. Así, pudimos observar que la metodología de trabajo resultaba atractiva para el alumnado, que fomentaba el trabajo en grupo, el aprendizaje significativo y facilitaba mantener la asignatura al día, evitando el estudio memorístico limitado a los días anteriores al examen. También supuso una alternativa para el trabajo de los alumnos con menos posibilidades de asistir a clase, de quienes se podía obtener un indicador de la progresión en su trabajo y supervisarles más directamente a través del Anillo Digital Docente. Los inconvenientes más importantes fueron la premura de tiempo para la preparación de los casos, las dificultades de funcionamiento de algunos grupos (alumnos que no cumplían las tareas, que faltaban a las sesiones de trabajo o que simplemente no se implicaban), y la ansiedad que generaba el nuevo sistema de evaluación final, un examen práctico con materiales en el que los estudiantes debían dar cuenta individual de los aprendizajes efectuados y en el que las estrategias memorísticas tradicionales pasaban a un segundo lugar.

Para el profesorado la valoración de la experiencia fue positiva, además de las ventajas expresadas por los alumnos, se reconocía una alta satisfacción personal al

diseñar prácticas docentes basadas en metodologías activas en las que su rol pasaba de trasmisor de información a organizador y guía de situaciones de aprendizaje. No obstante, aparecían también algunas dificultades adicionales, como la escasez de casos disponibles en este campo, la inadecuación de algunos de los materiales elegidos para trabajar los contenidos específicos de la asignatura o los problemas de autoría al difundir materiales ajenos al equipo de investigación en herramientas informáticas como la web C-T.

Partiendo de ahí y a lo largo del curso 2005/06 comenzamos la tarea más compleja abordada en el proyecto, la creación de casos propios diseñados ad hoc para usarlos en la asignatura. Se decidió partir de casos reales, actuales y de nuestro entorno por lo que recurrimos a dos de los procedimientos usuales, solicitarlos a profesionales expertos en el campo, también aportaron sus propios casos algunos de nuestros alumnos y ex alumnos que padecían alguna de las dificultades objeto de estudio que habían superado y estaban en condiciones de dar cuenta de sus propias experiencias. En el primer caso, un buen número de casos podían ser escritos por los profesores responsables de la asignatura y por otros profesores del departamento que contaban con experiencia en el campo. En otras ocasiones recurrimos a profesionales externos a la universidad y que están en contacto directo con niños con necesidades educativas especiales y que pueden relatarlos puntualizando los aspectos evolutivos que componen los contenidos de la asignatura. Sobre estas bases se inició un proceso de colaboración entre expertos, profesores del departamento, personas con distintos tipos de discapacidad y los responsables de la asignatura que ha concluido con la elaboración de los casos y las preguntas a desarrollar en los mismos según los objetivos pretendidos.

Algunos de estos nuevos casos se están aplicando, en plan piloto, en el primer cuatrimestre del curso actual, 2006/07. Hemos distribuido los contenidos en módulos (5) y organizado los casos según su pertenencia a los distintos módulos, lo que ha permitido modificar la organización del trabajo del alumno. Aparecen elementos nuevos de trabajo en el aula como respuesta para superar las dificultades detectadas en las aplicaciones anteriores. Así, se mantiene el trabajo cooperativo en grupos de 3 alumnos, con el intento de evitar la falta de implicación, se ha reducido la demanda de trabajo del alumno en el trabajo directo con cada caso y se han distanciado las sesiones de evaluación, ofreciendo con ello más tiempo que esperamos facilite una elaboración y



trabajo más reflexivo. El número total de entregables queda reducido a 10, con la resolución directa de 5 casos ( uno por módulo) y la corrección por pares de otros tantos casos. Además, se incorporan nuevos elementos de autoevaluación individual y grupal, elementos que han de servir como recurso metacognitivos y de retroalimentación del aprendizaje y del funcionamiento de los grupos. Toda esta carga de trabajo del alumno, y en consonancia con el grado de exigencia, quedará reflejada en el peso que ejerce en la calificación final: 50% de la misma, quedando el otro 50% en un formato similar al propuesto en el curso anterior.

Para el profesorado, la propuesta ha supuesto un aumento significativo de trabajo: han tenido que diseñar las herramientas de evaluación, (tanto inicial como del trabajo en grupo e individual), y lo más importante, han de diseñar criterios ajustados que guíen la resolución del caso y den cuenta de los aprendizajes realizados, a la par que entrenan y coordinan la aplicación de dichos criterios de corrección en los distintos grupos. Además han de gestionar las calificaciones de los alumnos con una carga continuada muy superior a la habitual en el formato de enseñanza tradicional.

Los resultados de esta nueva aplicación se obtendrán al finalizar la experiencia de este curso. Estamos convencidos de la viabilidad del modelo y de su utilidad para mejorar los aprendizajes de nuestros estudiantes. Además de propiciar un aprendizaje competencial atractivo, ofrece un elemento necesario para el diseño de las asignaturas dentro del EEES, al ofrecer al alumnado una forma de planificar y distribuir la temporalidad representada por los nuevos créditos ECTS asignados mediante otro elemento incluido en la propuesta que es la estimación individual del tiempo invertido en la preparación de cada módulo, que forma parte de una de las tareas de evaluación (la evaluación individual)

### **3. LA EXPERIENCIA DE LOS PROFESIONALES EXTERNOS Y LAS ACTITUDES DE NUESTROS ALUMNOS HACIA LA INTEGRACIÓN**

Habitualmente el profesorado de la asignatura, invitaba a un colaborador externo

para complementar la visión teórica de los contenidos de la asignatura, que aportaba una visión aplicada en el aula . A partir de este proyecto, se determinó compartir este recurso y planificarlo para que se ampliara la visión del alumnado, a través de una participación conjunta, dedicando una parte de los recursos económicos asignados al proyecto para este fin.

El nuevo planteamiento pasaba por una colaboración entre todos los profesores de la asignatura implicados en el proyecto, se trataba de organizar un ciclo de conferencias, reuniendo una muestra de ponentes amplia y representativa, abierta a todas los alumnos de magisterio. Este reto, supuso un gran esfuerzo de organización ya que encontrar un espacio y un horario accesible para los alumnos implicaba organizar la actividad fuera del horario lectivo, por la tarde, cuando los profesionales externos podían acudir (fuera de sus horas de trabajo). Además la coordinación de las sesiones, el mayor de profesionales., etc... En estas condiciones, a lo largo del curso 2004/05 se organizó el primer ciclo de conferencias , distribuidas en cuatro sesiones con un total de 7 ponentes, el éxito obtenido nos animó a repetirlo para el siguiente curso, en este caso se realizaron tres sesiones con seis ponentes como queda reflejado en la tabla 1.

*Tabla 1. Ciclo de conferencias dentro del Proyecto de Innovación.*

<i>CURSO 2004/05</i>			
Deficiencia Motórica: <i>ASPACE</i>	Atención a la diversidad: Colegio Público Santo Domingo (Zaragoza)	Deficiencia auditiva: Colegio la Purísima	Asperger: Asociación de Autismo de Aragón
<i>Sobredotación y altas capacidades:</i> Asociación Aragonesa de Psicopedagogía	Deficiencia visual: ONCE	<i>Hiperactividad, Déficit de Atención y problemas de conducta:</i> Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica nº 3 de Zaragoza.	
<i>CURSO 2005/06</i>			
Atención a la diversidad: Colegio Público Santo Domingo	Sobredotación y altas capacidades: Asociación Aragonesa de Psicopedagogía	Hiperactividad, Déficit de Atención y problemas de conducta: Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica nº 3 de Zaragoza.	
Síndrome de Asperger: Autismo Aragón	Deficiencia visual: ONCE		

Al iniciar la actividad en el curso 2004/2005 nos planteamos la posibilidad de

llevar a cabo un estudio sobre el efecto de la asistencia a las conferencias y la mejora de las actitudes de nuestros alumnos hacia la integración, uno de los objetivos que guiaba la organización de las conferencias . Para ello, evaluamos las actitudes al inicio del curso y cuando los alumnos acudían al examen de la asignatura. A continuación describimos el estudio empírico.

### 3.1 Objetivos

- Comprobar que los alumnos de magisterio que cursan la asignatura de bases psicológicas de la Educación Especial mejoran sus actitudes hacia los alumnos con necesidades educativas especiales a lo largo del curso académico.
- Buscar variables predictoras de los posibles cambios que apareciesen a lo largo del curso.

### 3.2 Muestra

Está compuesta por el total de alumnos que han acudido a las clases el día en el que se han recogido los cuestionarios. La tabla 2 ofrece un resumen según las diferentes especialidades. La muestra final está compuesta por un total de 164 alumnos de cuatro especialidades que cumplimentaron el cuestionario pre y post, mientras que se dispone de otros 106 cuestionarios que únicamente rellenaron el pretest o el posttest. Hay que señalar la pérdida de los resultados posttest de dos especialidades.

*Tabla 2.- Descripción de la muestra*

Especialidad	Pre y Post	Solo Pre	Solo Post	Total
Educación Musical	24	12	17	53
Lengua Extranjera	31	10	7	48
Educación Primaria	31	11	24	66
Educación Física	26			26
Audición y Lenguaje	30			30
Educación Especial	22	22	3	47
<b>Total</b>	<b>164</b>	<b>55</b>	<b>51</b>	<b>270</b>

### **3.3. Variables e instrumentos**

- Actitudes hacia la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, según la Escala de Actitudes hacia la Integración de García y Alonso (1985), instrumento validado en otras muestras de estudiantes de Magisterio. Mediante preguntas diseñadas ad hoc se han evaluado otros aspectos actitudinales que se recogen en el apartado de resultados.
- Variables sociodemográficas: edad, sexo
- Variables curriculares: porcentaje de clases de la asignatura a las que se ha acudido, número de conferencias a las que se ha acudido, interés de la asignatura, comprensión del desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales.
- Especialidad de Magisterio que se cursa.

### **3.4. Procedimiento**

Las condiciones escolares con las que contamos y el hecho de impartir la asignatura a todas las especialidades de Magisterio, con las especificidades propias de cada una de ellas y del profesorado que las imparte, hace que se trate de un diseño cuasi-experimental sin grupo control. Además, el hecho de que la participación en las distintas actividades del curso sea voluntaria facilita que no todos los alumnos hayan tenido una intervención similar.

Los alumnos han participado en las actividades programadas a lo largo del primer cuatrimestre del curso 2004/05. Los cuestionarios fueron rellenados en clase, el pre-test a lo largo de las dos primeras semanas de clase (un día concreto en cada especialidad), mientras que el post-test lo han rellenado únicamente los alumnos que han acudido al examen en su primera convocatoria de Febrero. Tomamos esta decisión como medio de controlar el grado de trabajo realizado por los alumnos y como indicador indirecto de haber cumplido las condiciones necesarias para que se produjesen cambios de actitudes, cursar y preparar la asignatura.

### 3.5. Resultados

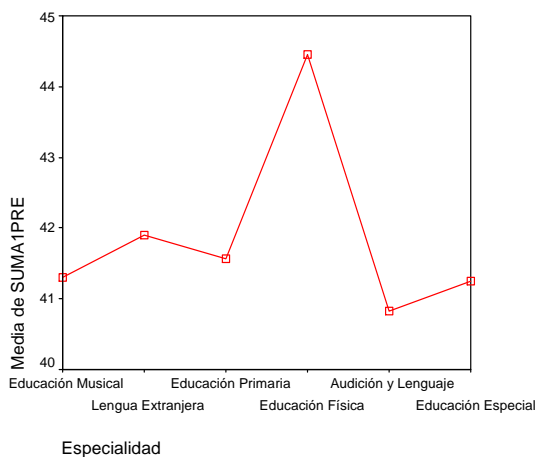
En la tabla 3 se muestran las estadísticas descriptivas de las variables del estudio. Entre las variables sociodemográficas, hay que destacar únicamente que los alumnos de Lengua Extranjera y Educación primaria tienen edades superiores al resto ( $F= 2.847, P= 0.016$ ).

Tabla 3.- Estadísticos descriptivos de la muestra

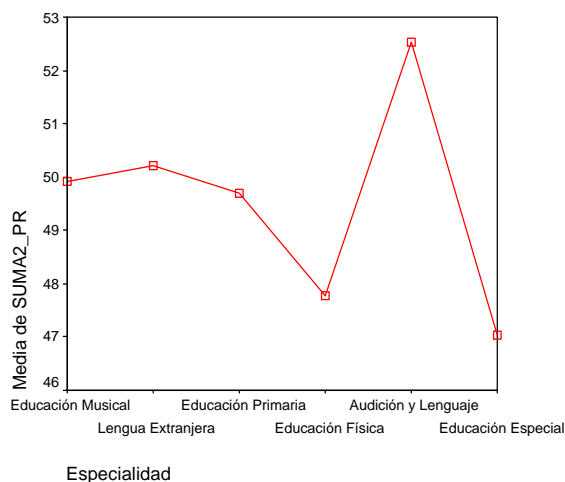
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<i>EDAD</i>	266	18,00	41,00	21,2406	3,9509
<b>Cuestionario ad hoc</b>					
<i>Hasta qué punto la asignatura ha logrado despertar tu interés</i>	159	3,00	9,00	7,3208	1,2991
<i>Comprensión del desarrollo de los niños con nee</i>	158	3,00	9,00	6,8544	1,1556
<i>Sentir las nee de estos alumnos</i>	159	3,00	9,00	6,9308	1,2883
<i>Me intereso más por estas personas</i>	159	1,00	9,00	6,8553	1,5944
<i>He querido conocer a algún alumno nee</i>	159	,00	9,00	5,3396	2,2042
<i>% clases a las que has acudido</i>	159	,00	10,00	7,9119	2,6964
<i>Número de conferencias</i>	159	,00	3,00	1,0566	1,0629
<b>Cuestionario de actitudes (García y Alonso, 1985)</b>					
<i>SUMA1_Post (Items positivos hacia la integración)</i>	157	23,00	56,00	41,5414	4,3316
<i>SUMA2_Post (Items negativos hacia la integración)</i>	157	30,00	75,00	48,9745	7,5438
<i>SUMA1-Pre</i>	220	31,00	56,00	41,7682	4,6115
<i>SUMA2-Pre</i>	220	28,00	67,00	49,4364	7,5586
<i>Suma puntuación positiva - negativa pre</i>	216	-28,00	35,00	7,7546	10,5632
<i>Suma puntuación positiva -negativa post</i>	157	-15,00	37,00	7,4331	10,0978
<i>Suma total pre menos el total post</i>	107	-22,00	28,00	2,6168	10,6608

Actitudes hacia la integración: hay que destaca que los alumnos de Educación Física presentan puntuaciones más altas en los items positivos hacia la integración y los alumnos de Audición y Lenguaje muestran las puntuaciones más bajas en los items positivos, y las más altas en los items negativos, tal como se puede observar en las dos siguientes figuras.

**Gráfico 1. Variable dependiente: SUMA1-PRE**  
*(Items positivos hacia la integración)*  
**Variable independiente: ESPECIALIDAD**  
 $F = 2.280, P = 0.048$

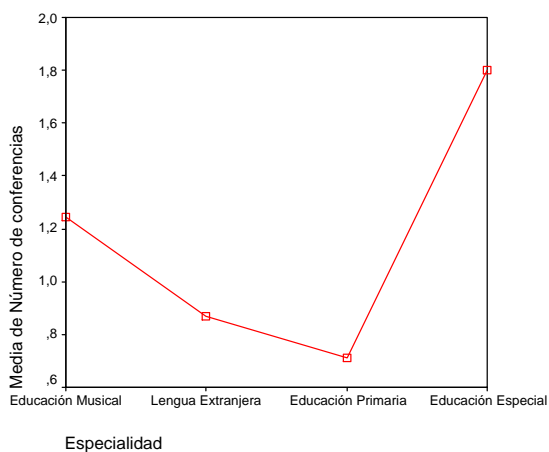


**Gráfico 2. Variable dependiente: SUMA2-PRE**  
*(Items negativos hacia la integración)*  
**Variable independiente: ESPECIALIDAD**  
 $F = 2.320, P = 0.044$

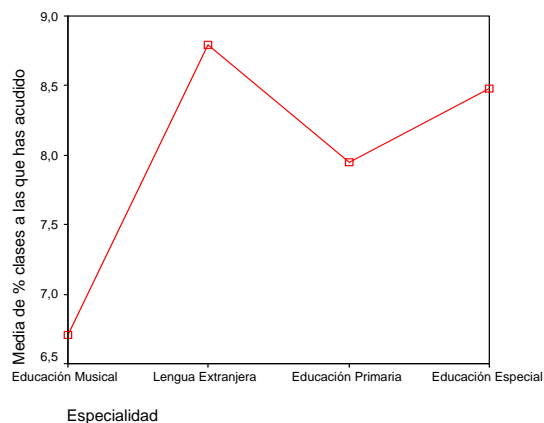


Los alumnos que han respondido al postest, (recordemos que únicamente se han podido registrar datos de cuatro especialidades) difieren únicamente en dos de las variables consideradas. En concreto, los alumnos de educación especial informan haber acudido a un mayor número de conferencias que los de educación primaria o lengua extranjera, mientras que son los alumnos de lengua extranjera y educación especial los que dicen haber acudido con más frecuencia a clase (Gráficos 3 y 4). Las diferencias que aparecen en otras variables no llegan a ser estadísticamente significativas.

**Gráfico 3. Variable dependiente N° de conferencias a las que han acudido**  
**Variable independiente: ESPECIALIDAD**  
 $F = 4.75, P = 0.048$



**Gráfico 4. Variable dependiente: Media de clases a las que han acudido**  
**V. Independiente: DIFERENCIAS POR ESPECIALIDAD**  
 $F = 7.730, P = 0.000$



En relación a los cambios ocurridos entre el pretest y el posttest, la conclusión que podemos obtener es que los alumnos sobre los que se han podido obtener datos comparativos (n= 107) han mejorado sus actitudes hacia la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a lo largo del cuatrimestre. Este dato se pone de manifiesto tanto en la puntuación total (diferencia entre las puntuaciones de ítems positivos y de ítems negativos), y sobre todo, en el sumatorio de los ítems que indican valores positivos hacia la integración (SUMA1).( Tabla 4)

*Tabla 4: Diferencias de medias en actitudes hacia la integración*

<b>Variab</b> les	<b>PRE- OCTUBRE</b> Media y D.T.	<b>POST-FEBRERO</b> Media y D.T.	<b>T</b>	<b>P</b>
SUMA1 : Ítems positivos hacia la integración	41.05 (4,53)	42.21 (3,99)	t= 2,32	<b>P=0.022</b>
SUMA 2 :Ítems negativos hacia la integración	50.21 (7,36)	48.85 (7,72)	t= 1,58	P=0.116
Total: suma1-suma2	9.15 (9.75)	6.64 (9.73)	T=2.367	<b>P=0.20</b>

El cambio de actitudes entendido como mejora de la puntuación en los ítems positivos, en los que hemos comprobado que se daba una mejoría global para el grupo depende de dos variables, la puntuación previa en el valor de la suma 1 y el grado de interés despertado por la asignatura. El valor de los coeficientes pone de manifiesto, no obstante, que en el caso de la primera variable los sujetos que tenían una puntuación más alta tienden a no mejorarla en el segundo seguimiento (tendencia a la media), lo que hemos de considerar como un artefacto del instrumento de medida, mientras que resulta significativo que el grado de interés en la asignatura se refleje en una mejoría de actitudes. (tabla 5)

El resto de variables consideradas que no han entrado en la ecuación de regresión son: la edad, el sexo, la suma 2 pre, el porcentaje de asistencia informada a clase y a las conferencias y los indicadores actitudinales ad hoc. Cuando la variable criterio es la puntuación final en los ítems positivos obtenemos un cuadro de relaciones muy parecido al que aquí tenemos. Este conjunto de variables son las que se han usado en este apartado de análisis de datos.

Tabla 5. Predicción longitudinal del cambio de actitudes: ítems positivos

<b>Regresión lineal Cambio ítems positivos (SUMA1PRE-SUMA1POST)</b>					
Etapa	Modelo 1	B	R <sup>2</sup>	Cambio R <sup>2</sup>	Sig. Cambio
1	SUMA1PRE (ítems positivos pretest)	,670	,430	,430	,000
2	<i>Hasta qué punto la asignatura ha logrado despertar tu interés</i>	-,226	,481	,051	,002
R <sup>2</sup> corregida = 0.47		Total varianza: 48,1%		N= 102	

Por lo que respecta a los ítems negativos, ninguna variable discrimina las diferencias entre el pretest y el postest. Sin embargo, la puntuación final en el valor de este cuestionario se relaciona con el número de conferencias informadas por los alumnos y con la edad, aunque en este caso los porcentajes de varianza explicados son mucho más modestos. El sentido de los coeficientes de regresión pone de manifiesto que los estudiantes más jóvenes o que han asistido a un menor número de conferencias tienen opiniones más favorables a la educación de los niños con necesidades educativas especiales en aulas separadas (segregación escolar).

Tabla 6. Predicción final de actitudes negativas hacia la integración. Ítems negativos

<b>Regresión lineal (SUMA2POST)</b>					
Etapa	Modelo 1	B	R <sup>2</sup>	Cambio R <sup>2</sup>	Sig. Cambio F
1	<i>Número de conferencias</i>	-,177	.026	.026	.049
2	<i>Edad</i>	-,160	.051	.025	.048
R <sup>2</sup> corregida = 0.38		Total varianza: 5,1%		N= 152	

Por lo que respecta a la puntuación total del cuestionario, ninguna variable discrimina las diferencias entre el pretest y el postest. Sin embargo, la puntuación final en el valor de este cuestionario se relaciona con el número de conferencias informadas por los alumnos. El sentido de los coeficientes de regresión pone de manifiesto que los estudiantes que han asistido a un mayor número de conferencias tienen opiniones más favorables a la integración de los niños con necesidades educativas especiales (tabla 7).



Tabla 7. Predicción final de actitudes negativas hacia la integración. Puntuación total

<b>Regresión lineal (TOTALPOST)</b>					
<b>Etapa</b>	<b>Modelo 1</b>	<b>B</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Cambio R<sup>2</sup></b>	<b>Sig. Cambio</b>
1	<i>Número de conferencias</i>	.765	.038	.038	.016
R <sup>2</sup> corregida = 0.32		Total varianza: 5,1%		N= 151	

## 4. CONCLUSIONES

Este trabajo recoge una parte del proyecto de innovación docente que un grupo de profesores iniciamos en el año 2004. Partíamos de la inquietud compartida de mejorar nuestra docencia en esta asignatura. Los proyectos de innovación docente ofertados por nuestra Universidad a través de la convocatoria del ICE del año 2004 sirvieron como estímulo para iniciar el trabajo que hoy en día continúa.

Es relevante destacar la importancia que las convocatorias públicas tienen para estimular y dar continuidad a las iniciativas de grupos de profesores, que sin ellas, probablemente habrían tenido un recorrido y unos resultados mucho más limitados. En nuestro caso ha facilitado la constitución de un grupo de trabajo que de manera continuada y sistemática ha ido abordando las distintas etapas del proyecto en el que continúa inmerso. Por otro parte, la dotación de recursos económicos, aunque sean escasos, han constituido un medio importante para poder ampliar algunas actividades, poner en marcha otras, incluso acceder a algunos materiales, como ha ocurrido en nuestro caso con la colaboración de ponentes externos. Ofrecer un espacio de formación es otro recurso que se ha facilitado, aunque en nuestro caso ha resultado insuficiente por el momento.

Un aspecto a resaltar en el funcionamiento de este grupo tiene que ver con la formación y actividades de sus componentes y lo que eso ha aportado. El profesorado implicado en este proyecto, lo estaba en otros de naturaleza similar (proyecto de casos) y participaba en otras actividades formativas, cursos del ICE de formación del profesorado, diploma de formación pedagógica, congresos de innovación y en otros grupos de trabajo, todo ello ha contribuido y está en la base de muchos de los aspectos teóricos y prácticos desarrollados en este trabajo, sobre todo lo que hace referencia al desarrollo de la metodología de casos y a los procedimientos de evaluación.

Al iniciar el nuevo diseño curricular de la asignatura, y plantearnos la redefinición de objetivos partimos ya del desarrollo de competencias tal y como se iba perfilando en los documentos que trabajaban la convergencia al espacio superior europeo. En aquel momento, aún no se habían elaborado los libros blancos de las titulaciones y hemos podido comprobar posteriormente que nuestras propuestas han quedado perfectamente

recogidas en los mismas, tanto en lo relativo a los objetivos planteados como a las competencias a desarrollar. En este mismo sentido, la propuesta metodológica planteada se adapta perfectamente a las nuevas propuestas, donde los estudiantes se convierten en protagonistas de su proceso de aprendizaje y el profesor amplía su rol de mero transmisor de información incluyendo otros aspectos: potenciando y gestionando el proceso enseñanza- aprendizaje del alumnado, manteniendo un sistema evaluador a lo largo del proceso (Biggs, 1999; De Miguel, 2006).

Nos parece importante destacar que presentamos en este trabajo una propuesta que ha sido evaluada y que ha resultado satisfactoria, tanto desde la perspectiva del alumnado como de los propios profesores. Creemos que es un procedimiento de trabajo permite a los alumnos adquirir los objetivos propuestos en la asignatura, incluso los actitudinales, de manera mucho más satisfactoria y adaptativa, en un entorno de enseñanza- aprendizaje que permite mejor desarrollo competencial, que incluye el trabajo en equipo, y que lo aproxima al ámbito donde discurrirá su futura práctica profesional. Por parte del profesorado, la propuesta también resulta atractiva, ya que permite desarrollar propuestas que desde hace tiempo nos parecen más congruentes con nuestro propósito de desarrollar una enseñanza actualizada y de calidad, aunque implique cambios importantes y mayor dedicación y esfuerzo. Por un lado reduce la carga expositiva en clase, y debe adecuar la exposición de los contenidos teóricos a la situación actual, incluyendo otros puntos de vista como hemos visto con los ciclos de conferencias, que aportan una propuesta innovadora que resulta más atractiva y útil para el alumnado. Por otra parte, implica conocer y desarrollar una metodología específica, que incluye desde el diseño de los casos para que responda a los objetivos buscados en el aprendizaje, la elaboración de preguntas guía, criterios de valoración, tareas del estudiante y la gestión de los grupos y de los tiempo, hasta finalmente el diseño de un sistema de evaluación acorde con la práctica propuesta (Alfaro, 2006).

Finalmente nos parece interesante destacar en nuestro trabajo, el esfuerzo realizado desde otro punto de vista que es la aproximación que facilitamos al alumnado al mundo real, al ámbito de la experiencia escolar, donde se deben materializar y encontrar su justificación, los conocimientos teórico-prácticos que se han ido adquiriendo y tomar forma los objetivos que nos planteamos.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

ALFARO, I.J. (2006). Seminarios y talleres. Estudio de casos. En M.De Miguel (coord.). Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior (pp.77-81).. Alianza Editorial: Madrid

ALMAGRO, A., PÉREZ, M.L. (2004): Making the case meted work in teaching Business English: a case estduy. *English for Specific Purposes*, Vol. 23, pp. 137-161.

Fernández, A. (2003): Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad. Análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*, Vol. 331, pp. 171-199.

BIGGS, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press: Buckingham. Versión en español.(2006), Editorial Nacea: Madrid.

GARCÍA, J.N. Y ALONSO, J.C. (1985): Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 30, pp. 51-68.

HERNÁNDEZ PINA, F., MARTÍNEZ CLARES, P., DA FONSECA ROSARIO, P.S.L. Y RUBIO ESPÍN, M. (2005): *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. La Muralla: Madrid.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. Y HOLUBEC, E. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (2006): Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Alianza Editorial: Madrid.

SNYDER, P, Y MCWILLIAM, P J, (1999): Evaluating the efficacy of case method instruction: Findings from preservice training in family-centered care. *Journal of Early Intervention*, vol. 22, pp.114-125.

VVAA (2005): *Actas del XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente. ¿Convergencia o reforma educativa?*. En (<http://www.aufop.org/xi-congreso/indice.htm>).

WASSERMAN, S. (1994): *El estudio de casos como método de enseñanza.*, Amorrortu Editores: Buenos Aires