

LIMITACIONES EN LA UTILIZACIÓN DEL CASO DOCENTE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS TRADICIONALES: LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

ARITZA LÓPEZ DE GUEREÑO

Departamento de Economía Financiera II, Universidad del País Vasco
Bilbao, País Vasco, 48015, España

y

OSKAR VILLARREAL

Instituto de Economía Aplicada a la Empresa, Universidad del País Vasco
Bilbao, País Vasco, 48015, España

RESUMEN

La pregunta que origina el presente trabajo es si “la elección y el diseño en la inclusión de nuevas herramientas pedagógicas considera los condicionantes macro y micro del contexto educativo en las que se implementan”. En este artículo presentamos un plan de implantación integral, que comienza con una sólida formación, continúa con la elaboración de un caso docente (y sus correspondientes notas de enseñanza) y, finalmente, un proceso de investigación que culmina con la elaboración de una serie de propuestas para la mejora en la integración del uso de casos docentes en contextos educativos tradicionales. En el caso concreto de la investigación realizada, el objetivo era cuestionar las hipótesis subyacentes sobre las que se basaba el marco educativo y los programas de apoyo que motivaron la puesta en práctica de esta experiencia de innovación educativa.

Palabras claves: Caso Docente, Estudio de Caso, Dificultades en Innovación Docente, Contexto Institucional, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

1. INTRODUCCIÓN

Con la entrada en vigor en el curso 2010-11 de los nuevos planes de estudios, adaptados a los requerimientos devenidos de los acuerdos adoptados en Bolonia, se ha multiplicado la puesta en marcha de experiencias prácticas en las aulas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Bilbao. En nuestro caso, mostraremos las variables macro y micro consideradas en el diseño de un caso docente y propondremos líneas de mejora para una mejor integración de esta metodología docente activa. Para ello, a través de una investigación, pondremos en cuestión las hipótesis subyacentes en los programas de apoyo a la innovación educativa en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (en adelante, UPV/EHU).

Para la realización de este trabajo, se ha utilizado la metodología del estudio de casos como estrategia de investigación.

En relación con el marco de referencia contextual, se puede destacar el Espacio Europeo de Educación Superior en un nivel macro de ámbito universitario europeo y el marco de los programas de apoyo a la innovación docente (IKD) de la UPV/EHU en un nivel micro del ámbito universitario local. Desde una perspectiva disciplinaria, el estudio se vincula a la docencia en Economía de la Empresa, área científica donde se desarrolla la actividad académica de los autores del trabajo.

En cuanto a los resultados del estudio de campo, se identificarán factores que dificultan o impiden la aplicación del método del caso docente en el aula, los cuales anticipan, desde la experiencia,

algunos aspectos a gestionar para la futura superación de dichos factores limitantes.

Este trabajo puede resultar interesante, en el sentido de que aborda el estudio de las dificultades contextuales educativas detectadas para el uso del caso docente, necesario para una reflexión razonada sobre las posibles líneas de actuación. Las aportaciones se relacionan, principalmente, con los problemas de adaptación institucional y funcional de la UPV/EHU al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior y como proceso de adaptación análogo al de otros ámbitos universitarios. En contextos educativos similares, entendemos que las conclusiones pudieran ser transferibles y aprovechables.

2. EL CONTEXTO DOCENTE UNIVERSITARIO MACRO Y MICRO

Nivel macro: adaptación al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior

Ante los cambios que se llevan produciendo en el contexto económico y social en los últimos años y, principalmente, para responder a los retos establecidos por el nuevo EEES, el currículo general de la universidad del siglo XXI debe evolucionar.

La misión original de la enseñanza superior era formar personas conscientes y críticas con lo que ocurre en su entorno. Personas que fueran capaces de adaptarse a los cambios continuos, capacitados para un aprendizaje a lo largo de su vida y que pudieran actuar de forma profesional y creativa frente a problemas nuevos. El nuevo EEES permite volver a la esencia de la función universitaria para relanzar su importancia, mejorar su uso e incrementar la capacitación técnica y transversal como resultado del proceso de aprendizaje.

Los profundos cambios necesarios son ya palpables en la vida universitaria. En efecto, como institución responsable de la producción (investigación), transmisión (docencia) y transferencia del conocimiento científico, las universidades europeas deben adaptarse a estos nuevos requisitos que afectan a la vida de las aulas y al quehacer docente.

Nivel micro: programas de innovación docente en la Universidad del País Vasco: IKD - eragin

Proyecto IKD: Estableciendo las bases para el desarrollo curricular de las nuevas titulaciones oficiales de la UPV/EHU: Bajo este modelo de enseñanza-aprendizaje cooperativo y dinámico centrado en el alumnado (Ikaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa, IKD) se recogen distintos programas de actuación y se configura como uno de los proyectos clave para el desarrollo curricular de las enseñanzas en la UPV/EHU. El

modelo IKD pretende mejorar los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje, estableciendo el centro de atención en el aprendizaje del alumnado. Con la incorporación del uso de metodologías activas y con el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación, fomenta el aprendizaje en un contexto activo, comprometido y colaborativo.

El modelo IKD busca la coordinación de todos los recursos al servicio de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, personal de administración y servicios, departamentos, centros y agentes sociales. Todos ellos deben compartir, bajo un clima de confianza mutua, proyectos e iniciativas en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, los resultados que puedan obtenerse a partir del desarrollo de este modelo están absolutamente condicionados por el cumplimiento de las proposiciones subyacentes de carácter educativo implícitas en los objetivos del programa, a modo de una cadena de medios y fines.

El desarrollo curricular de las nuevas titulaciones en base al modelo IKD ([18]) crece y se expande a través de cuatro vías fundamentales:

Desarrollo profesional: promover la formación continua del profesorado y del personal de apoyo a la docencia, a fin de propiciar una capacitación profesional adecuada. Destacan, entre otros, los programas de formación del profesorado (ERAGIN, BEHATU, FOPU) ([19]), los proyectos de apoyo a la innovación educativa (PIE) y las herramientas de evaluación de la docencia (DOCENTIAZ). Todos ellos constituyen acciones que apoyan la construcción del modelo IKD.

Desarrollo territorial y social: el desarrollo del modelo IKD requiere de un proceso permanente de actuación a través del cual la UPV/EHU se compromete con su entorno social y comunitario, con vocación pública y criterios de sostenibilidad económica y social, promoviendo valores de equidad e inclusión. El desarrollo curricular responsable con el entorno social se realiza a través de las prácticas externas, la colaboración con iniciativas sociales, las redes sociales, la relación con la empresa y los programas de movilidad que fomentan la experiencia internacional y de cooperación de nuestro alumnado.

Desarrollo institucional: el desarrollo curricular IKD impulsa políticas institucionales que fomentan la cooperación entre los agentes implicados en la docencia, en un clima de confianza y dinamismo. Programas, como Ehundu, que incentivan la estructuración institucional de las enseñanzas a través de las figuras del coordinador/a de curso/módulo y grado, las comisiones de calidad y la promoción de equipos docentes son elementos fundamentales en esta nueva cultura docente. Otras acciones de índole institucional como la oferta de distintos tipos de enseñanza (a tiempo parcial, presencial, semi-presencial, no presencial), la utilización significativa y sostenible de las TICs, las normativas institucionales relativos a la evaluación, el diseño de infraestructuras de los centros docentes y espacios comunes (IKDguneak), la ampliación del horario de utilización de los espacios, deben ser considerados desde una perspectiva que fomenta la cultura IKD.

Desarrollo educativo activo: IKD invita al alumnado a convertirse en protagonista de su propio aprendizaje y en un elemento activo en la gobernanza de la universidad. Para ello fomenta con programas dirigidos (ERAGIN, FOPU) el aprendizaje a través de metodologías activas (problemas, proyectos y método del caso); garantiza la evaluación continua y formativa; impulsa los programas de acogida en los centros; articula el reconocimiento de su experiencia previa (académica, profesional, vital, cultural); y

promueve los programas de movilidad (ERASMUS, SENECA) y de cooperación.

Programa ERAGIN: Programa de formación del profesorado en metodologías activas de enseñanza: El presente trabajo se realiza en el marco del programa ERAGIN anteriormente citado. Este programa se desarrolla por iniciativa del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente bajo la dirección y organización del Servicio de Asesoría Educativa (SAE) y contribuye de manera sustantiva a la línea estratégica de estimular y apoyar el aprendizaje dinámico y cooperativo dentro de la UPV/EHU. A través del programa ERAGIN el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la UPV/EHU pretende cumplir múltiples objetivos.

En primer lugar, facilitar dentro de los nuevos grados el uso de las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, en concreto, el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos y método de caso.

En segundo lugar, el programa pretende formar a un grupo de profesores en metodologías activas de enseñanza para que en un futuro sean un referente en la práctica de estas estrategias y puedan formar y asesorar a otros profesores de su centro y/o área de conocimiento.

En tercer lugar, contribuir a la producción de materiales docentes de casos y escenarios de aprendizaje basado en problemas y proyectos, en Euskara (lengua local y patrimonio cultural), castellano e inglés, a través de criterios comunes y científicamente validados.

3. ELECCIÓN DE LA METODOLOGÍA ACTIVA: EL CASO DOCENTE

En un ámbito internacional, son numerosas las universidades que han utilizado y desarrollado metodologías activas con evidencias de buenos resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje ([1] [2] [5]) y la UPV/EHU, consciente de la necesidad de hacer frente a los retos de la universidad europea del futuro, ha impulsado varios programas de desarrollo curricular de sus nuevas titulaciones llevando a cabo acciones innovadoras de gran impacto. En este sentido, la convergencia hacia el EEES y las reformas estructurales que esta conlleva, constituyen una oportunidad para desarrollar un modelo propio educativo con criterios de calidad, competitividad y excelencia, para alcanzar la internacionalización de la oferta formativa y la promoción de profesionales orientados al talento.

En este sentido, la apuesta por las metodologías activas se ha basado en la búsqueda del aprovechamiento de sus características formativas particulares y su adecuación a los requisitos que se establecen en el marco de los acuerdos de Bolonia. En concreto, la UPV/EHU apuesta por metodologías activas, bajo unas premisas y unos objetivos que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje y para ello ha desarrollado programas de innovación docente.

El método del caso se ha aplicado tradicionalmente como un método docente en determinados ámbitos educativos ([1] [4] [9] [13]). El presente trabajo está basado en los resultados de la experiencia en la aplicación de un caso docente vinculado con la formación básica en administración y dirección de empresas. El caso docente analizado en este trabajo fue diseñado para ser utilizado en el primer curso de los nuevos grados impartidos, por primera vez, en la facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UPV/EHU situada en Bilbao (norte de España). Dicho caso se redactó e implantó dentro de la primera edición del programa ERAGIN ([19]) en el periodo transcurrido

entre enero de 2010 y enero de 2011, en el marco de los programas de apoyo a la innovación docente (IKD) y la utilización de metodologías docentes activas de la UPV/EHU.

Por tanto, en esta experiencia confluye la novedad en la utilización de metodologías activas (no habitual en las universidades españolas), con la novedad de un nuevo contexto académico (la implantación de los nuevos grados adaptados al EEES).

Desde el comienzo de la construcción del caso, hasta el último momento de la implementación del mismo en el aula, fueron surgiendo dificultades que reducían notablemente la utilidad potencial de esta metodología docente. El objetivo de este trabajo es mostrar las principales dificultades al utilizar el método del caso en el aula universitaria. Éstas se han obtenido del análisis de los problemas encontrados en nuestro contexto educativo particular.

4. APLICACIÓN DE UN CASO DOCENTE EN SU CONTEXTO PARTICULAR: DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Adecuación del caso al desarrollo curricular de las nuevas titulaciones en base al modelo IKD

El caso al que se refiere este trabajo se ha implementado en la asignatura de “Economía de la Empresa: Introducción” del primer curso de los nuevos grados de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UPV/EHU: Grado en Administración y Dirección de Empresas; Grado en Economía; Grado en Finanzas y Seguros; Grado en Marketing y Grado en Fiscalidad y Administración Pública. En todas las asignaturas del primer curso cohabitan alumna/os que cursan los distintos grados, compartiendo parte de sus planes de estudios y, en particular, la asignatura en la que se ha implementado el caso analizado.

La selección de la empresa para el caso siguió fielmente los criterios necesarios acordes con los principios de actuación que resultaban de la apuesta por la adaptación del desarrollo curricular adaptado al nuevo EEES promoviendo:

Desarrollo profesional: El caso de Biscaytel pretende en esencia, introducir al alumnado en la realidad empresarial, el contexto que la rodea y del significado de la Dirección de Empresas como actividad profesional. Todo ello desde la perspectiva de una persona que asume la responsabilidad de dirigir una empresa recién creada y sin los conocimientos necesarios para hacerlo. El caso está fundamentalmente intencionado para utilizarlo con alumna/os con escasa o nula formación en dirección y/o gestión de empresas y que están realizando un curso de formación de iniciación a la materia.

Desarrollo territorial y social: La empresa elegida forma parte del tejido empresarial y, por tanto, incorpora de modo inherente el mismo contexto económico y social en el que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. La empresa elegida está localizada en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). Su sede social se sitúa en una pequeña localidad vizcaína (Zorroza), distante en 10 Km. de Bilbao. Biscaytel ofrece sus servicios de instalación de antenas de telefonía móvil a empresas de ámbito regional (que obtienen, vía concurso, la adjudicación de obras por parte de los grandes operadores de telefonía móvil) por lo que acepta obras a realizar en la CAPV, y en las comunidades limítrofes: La Rioja, Cantabria y Navarra.

Desarrollo institucional: La utilización de metodologías docentes activas al amparo de un conjunto de programas de apoyo y

valorización conjunta permiten avanzar hacia la conversión con los requisitos establecidos por el nuevo EEES. La oferta de nuevos cursos de capacitación, la financiación de proyectos de divulgación y reconocimiento de experiencias docentes relevantes y la ubicación de espacios de aprendizaje activo y colaborativo de manera extensiva (IKDguneak) muestran los evidentes avances institucionales.

Desarrollo educativo activo: El método del caso como metodología activa de enseñanza-aprendizaje hace uso de técnicas y herramientas pedagógicas que profundizan en una actitud activa y favorable del alumnado hacia su propio aprendizaje por empatía del protagonista del drama del caso estudiado. Este ejercicio empático tiene que ser programado secuencialmente y orientado hacia los objetivos de aprendizaje, conectados a su vez con las competencias a desarrollar. Para ello, es esencial el papel de las notas docentes o notas de enseñanza.

Programación del caso

En las notas de enseñanza se ha programado la implementación del caso, estructurando las diferentes actividades a realizar, tanto de modo no presencial, como presencial en el aula para todas las sesiones promoviendo el aprendizaje activo del alumnado y elevando el nivel de compromiso individual y colectivo.

El caso analizado ha pretendido funcionar como eje vertebrador de toda la asignatura. De tal manera que, en la medida que se abordaban los contenidos de cada parte del programa de la asignatura, se realizaban las sesiones correspondientes al caso.

Si bien el caso de “Biscaytel Sociedad Cooperativa Pequeña: el reto de dirigir una pequeña empresa recién creada” contenía aspectos específicos que encajaban exactamente con el currículo de cada grado, se ha intentado abordar los aspectos más generales y comunes a todas las titulaciones (Economía, Marketing, Fiscalidad, Administración y Dirección de empresas y Finanzas).

Teniendo en cuenta el tamaño del grupo (100 alumna/os) se planteó realizar el trabajo de manera grupal (configuración de “grupos pequeños”). La configuración de los grupos se realizó mediante estas directrices:

Tamaño grupos: cinco personas. Si bien algunos estudios recomiendan un tamaño idóneo de seis personas.

La configuración de los grupos la realizó el propio alumnado de forma voluntaria. Sólo en algunos casos los grupos no llegaban a cinco personas pero coincidió con parte del alumnado sin grupo. Al final el ajuste fue exacto.

Cada integrante asumía una función. Las responsabilidades y roles a repartir coinciden con la estructura básica de la asignatura: Dirección general, Dirección de producción, Dirección comercial, Dirección financiera y Dirección de recursos humanos

El reparto de las funciones también fue voluntario.

Implementación del caso

Con la entrada de los nuevos grados, la docencia se reparte en tres tipos de sesiones que condicionan enormemente el número de alumna/os presentes por sesión (100. 50, 25).

Se dispone de 30 horas de clase magistral (una hora por clase) donde se reúnen todos los alumna/os (100 alumna/os de media).

Se dispone de siete prácticas de aula (una hora por sesión) donde la sesión se repite dos veces, repartiéndose los alumna/os en dos grupos. Realizar sesiones con 50 alumna/os no resulta sencillo si

se quiere conocer el impacto de la sesión y el nivel de cada alumna/o. Se dispone de siete seminarios (una hora y media por clase) donde la sesión se repite cuatro veces, repartiéndose los alumna/os en cuatro grupos. Realizar sesiones con 25 alumna/os es factible.

Para favorecer la dinámica de uso del caso en el aula (teniendo en cuenta que se prevén 50 alumna/os de media por sesión), se planteó una distribución en el aula que distinguiera al responsable de la función a la que se dedicaba la sesión realizando, adicionalmente, la función de portavoz. Es decir, cuando la sesión era de "Dirección general", se destacaba al "Director General". De esta manera se disminuía el número de intervenciones y se facilitaba la posible evaluación individual a través de la participación en el aula.

En la experiencia analizada se propuso siempre el mismo sistema de trabajo en las sesiones de grupo grande (plenarias) para facilitar la comprensión del mismo por parte del alumnado. Se puede resumir de la siguiente manera-

5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN UTILIZADA PARA EL ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA: EL ESTUDIO DE CASO ÚNICO

El estudio de casos permite analizar el fenómeno objeto de estudio en su contexto real, utilizando múltiples fuentes de evidencia, cuantitativas y/o cualitativas simultáneamente ([22] [3] [10] [11]). Ello conlleva el empleo de abundante información subjetiva, la imposibilidad de aplicar la inferencia estadística y una elevada influencia del juicio subjetivo del investigador en la selección e interpretación de la información. El estudio de casos es, por tanto, una metodología de investigación cualitativa que tiene algunas limitaciones en la confiabilidad de sus resultados y en la generalización estadística de sus conclusiones, aunque es robusta en la profundidad del análisis del fenómeno en su contexto específico. De este modo, para avanzar en el conocimiento de determinados fenómenos complejos, como puede ser de hecho la innovación docente, es una metodología que puede aportar contribuciones valiosas si es empleada con rigor y seriedad, aplicando procedimientos que incrementen su confiabilidad y su validez.

El recurso dentro de la práctica científica a la información subjetiva y a las técnicas de investigación que la utilizan es una necesidad que desde hace tiempo viene siendo puesta de manifiesto por aquellos que defienden una visión más práctica y aplicada de la ciencia, pero ello exige un esfuerzo continuo en la mejora en el diseño y aplicación de estas metodologías.

El estudio de casos, siempre que sea empleado con rigor científico, es una metodología adecuada para explicar los fenómenos estudiados e incrementar el conocimiento científico existente de la realidad. Una cuestión clave, en este ámbito, es la calidad de la información que se maneja en los estudios de casos. Este aspecto se vincula al tipo de metodología de investigación utilizada. La metodología cualitativa proporciona perspectivas relevantes para la investigación en el área de las ciencias sociales, incluida la investigación en innovación docente en la economía de la empresa.

La metodología de investigación propuesta para este trabajo es el estudio de caso único contemporáneo ([3] [22]). Esta metodología, caracterizada por el estudio en profundidad del caso y por su naturaleza longitudinal (evolución de aspectos clave), permite analizar los comportamientos de los estudiantes y los docentes y establecer procesos de discusión sobre elementos clave detectados en el objeto de estudio a través del caso analizado. Se trata de un

estudio de caso exploratorio con caso único y holístico de tipo I ([24]) y enfoque esencialmente inductivo. La utilización de esta metodología cualitativa de investigación se adecúa a los objetivos perseguidos en el presente trabajo y le confiere al mismo el rigor científico necesario y deseable.

Los estudios sobre la innovación docente deberían ocuparse, fundamentalmente, de comprender y favorecer aún más la actuación de los profesionales y expertos del ámbito universitario, ofreciendo intuiciones y recomendaciones que ayuden a solventar los problemas específicos del contexto educativo en el que se encuentran. Estaríamos refiriéndonos, pues, a la conveniencia de desarrollar en mayor medida un estilo de investigación de carácter fundamentalmente aplicado ([16]).

Entre los distintos propósitos de investigación para los que podrían ser válidos los estudios cualitativos, destaca la comprensión de los procesos por los cuales tienen lugar las acciones y los acontecimientos ([11]). De este modo, el académico puede contribuir a la mejora de la sociedad universitaria que estudia. Los tres principales retos a afrontar en este campo serían el acceso a información procedente de la realidad, la comprensión previa y concurrente con el programa de estudio y la obtención de una calidad notable en los trabajos realizados ([6]).

La metodología aplicada a este trabajo sigue una propuesta metodológica ([20] [21]) probada y reconocida.

6. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Los Objetivos Educativos (OE) del modelo IKD y las Proposiciones Educativas (PE) subyacentes en el mismo han sido observadas y cuestionadas a través de la experiencia de uso del caso docente aplicado. Así, se muestran las principales Dificultades (D) obtenidas por observación directa del docente al implementar el caso en el aula. Las dificultades recogidas se han estructurado de forma vinculada a determinadas Proposiciones Educativas (PE), y, por ende, a sus correspondientes Objetivos Educativos (OE). Posteriormente, en la cuarta columna se muestran los Resultados del estudio de Caso único (RC), tras analizar la evidencia recogida del alumnado que ha experimentado el caso docente. Esta información se ha obtenido a través de una encuesta telemática (vía encuesta fácil) con un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas de 21 ítems.

El estado de la dificultad mostrada en esta columna de resultados del caso (RC) combina las observaciones directas del docente al implementar el caso en el aula con las opiniones del alumnado que lo ha aplicado. El estado de "Confirmado" (C) refleja la constatación de la correspondiente dificultad en el uso del caso por parte del docente y/o del alumnado. El estado de "Parcialmente Confirmado" (PC) establece un grado intermedio de confirmación de la dificultad debido a la afectación de aspectos parciales, a posturas encontradas entre el alumnado o a falta de información suficiente para descartar el problema. El estado de "No Confirmado" (NoC) refleja la evidencia de que la correspondiente dificultad no ha sido observada ni por el docente, ni por el alumnado.

Una vez obtenidos los resultados del estudio de caso único teniendo en cuenta como fuentes de evidencia la información del docente que implementa el caso en el aula y la del alumnado que aplica el mismo, se ha tratado de incrementar el grado de validez externa del estudio (generalización analítica ([22]) y transferibilidad ([10]). El planteamiento sigue la lógica de la réplica. Se trata de realizar una primera aproximación de las conclusiones obtenidas a otros casos que cumplen las

características de unidad de análisis, pero son distintos que el caso de estudio.

De esta manera, aunque el enfoque de este estudio de caso único sigue siendo inductivo y su carácter exploratorio, se ha pretendido afrontar la debilidad inherente del caso único con la información obtenida de otras experiencias de utilización de casos docentes en el mismo contexto universitario (niveles macro y micro), aunque aplicado a diferentes grupos de alumna/os, a distintas asignaturas y disciplinas, e, incluso, en distintos centros. También se ha contado con un interlocutor institucional, como es el vicedecano de innovación docente de la facultad donde se ha desarrollado el caso estudiado. Se trataría de incrementar la validez externa de los resultados del caso único a través de otros casos que por sus características contextuales pudieran aportar mayor robustez y coherencia a estos resultados preliminares. En este sentido, la ampliación de la muestra analítica anticipa líneas de investigación a seguir en el futuro que incrementen la validez (constructiva, interna y externa), la fiabilidad y la consistencia de la investigación. De este modo, en la quinta y última columna se muestran los Resultados Validados externamente (RV) con una nomenclatura de los resultados análoga a la de la columna anterior (Resultados del Caso): “Confirmado” (C); “Parcialmente Confirmado” (PC); y “No Confirmado” (NoC).

Tabla 1.- Resultados del estudio caso único con aplicación de la lógica de la réplica

| OBJETIVOS EDUCATIVOS | PROPOSICIONES EDUCATIVAS | DIFICULTADES (OBSERVACIÓN DIRECTA DOCENTE) | R.C. | R.V. |
|--|---|---|---------------------------------------|---|
| OE 1. Mayor motivación | PE 1. Mayor asistencia PE 2. Mayor interés/motivación | D 1. Número excesivo de alumnos por profesor D 2. Número excesivo de alumnos por aula | C C | C C |
| OE 2. Menor tiempo finalización estudios | PE 3. Menor plazo fin estudios PE 4. Trabajo más ajustado a necesidades alumado PE 5. Mayor coordinación entre asignaturas PE 6. Facilidad para asumir carga de trabajo | D 3. El alumno anticipa dificultades para terminar sus estudios D 4. Trabajo excesivo para el alumado a nivel asignatura D 5. Trabajo excesivo alumado a nivel periodo lectivo D 6. No ha habido comunicación entre asignaturas D 7. No ha existido coordinación entre asignaturas D 8. Número imprevisible de alumnos por sesión D 9. Necesidad de reprogramar por coincidencia con otras asignaturas | NoC C C C C NoC NoC | NoC C C C C NoC NoC |
| OE 3. Mayor retención conocimiento s adquiridos | PE 7. Fortalecerá conocimiento teórico PE 8. Mayor recuerdo largo plazo PE 9. Aprenderá más PE 10. Aprendizaje más consciente | D 10. Excesiva orientación al proceso asociado al trabajo del caso D 11. Poca preocupación por los resultados de aprendizaje obtenido D 12. Predominio de la preocupación por la calificación y no por el aprendizaje D 13. Dificultad para comparar los resultados de aprendizaje D 14. Tiempo limitado a valorar en nivel de comprensión D 15. Dificultad de aplicación de sistemas de evaluación | PC PC PC PC PC | C NoC NoC |
| OE 4. Mayor desarrollo habilidades profesionales | PE 11. Orientación práctica PE 12. Conoceremos orientación profesional | D 16. Dificultad para valoración profesional del trabajo realizado D 17. Desconocimiento del interés profesional futuro del alumado | PC C | PC C |
| OE 5. Mayor conexión teoría y práctica | PE 13. Mayor comprensión teoría y práctica PE 14. Conocimiento previo alumado PE 15. Alumado homogéneo | D 18. Tiempo limitado para vinculación entre teoría y práctica D 19. Desconocimiento de la formación y experiencia previa del alumado D 20. Alumado heterogéneo en su formación y experiencia breves D 21. Alumado heterogéneo en su desarrollo académico y profesional futuro | PC C C C C | NoC C C C C |
| OE 6. Proceso de aprendizaje | PE 16. Trabajaré más PE 17. Alumado habituado al método PE 18. Correcta comprensión objetivos del método PE 19. Mayor comprensión objetivos aprendizaje PE 20. Correcta programación de actividades | D 22. Excesiva carga de trabajo para el profesorado D 23. Dificultad para entender el trabajo requerido D 24. Falta de formación del profesorado para promover trabajo en grupo D 25. Difícil cálculo de equilibrio entre ECTS/Objetivos docentes y carga de trabajo programada D 26. Retrasos en la entrega de trabajos por falta de tiempo D 27. Retrasos en la entrega de trabajos por falta de comprensión de lo requerido D 28. Coincidencia temporal con tareas, presentaciones y exámenes parciales de otras asignaturas | C C NoC NoC NoC C | C C PC PC NoC NoC NoC |
| OE 7. Más relevancia del contexto | PE 21. Conocimientos más prácticos PE 22. Correcta comprensión del contexto real | D 29. El alumado tiene falta de conocimiento del mundo empresarial D 30. El alumado carece de experiencias profesionales | NoC NoC | C NoC |
| OE 8. Mayor capacidad transferencia conocimiento | PE 23. Habilidades comunicativas suficientes PE 24. Mejora habilidades comunicativas | D 31. Dificultades de expresión oral y escrita D 32. Dificultades en el manejo de herramientas para presentaciones | PC PC | C C |
| OE 9. Favorecer aprendizaje en grupo | PE 25. Infraestructuras adecuadas PE 26. Habilidades trabajo en grupo suficientes PE 27. Mejora habilidades trabajo en grupo | D 33. Las infraestructuras no están diseñadas para trabajo en grupo D 34. Las infraestructuras no son flexibles para el trabajo en grupos pequeños D 35. Dificultad para el trabajo en grupo (desequilibrio de esfuerzos, organización, consenso...) D 36. Dificultad para valorar y mejorar habilidades trabajo en grupo | PC PC C PC | C C C C |

Fuente: [24]

A través de la lógica de la réplica aplicada, se trataría de, en primer lugar, evitar que dificultades no observadas en el caso de estudio fueran eliminadas y, por tanto, no gestionadas para una ulterior mejora de los resultados de aplicación del método del caso; y, en segundo lugar, trazar un estado confirmatorio en aquellas dificultades con una observación de grado medio (parcialmente confirmadas).

El listado definitivo de dificultades con un estado de “Confirmado” (C) o de “Parcialmente Confirmado” (PC), -las cuales han sido marcadas en negrita-, sería la principal aportación de este estudio exploratorio. Las dificultades enumeradas, que han sido valoradas y observadas en el estudio, fueron vinculadas en su configuración a determinados ámbitos (alumado, profesorado, centro –facultad o escuela-). Por razones de presentación esta relación dificultad – ámbito no aparece en esta tabla, pero así se hace, a continuación, en las conclusiones.

7. CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN FUTURAS

Líneas de actuación institucional para la mejora de la implantación de metodologías activas en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Bilbao:

- Coordinación de la carga global del alumado por periodo lectivo: Con la entrada de los nuevos Grados, la Facultad creó la figura de “Coordinador de curso”, aún así las coincidencias en el tiempo de la carga de trabajo promovida por las distintas asignaturas ha generado evidentes problemas. Proponemos que, desde las distintas asignaturas de un mismo periodo lectivo, se anticipen las cargas de trabajo programadas, estableciendo cuántas horas deberá dedicar el alumado y en que semanas/días del periodo lectivo.

- Mejora de la capacitación (pedagógica) del profesorado: El paso de la lección magistral, al uso de nuevas herramientas educativas y al trabajo en el aula bajo un nuevo paradigma educativo (educación por competencias) hace necesaria una nueva capacitación como docente. Hay que tener en cuenta que, en nuestro contexto educativo, el profesorado universitario no está obligado a disponer de una capacitación pedagógica y, menos aún, en aspectos novedosos y de un manejo más complicado. Es por ello que proponemos, la generalización de la capacitación docente en metodologías activas dentro de un modelo de aprendizaje por competencias.

- La adecuación del contexto educativo (en la propia aula) que favorezca la implementación de nuevas metodologías educativas (infraestructuras, número de alumnos/as, personal de apoyo, etc.). Proponemos la revisión a fondo del contexto educativo más cercano a la práctica de aula y la mejora continua de aquellos factores más relevantes para el uso de una metodología activa bajo el marco de una educación por competencias.

- Incremento de la investigación relacionada con experiencias de innovación docente: Entendemos como fundamental y, por ello, proponemos la necesidad de cerrar el círculo formación-acción con procesos de investigación científica que verifiquen la idoneidad de las experiencias de innovación docente llevadas al aula. Si bien este artículo no deja de ser exploratorio, lo consideramos un primer estadio hacia el desarrollo de investigación sobre innovación educativa.

Tal y como se mencionaba al comienzo de este trabajo, creemos que estas líneas de actuación pueden ser interesantes y aplicables en otros contextos (nacionales e internacionales) de características similares.

8. REFERENCIAS

- [1] L.B. Barnes, C.R. Christensen y A.J. Hansen, *Teaching and the Case Method*, 3rd ed., Harvard: Harvard Business School Press, 1994.
- [2] T. Bonoma, "Case research in marketing: opportunities, problems and a process", *Journal of Marketing Research*, Vol. 22, 1985, pp. 199-208.
- [3] K.M. Eisenhardt, "Building Theories from Case Study Research", *Academy of Management Review*, Vol. 14, nº 4, 1989, pp. 532-550.
- [4] J.A. Erskine, M.R. Leenders, y L.A. Mauffette-Leenders, *Teaching with cases*, 3rd ed., Western Ontario: Richard Ivey School of Business, 2003.
- [5] B. Galperin y T. Lituchy, "The implementation of quality management in Canada and Mexico: a case study", *International Business Review*, Vol. 8, 1999, pp. 323-349.
- [6] E. Gummesson, *Qualitative Methods in Management Research*, Sage Publications, 1991.
- [7] D. Leonard-Barton, "A Dual Methodology for Case Studies: Synergetic Use of Longitudinal Single Site with Replicated Multiple Sites", *Organization Science*, Nº 1, august, 1990, pp. 248-266.
- [8] J. Lewin y W. Johnston, "Relationship marketing theory in practice: a case study", *Journal of Business Research*, Vol. 39, 1997, pp. 23-31.
- [9] L. Mauffette-Leenders, J.A. Erskine y M.R. Leenders, *Learning with cases*, 2nd ed., Western Ontario: Richard Ivey School of Business, 1999.
- [10] J.A. Maxwell, *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*, Sage Publications, 1996.
- [11] J.A. Maxwell, "Designing a Qualitative Study" en Bickman, L. y Rog, D. J. (eds.): *Handbook of Applied Social Research Methods*, Sage Publications, 1998, pp. 69-100.
- [12] D. Mccutcheon, y J.R. Meredith, "Conducting case study research in operations management", *Journal of Operations Management*, Vol. 11, 1993, pp. 239-256.
- [13] W. Naumes y M.J. Naumes, *The Art and Craft of Case Writing*, 2nd ed., Amonk: Sharpe, 2006.
- [14] I. Niiniluoto, "Induction", en Davis, J. B., Hands, D. y MÄKI, W. U (eds.): *The handbook of economic Methodology*, Edwar Elgar Publishing, 1998.
- [15] C. Ragin y R. Becker, *What is a case? Exploring the foundations of social enquiry*, Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- [16] A. Rialp, "El método del caso como técnica de investigación y su aplicación al estudio de la función directiva", *Arnedillo, La Rioja: IV Taller de Metodología ACEDE*, 23-25 abril 1998.
- [17] R.E. Stake, "Case Studies", en Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, 1994, pp. 236-247.
- [18] UPV/EHU, *Bases para el desarrollo curricular de las titulaciones oficiales de la UPV/EHU*, Leioa, Bizkaia: Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la UPV/EHU, (2010), <http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-shikdhm/es>.
- [19] UPV/EHU, *Programa de formación del profesorado en metodologías activas de enseñanza*, Bizkaia, Leioa: Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la UPV/EHU, (2010), <http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/files/2010/04/ERAGIN-castellano.pdf>.
- [20] O. Villarreal, *La Estrategia de Internacionalización de la Empresa. Un Estudio de Casos de Multinacionales Vascas*, Leioa, Bizkaia: Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, 2007, www.ieae.net.
- [21] O. Villarreal y J. Landeta, "El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización", *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, Vol. 16, nº 3, 2010, pp. 31-52.
- [22] R.K. Yin, *Case Study Research. Design and Methods*, Applied Social Research Methods Series, Vol. 5, Sage Publications, 1989.
- [23] R.K. Yin, *Applications of case study research*, Sage Publications, 1993.
- [24] A. López de Guereño y O. Villarreal, *Debemos, queremos, ... ¿podemos?: aplicación del método del caso en un contexto docente tradicional: un caso particular*, Dublín: WACRA Conference proceedings, 2011.