

Percepción de utilidad y grado de satisfacción del alumnado de formación del profesorado con el Método del Caso

Pilar Gil y Alex Ibáñez

Universidad del País Vasco (UPV-EHU) (España)

Este artículo recoge la opinión sobre el Método del Caso (MdC) del alumnado universitario participante en dos experiencias de implementación de esta metodología activa, en el marco del Programa *Eragin* (2010) de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU), en asignaturas del grado de Maestro en Educación Infantil y del posgrado de Formación del Profesorado de Educación Secundaria: *Psicología de la Educación e Innovación docente e inicio a la investigación educativa en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, respectivamente. Se obtuvo la opinión de una muestra formada por 94 estudiantes, que respondieron a un cuestionario diseñado *ad hoc*. Los resultados reflejan una percepción positiva del alumnado hacia el empleo de esta metodología frente a otras más tradicionales y su satisfacción con la misma. Por consiguiente, avalan las ventajas atribuidas al método por la literatura científica y alientan a continuar con su implementación en la formación universitaria.

Palabras clave: Método del Caso, metodologías activas, formación del profesorado, grado, posgrado.

Perception of usefulness and satisfaction levels of education students with the Case Method. This article reports on the opinion about the Case Method (CM) of university students participating in two experiences of active implementation of this methodology in the training program *Eragin* (2010) in the University of the Basque Country (UPV-EHU). The study was conducted in the degree in Nursery Education and the Masters' Degree in Teacher Training for Secondary Education: *Education Psychology and Innovation initiated teaching and educational research in the area of Social Sciences, Geography and History courses*, respectively. The research relies on a sample of 94 subjects who responded to a questionnaire designed *ad hoc*. The results reflect the students' positive perception towards the use of this methodology against more traditional ones and their global satisfaction with this approach. Therefore, the study endorses the advantages attributed to this method in the literature and encourages researchers to continue working in the implementation of this methodology in higher education.

Keywords: Case method, active methods, teacher training, undergraduate programmes, graduate programmes.

En el contexto general de adaptación de las titulaciones universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los ineludibles cambios estructurales han venido acompañados de un creciente interés por el em-

pleo de metodologías activas de enseñanza, más adecuadas al nuevo paradigma del aprendizaje como desarrollo de competencias. Estas metodologías activas, muchas y diversas, comparten, por lo general, algunos aspectos que las caracterizan (De Miguel, 2006): son procesos de aprendizaje centrados y dirigidos por el estudiante, en interacción continua con el profesor y entre el resto de estudiantes; se tienen en cuenta los conocimientos previos del

Fecha de recepción: 24/05/2013 • Fecha de aceptación: 02/08/2013
Correspondencia: Pilar Gil Molina
Escuela Universitaria de Formación del Profesorado
Universidad del País Vasco (UPV-EHU).
Plaza Oñati, 3. CP 20018, Donostia-San Sebastián (España)
Correo electrónico: pilar.gil@ehu.es

estudiante y su experiencia personal; los problemas o casos son el punto de partida del proceso de aprendizaje, poniendo el énfasis en la formulación de preguntas y no en la obtención de respuestas; tratan de integrar contenidos, relacionar teoría y práctica; y, finalmente, la mayoría de los procesos de aprendizaje ocurren en grupo.

La Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU) optó por innovar en el desarrollo de los nuevos grados y posgrados a través de tres metodologías activas que permiten aunar todo lo dicho anteriormente: Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Proyectos y Método del Caso. El programa de formación del profesorado en el que se enmarcaron recibió el nombre de *Eragin* (2010), que en euskera viene a significar “impulsar a hacer”.

Este estudio se contextualiza en dicho programa de metodologías activas y pretende conseguir los siguientes objetivos: 1) Describir la implementación del Método del Caso en dos asignaturas de grado y de posgrado; 2) Conocer la satisfacción del alumnado con esta metodología activa y su percepción de los aprendizajes realizados, explorando posibles diferencias entre el alumnado de grado y de posgrado.

El Método del Caso

El Método del Caso (en adelante, MdC) es una conocida estrategia de aprendizaje con una amplia trayectoria en el panorama educativo de distintas disciplinas y áreas de contenido (González, 2006; Stake, 2007; Wassermann, 1994, 1999). Surgió en la Universidad de Harvard a principios del siglo XX (Christensen, 1987), para su aplicación en las escuelas de negocios y de leyes. Por este motivo también es conocido como Método Harvard. La narrativa de un suceso real se analiza, revisando críticamente su solución, y se consideran alternativas diferentes relacionadas con la toma de decisiones. Yin (1989) distingue tres tipos de objetivos asociados al MdC: exploratorio, descriptivo y explicativo. Y le atribuye varias ventajas: utilizar el conocimiento para comprenderlo, identificar y resolver problemas, tomar de decisiones, implicarse, desenmasca-

rar prejuicios, relacionar distintas disciplinas, etc. El MdC contribuye a: aprender significativamente, conectar la teoría y la práctica, aumentar la motivación hacia el tema de estudio, mejorar el razonamiento, la capacidad crítica y las capacidades de trabajo en grupo del alumnado y encontrarse con situaciones de la práctica profesional (Davis y Wilcock, 2005; Gray, 2006; Heitzmann, 2008; Marcelo, 1991; Martínez y Musitu, 1995; Thompson y Ku, 2006; Universidad Politécnica de Valencia, 2006).

En el contexto del EEES, el MdC consiste en la adquisición de aprendizajes, o el desarrollo de competencias a través del empleo de casos reales o simulados (De Miguel, 2006). El relato del caso ha de contener datos relevantes y plantear un problema o dilema profesional cuya resolución requiera manejar informaciones diversas, realizar juicios, etc. con la mediación y guía del profesorado (Mauri, Coll, Colomina, Mayordomo, y Onrubia, 2004). Por tanto, la implementación del MdC precisa de profesorado con formación en esta metodología.

El MdC en el programa Eragin de la UPV-EHU

La UPV-EHU puso en marcha el programa formativo *Eragin* (2010) en torno al MdC. El Centro Internacional de Casos (CIC) del Tecnológico de Monterrey formó a un grupo de 25 docentes de diferentes áreas de conocimiento, para que diseñaran, implementaran y evaluaran el aprendizaje del alumnado de las nuevas titulaciones universitarias con esta metodología activa según el modelo desarrollado por esta universidad mexicana.

Según nos describe González (2006), este modelo se aplica en contextos de formación inicial con estudiantes que no tienen experiencia profesional previa. El Caso ofrece la narrativa de una situación real vinculado a una persona u organización como instrumento para alcanzar unos objetivos de enseñanza. Su estructura se organiza en torno a un problema de claro interés para el estudiante, ofrece información relevante acerca del tema de estudio y consta de dos documentos: el cuaderno del estudiante y la nota de enseñanza.

El cuaderno del estudiante es el documento que manejan los estudiantes, y contiene la narrativa del Caso que se estructura en tres partes principales: la primera, el párrafo de inicio, donde se define el problema; a continuación, la información que se necesita para analizar el caso, que normalmente se presenta yendo de lo general a lo específico; y finalmente, un párrafo final que invita al lector a tomar una decisión sobre la situación planteada, para lo cual deberá realizar un análisis más detallado que le permita estar en condiciones de opinar y decidir. La información complementaria se recoge en el anexo.

La nota de enseñanza es la guía para el profesorado y contiene los objetivos de aprendizaje esperados, las competencias, las preguntas detonantes para la reflexión en torno al caso, el cronograma de las fases de trabajo a realizar, el sistema de evaluación a utilizar, etc.

Implementación del MdC en dos asignaturas de grado y posgrado

Para el trabajo con el MdC con el alumnado del grado se empleó el caso *Un menú diferente* (Gil, 2011). Se implementó en la asignatura *Psicología de la Educación* que se imparte en el segundo cuatrimestre del primer curso de la titulación de Maestro de Educación Infantil de la UPV-EHU. La implementación se realizó en el curso 2010-2011 con un grupo de 60 alumnos y alumnas.

El caso, enmarcado en la teoría epistemológico-genética de Piaget (1976), planteaba las dudas de una educadora infantil sobre cómo hacer comprender a un grupo de niños y niñas por qué su compañero musulmán recibía una comida diferente. Los objetivos de aprendizaje eran: 1) Comprender información relacionada con un tema de la asignatura; 2) Recoger información complementaria relacionada con el tema del caso; 3) Organizar y articular las diferentes informaciones recogidas; 4) Emplear con corrección la terminología de la asignatura; 5) Contrastar diferentes perspectivas y consecuencias; 6) Formular opiniones fundamentadas en argumentos teóricos; 7) Proponer posturas de intervención adecuadas al planteamiento teórico y práctico; 8) Identificar criterios para la intervención educati-

va en la etapa infantil: 9) Mostrar una actitud de respeto hacia los distintos argumentos y opiniones expresadas.

Para el trabajo del MdC con el alumnado de posgrado se empleó el caso *La guillotina ¿Cosa de brutos?* (Ibáñez, 2011). Se implementó en la asignatura *Innovación docente e inicio a la investigación educativa en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, que forma parte del módulo específico de Humanidades y Ciencias Sociales del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria (MFPS) de la UPV-EHU. La implementación se realizó en el curso 2010-11 con un grupo de 21 alumnos y alumnas y en el curso 2011-12 con un grupo de 26 alumnos y alumnas, todos ellos licenciados y licenciadas en diferentes titulaciones universitarias.

El caso relataba un problema de comprensión por falta de empatía histórica, enmarcado en la teoría clásica de Ashby y Lee (1987), Domínguez (1986) y Shemilt (1984), y describía la toma de decisión que tenía que hacer el profesor protagonista, ante un problema de falta de comprensión empática de su alumnado.

Los objetivos de aprendizaje eran: 1) Valorar la influencia de la acción docente y de las ideas previas del alumnado sobre los resultados de aprendizaje; 2) Valorar la figura del profesor reflexivo; 3) Tomar conciencia de la existencia de un marco normativo y temporal; 4) Referenciar de manera contextual las variables estructurantes de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales; 5) Conocer y diferenciar las claves de la empatía y de la empatía histórica; 6) Mostrar la existencia de diferentes niveles de desarrollo cognitivo; y, 7) Trasladar al futuro profesor la idea del trabajo por proyectos.

En ambas asignaturas, la implementación del MdC supuso una carga de 9 horas lectivas y se ajustó a las pautas sugeridas por el CIC de Monterrey (ver Tabla 1). Se realizó en tres sesiones de trabajo presencial, y dos fases de trabajo individual. En la primera sesión se presentó el caso, los objetivos, las tareas y el cronograma de trabajo, se entregaron los materiales, y se comenzó la lectura individual del caso, estando disponible el profesor para solventar dudas. Fuera del aula, se encargó al

Tabla 1. *Implementación del Método del Caso*

<i>Acción</i>	<i>Modalidad</i>	<i>Agrupamiento</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Entregable</i>
Presentación y primera lectura	Presencial	Sesión plenaria y trabajo individual	60'	-
Lecturas e informe inicial	No presencial	Trabajo individual	150'	Informe individual
Sesión de trabajo en grupo	Presencial	Trabajo en grupo pequeño	60'	Informe grupal
Sesión plenaria	Presencial	Sesión plenaria	90'	-
Segundo informe	No presencial	Trabajo individual y grupal	180'	Informe final

alumnado la realización de un informe previo que contextualizara y argumentara sus reflexiones respecto a la pregunta formulada, apoyándose en la relectura del caso, los anexos y lecturas complementarias.

La segunda sesión se dedicó al trabajo en grupo pequeño, en busca del intercambio cercano de información, fomentando la dialéctica y la argumentación buscando enriquecer el punto de vista individual a partir del trabajo colaborativo. Se establecieron grupos de 4-5 alumnos y se destinaron los últimos 15-20 minutos a definir la posición definitiva de cada grupo. La tercera fue una sesión plenaria de 90 minutos y en grupo grande. Se distribuyó al alumnado en U con la pizarra cerrando el rectángulo. El profesor dinamizó la participación a partir de las preguntas detonantes que recogió en la pizarra. El alumnado realizó fuera del aula un informe final recogiendo las conclusiones principales del caso y su desarrollo, y haciendo referencia a las modificaciones producidas en sus ideas previas.

Método

Participantes

La muestra está formada por un total de 94 estudiantes de dos titulaciones de formación de profesorado de grado y posgrado de la UPV-EHU. El 50% de la muestra (n=47) es el alumnado de la asignatura de *Psicología de la Educación* del grado de Maestro en Educación Infantil. El otro 50% (n=47) alumnado de la asignatura *Iniciación a la Investigación e Innovación educativa en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia* del posgrado

de Educación Secundaria (MFPS) y que ha finalizado sus estudios de licenciatura en la rama de Historia-Geografía-Historia del Arte-Humanidades, Economía-Administración de Empresas y Filosofía.

En este estudio no se han tenido en cuenta las variables de género, por la característica distribución de la sub-muestra de estudiantes de grado en Educación Infantil, ni la de edad, que se correspondía con la elegida de nivel de estudios.

Instrumento

El *Cuestionario sobre la experiencia de participar en una metodología activa: estudio de caso* (ver Anexo 1) recoge información sobre las variables: percepción de resultados de aprendizaje obtenidos y satisfacción con el MdC. Fue elaborado por el equipo de educación del MdC del programa *Eragin* (2010) de la UPV-EHU a partir del trabajo de Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo (2008) que construyeron un cuestionario para recoger la opinión del alumnado sobre el grado de satisfacción y percepción de los aprendizajes realizados con distintas metodologías.

La escala relativa a la variable percepción del alumnado de los aprendizajes realizados con el MdC está compuesta de 11 ítems, que se contestan en un rango que va de 1=Nada a 5=Mucho. El índice de fiabilidad de la escala es aceptable (α de Cronbach=.79). La variable satisfacción se mide a través de 4 ítems: tres con una escala de 1=Nada a 5=Mucho y uno dicotómico. En el primero, se solicita al alumno que declare su grado de acuerdo con que la utilización del MdC le ha

ayudado a aprender más significativamente en comparación con otros más tradicionales. El segundo y tercero solicitan que declare su grado de satisfacción con la experiencia en términos globales, y con la labor del profesorado. El último, pide su posicionamiento sobre si volvería a elegir trabajar con el MdC. El cuestionario se cierra con un espacio abierto para que el alumnado pueda expresar otras opiniones. Para la validez del constructo, se tuvieron en consideración los resultados del trabajo de Coll et al. (2008) y una posterior revisión por parte de un panel de seis profesores expertos en metodologías activas y MdC.

Procedimiento

Durante los cursos 2010-11 y 2011-12 el profesorado ha recogido los datos en el aula, después de trabajar cada caso y antes de finalizar el periodo docente de la materia. El tratamiento de los datos ha sido realizado con el paquete estadístico SPSS versión 20.0.

Resultados

Percepción del aprendizaje con el MdC

En primer lugar, todo el alumnado participante excepto un estudiante ha declarado que el MdC le ha ayudado entre bastante (valor 4) y mucho (valor 5) a obtener distintos aprendizajes (ver Tabla 2). Los que alcanzan las puntuaciones promedio más elevadas son: *Relacionar la teoría y la práctica* ($M=4.62$, $DT=0.489$) y *Tomar decisiones en un entorno real* ($M=4.56$, $DT=0.756$). Por el contrario,

Indagar por mi cuenta en relación al caso es el resultado de aprendizaje percibido que presenta los resultados de valoración más bajos ($M=3.80$, $DT=1.083$).

Atendiendo a la estratificación de la muestra por nivel de estudios (ver Tabla 3), los estudiantes de grado han obtenido mayores puntuaciones promedio en: *Comprender los contenidos de la asignatura* ($M=4.32$, $DT=0.594$), *Aprender estrategias para analizar situaciones de la práctica profesional* ($M=4.47$, $DT=0.718$) y en *Sentirme un profesional* ($M=4.40$, $DT=0.496$).

Los de posgrado, por su parte, lo han hecho en: *Conocer situaciones de práctica profesional* ($M=4.64$, $DT=0.605$), *Aumentar el interés y la motivación por la asignatura* ($M=4.30$, $DT=0.778$), *Obtener una visión integrada de los contenidos* ($M=4.40$, $DT=0.712$), *Aumentar el interés por el trabajo en grupo* ($M=4.36$, $DT=0.792$), *Tomar decisiones en torno a una situación real* ($M=4.64$, $DT=0.792$) y el resultado de aprendizaje *Investigar por mi cuenta* ($M=3.94$, $DT=0.987$).

Las puntuaciones promedio de ambos grupos coinciden en la percepción de *Mejorar capacidades de trabajo en grupo* ($M=4.21$, $DT=0.907$) y son prácticamente iguales en *Establecer relaciones entre la teoría y la práctica* ($M=4.60$, $DT=0.496$; $M=4.64$, $DT=0.486$, en grado y posgrado, respectivamente).

En el análisis comparativo, con la prueba *t* de Student, se ha encontrado que estas diferencias son estadísticamente significativas a favor de los estudiantes de posgrado en la per-

Tabla 2. Percepción del aprendizaje con el Método del Caso

Aprendizajes	Media	Desviación típica
Comprender contenidos asignatura	4.23	0.795
Relacionar teoría y práctica	4.62	0.489
Conocer práctica profesional	4.45	0.838
Ampliar motivación asignatura	4.27	0.625
Obtener visión integrada contenidos	4.23	0.795
Ampliar interés trabajo grupal	4.29	0.850
Mejorar capacidades trabajo grupal	4.21	0.902
Estrategias análisis práctica profesional	4.32	0.895
Tomar decisiones en entorno real	4.56	0.756
Indagar por mi cuenta	3.80	1.083
Sentirme profesional	4.19	0.859

Tabla 3. *Percepción del aprendizaje según nivel de estudios*

Aprendizajes	Estudios	Media	Desviación típica
Comprender contenidos asignatura	Grado	40.32	0.594
	Posgrado	40.15	0.955
Relacionar teoría y práctica	Grado	40.60	0.496
	Posgrado	40.64	0.486
Conocer práctica profesional	Grado	40.26	0.988
	Posgrado	40.64	0.605
Ampliar motivación asignatura	Grado	40.23	0.428
	Posgrado	40.30	0.778
Obtener visión integrada de contenidos	Grado	40.06	0.845
	Posgrado	40.40	0.712
Ampliar interés trabajo grupal	Grado	40.21	0.907
	Posgrado	40.36	0.792
Mejorar capacidades trabajo grupal	Grado	40.21	0.907
	Posgrado	40.21	0.907
Estrategias análisis práctica profesional	Grado	40.47	0.718
	Posgrado	40.17	1.028
Tomar decisiones en entorno real	Grado	40.49	0.718
	Posgrado	40.64	0.792
Indagar por mi cuenta	Grado	30.66	1.166
	Posgrado	30.94	0.987
Sentirme profesional	Grado	40.40	0.496
	Posgrado	30.98	1.073

cepción de los aprendizajes *Conocer situaciones de práctica profesional* ($t=-2.265, p<.05$) y *Obtener una visión integrada de los contenidos* ($t=-2.113, p<.05$); y a favor de los alumnos de grado en el caso de *Sentirme un profesional* ($t=2.468, p<.05$).

Satisfacción con el MdC

En cuanto a la satisfacción declarada por el alumnado con el empleo del MdC (ver Tabla 4), el análisis de los datos muestra puntuaciones promedio elevadas (por encima de 4, en una escala de 1 a 5). En *comparación con otras metodologías más tradicionales*, el

alumnado cree que el MdC le ha ayudado a aprender más (valor 4) o mucho más (valor 5) significativamente ($M=4.30, DT=0.636$). En este aspecto, también se aprecian diferencias significativas ($t=-1.280, p<.01$), a favor de los estudiantes de posgrado ($M=4.47, DT=0.654$), frente a los de grado ($M=4.13, DT=0.575$). La *Valoración global del planteamiento* y desarrollo de la experiencia, ésta ha recibido una media de 4.26 ($DT=0.485$), según una escala de 1= nada satisfactoria y 5=muy satisfactoria.

Con respecto a la *Guía del profesorado*, la media de este ítem en el conjunto de la muestra es de 4.21 ($DT=0.701$). En este com-

Tabla 4. *Satisfacción según nivel de estudios*

Componente	Estudios	Media	Desviación típica
Valoración global experiencia	Grado	4.19	0.495
	Posgrado	4.32	0.471
Guía del profesorado	Grado	4.02	0.675
	Posgrado	4.40	0.681
Aprendizaje más significativo que con métodos tradicionales	Grado	4.13	0.575
	Posgrado	4.47	0.654

Tabla 5. *Correlaciones*

	Valoración global																		
Guía profesorado	.18																		
Aprendizaje significativo	.34**	.17																	
Comprensión contenidos	.37**	.20	.16																
Relación teoría y práctica	.15	.21*	.20	.29**															
Conocimiento práctica	.24*	.20	.37**	.08	.45**														
Motivación asignatura	.16	.19	.20*	.22*	.34**	.22*													
Visión integrada contenidos	.12	.14	.39**	.35**	.32**	.36**	.20												
Interés trabajo grupal	.00	.08	.20	.12	.320**	.36**	.28**	.38**											
Competencias trabajo grupal	.15	.13	.23*	.08	.04	.33**	.20*	.17	.54**										
Análisis Práctica	.03	.16	.00	.03	.21*	.35**	.19	.10	.13	.29**									
Toma de decisiones real	.13	.08	.29**	.03	.24*	.57**	.04	.21*	.26*	.18	.53**								
Indagación autónoma	.14	.04	.20	.10	.16	.25*	.33**	.35**	.32**	.33**	.35**	.27**							
Sentimiento profesional	-.12	-.03	.05	.09	.05	.03	.40**	.04	.19	.28**	.37**	.21*	.33**						

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral)

* La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral)

ponente de la satisfacción encontramos diferencias estadísticamente significativa ($t=2.738, p<.01$), a favor de los estudiantes de posgrado ($M=4.40, DT=0.681$), frente a los de grado ($M=4.02, DT=0.675$).

Por último, el alumnado ante la pregunta específica *Si en el próximo curso/módulo/ cuatrimestre pudieras elegir, ¿elegirías una metodología de estudio de Casos?* ha declarado que sí 96.8% ($n=91$). Se ha manifestado en contra el 3.2% ($n=3$) de la muestra.

Relación entre percepción y satisfacción

Se han encontrado correlaciones estadísticamente significativas (ver Tabla 5) entre los aprendizajes percibidos, entre otras: *Mejorar las capacidades de trabajo en grupo* y *Aumentar el interés por el trabajo en grupo* ($r=.54, p<.01$); *Conocer situaciones de práctica profesional* y *Tomar decisiones en torno a una situación real* ($r=.57, p<.01$); *Comprender los contenidos de la asignatura* y *Obtener una visión integrada de los contenidos* ($r=.35, p<.01$); *Conocer situaciones de práctica profesional* y *Establecer relaciones entre la teoría y la práctica* ($r=.45, p<.01$).

También se han encontrado correlaciones entre los aspectos de la satisfacción del alumnado, ya que la *Valoración global del planteamiento y desarrollo de la experiencia* correlaciona con la percepción de que el MdC le ha ayudado a *Aprender más significativamente que otras metodologías más tradicionales* ($r=.34, p<.01$).

Finalmente, al explorar las correlaciones de las variables percepción de aprendizaje y satisfacción con el MdC, los análisis efectuados muestran que: a) la satisfacción manifestada como *Valoración global*, correlaciona con los aprendizajes percibidos *Conocer situaciones de práctica profesional* ($r=.24, p<.05$) y *Comprender los contenidos de la asignatura* ($r=.37, p<.01$); b) la satisfacción expresada con la *Guía del profesor*, correlaciona con la percepción de *Relacionar la teoría y la práctica* ($r=.21, p<.05$); y c) la satisfacción entendida como *Aprender más significativamente que con métodos tradicionales*, correlaciona con la percepción de estos resultados de aprendizaje *Conocer la práctica profesional* ($r=.37, p<.01$), *Obtener una visión integrada de los conocimientos* ($r=.39, p<.01$), *Tomar de-*

cisiones en un entorno real $r=.29, p<.01$, *Ampliar la motivación hacia la asignatura* ($r=.20, p<.05$) y *Mejorar competencias de trabajo grupal* ($r=.23, p<.05$).

Otras opiniones vertidas por el alumnado

Finalmente, y recogiendo los comentarios de la pregunta libre final, el alumnado define la experiencia con el MdC como útil, enriquecedora, motivadora, satisfactoria, dinámica, reflexiva, divertida, novedosa, corta, práctica, completa, constructiva, adecuada,.. y también “*un pequeño desafío*” y “*dudosa (por llenar de dudas)*”.

En la percepción de la sensación experimentada en el desarrollo del MdC se aprecian dos posturas: una que refleja una satisfacción relacionada con la sensación de realidad de ejecución del caso, vinculada con la utilidad que se percibe del mismo, y que se formula a través de frases como “*Bien, buscando una solución a un problema que puede surgir en mi trabajo*”, “*Como si estuviera dando solución a una situación real que se ha dado en el centro educativo donde estoy impartiendo docencia*”, o “*Haciendo el caso me he sentido profesor*”; y otra que expresa el aprendizaje del alumnado a lo largo del trabajo, que arranca en un mar de dudas, para ir asumiendo la intención del caso, e ir implicándose de manera definitiva en su resolución. A la par que, van desapareciendo las dudas y el estrés, aumenta la satisfacción, como se ve en declaraciones del tipo “*Al principio estresada*”, “*Al principio un poco perdida, pero a través del desarrollo de la experiencia, cada vez más implicada. Cómoda*”, “*Al principio me sentí perdido buscando la solución, pero una vez empezado a trabajar, y cuando vi qué solución y qué metodología plantearía, trabajé con ganas en el caso*”, y “*Al principio perdido, pero luego muy a gusto, ya que me parecía que estaba haciendo algo que era útil*”.

Discusión y conclusiones

La percepción del alumnado es positiva y el grado de satisfacción con la experiencia es elevado, lo que concuerda con otros estudios en el sistema universitario español sobre me-

todologías activas y MdC en formación inicial del profesorado (Arias-Gundín, Fidalgo y García, 2008; Díez et al., 2009; Orejudo, Fernández y Garrido, 2008) y otras áreas (Giménez et al., 2008; López y Villarreal, 2012; Vargas, 2009; Zurimendi, 2011), así como en Máster (Lara y Rivas, 2009). El alumnado reconoce especialmente la validez del MdC para realizar un aprendizaje más significativo que con otras metodologías, comprender mejor la teoría, afrontar y resolver situaciones prácticas y reales, desarrollar competencias de trabajo en grupo, aumentar su motivación, etc., lo que confirma los efectos esperados del empleo del MdC (González, 1986; Stake, 2007; Wassermann, 1994, 1999; Yin, 1989). Como ya ha destacado Zurimendi (2011) ésta metodología activa se traduce en un mejor nivel de resultados de aprendizaje y también en un elevado grado de satisfacción del alumnado con la experiencia y su disposición favorable a seguir trabajando con esta metodología.

Por otra parte, se han encontrado algunas diferencias entre el alumnado de grado y de posgrado, en relación a los resultados de aprendizaje percibidos. Mientras el alumnado de grado valora más la oportunidad que brinda el MdC de sentirse un profesional, el de posgrado da más peso al conocimiento de las situaciones profesionales (Ibáñez y Vicent, 2013). Una posible explicación podría ser que éste último está más cerca de convertirse en docente y necesita situarse en su rol profesional de manera más inmediata.

También el alumnado de posgrado ha señalado en mayor medida que el alumnado de grado que esta metodología activa le ha ayudado a aprender más significativamente que otros métodos tradicionales. Se podría considerar que la trayectoria formativa de ambos grupos ha sido diferente. El alumnado de grado se halla en su primer curso universitario y tendría, por consiguiente, un menor conocimiento de las metodologías docentes universitarias y quizás no haya experimentado en su paso por Educación Secundaria con este tipo de metodologías activas. Tampoco habría que olvidar que el nivel de maduración cognitiva y de aprendizaje autónomo de ambos grupos es diferente. Como ya concluyera

Zamora (2010) al aplicar el MdC con alumnado de primer curso de Ciencias Jurídicas, se requiere un alto grado de madurez en los estudiantes y se aspira a que asimilen un rol profesional y que se sitúen en un ambiente alejado del nivel académico en el que se encuentran, lo que en ocasiones supone un desafío que supera sus capacidades y requiere una mayor guía del profesorado.

El grado de satisfacción que manifiesta el grupo de posgrado adquiere un especial valor porque siendo un grupo de estudiantes con amplia formación universitaria no parecen haber experimentado el MdC hasta su formación de posgrado, lo que indicaría que este tipo de metodologías activas son todavía poco utilizadas en este ámbito educativo.

Otra de las diferencias entre ambos colectivos se ha producido en el grado de satisfacción con la guía del profesor o profesora, que ha obtenido un promedio menor en el alumnado de

grado. Este dato llevaría a reflexionar sobre el tipo de mediación que requiere el alumnado de primeros cursos universitarios frente al de posgrado. En esta línea, la utilización del MdC debería adecuarse al nivel de estudios con diferentes niveles de trabajo autónomo o guiado.

Finalmente, el profesorado responsable de este estudio y de la implementación del MdC hace una valoración positiva de la metodología, coincidiendo con otros estudios (Lara y Rivas, 2009; Martínez, 2009). Según el estudio realizado por Lobato y Madinabeitia (2011) está valoración tendría una motivación extrínseca (los resultados obtenidos y la opinión del alumnado participante) y una clara motivación intrínseca hacia el cambio metodológico y el compromiso con la formación. Como consecuencia seguirán investigando en la búsqueda de nuevas claves que permitan desarrollar competencias profesionales en el alumnado a través de esta metodología activa.

Referencias

- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., y García, J.N. (2008) El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 431-444.
- Ashby, R., y Lee P.J. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. En C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62-88). Basingstoke: Falmer Press.
- Coll, C., Rochera, M.J., Mayordomo, R.M., y Naranjo, M. (2008). *La evaluación continuada como instrumento para el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación*. Barcelona: Octaedro.
- Christensen, C.R. (1987). *Teaching the Case Method*. Boston: Harvard Business School.
- Davis, C., y Wilcock, E. (2005). Developing, implementing and evaluating case studies in materials science. *European Journal of Engineering Education*, 30(1), 59-69.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Diez, M., Pacheco, D.I., García, J.N., Martínez, B., Robledo, P., Álvarez, M.L., y Monjas, M.I. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid. *Aula abierta*, 37(1), 45-56.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Infancia y aprendizaje*, 34, 1-21.
- Eragin (2010). *Programa para la formación del profesorado en metodologías activas*. Servicio de Asesoramiento Educativo de la UPV-EHU. URL: <http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/eragin/>
- Giménez, V.M., De Alfonso, N., Lillo, A., Lorenzo, J., Mira-Perceval, M., Rico-Juan, J.R., y Asensi, M.J. (2008). Acerca de la utilidad de las técnicas de enseñanza-aprendizaje: una investigación empírica sobre el método de caso de la Escuela de Trabajo Social de Alicante. En *Jornades d'Investigació en Docència Universitaria [Recurso electrónico]: la construcció col·legiada del model docent universitari del segle XXI= Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria: la construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI*. Universitat d'Alacant.
- González, J.A. (2006). *Transformando el aprendizaje con el Método del Caso*. Guadalajara (México): Centro Internacional de Casos del Tecnológico de Monterrey.
- Gil, P. (2011). Un menú diferente. *IKD baliabideak* 2. <http://cvb.ehu.es/ikd-baliabideak/gil-11-2011-1.htm>

- Gray, T. (2006). Iteration of case study technical investigations in masters engineering courses. *International Journal of Mechanical Engineering Education*, 34(4), 315-329.
- Heitzmann, R. (2008). Case study instruction in teacher education: opportunity to develop students' critical thinking, school smarts and decision making. *Education*, 128(4), 523-543.
- Ibáñez, A. (2012). La guillotina ¿Cosa de Brutos? *IKD baliabideak* 3. <http://cvb.ehu.es/ikd-baliabideak/ibanez-12-2011.htm>
- Ibáñez, A., y Vicent, N. (2013). El método del caso en la formación inicial del profesorado de secundaria y bachillerato en el área de ciencias sociales, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*, 74, 75-84.
- Lara, S., y Rivas, S. (2009). Aprendizaje autorregulado y fomento de competencias en dos asignaturas de máster a través del empleo de plantillas de evaluación, método del caso, role-playing y video digital. *Revista Educación XXI*, 12, 67-96.
- Lobato, C., y Madinabeitia, A. (2011). Perfiles motivacionales del profesorado ante la formación en metodologías activas en la universidad. *Formación Universitaria*, 4(1), 37-48.
- López, A., y Villarreal, O. (2012). Debemos, queremos... ¿podemos? Aplicación del método del caso en un contexto docente tradicional: un caso particular. *Revista internacional de la investigación y del uso del método del caso*, 24(2), 72-88.
- Martínez, A. (2009). Enseñanza de materias jurídicas en inglés siguiendo el método del caso: una experiencia. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(1). Consultado el 8 de Mayo de 2013 en: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/a-martinez/index.html
- Piaget, J. (1976). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Marcelo, C. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Martínez, A., y Musitu, G. (1995). *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid: Morata.
- Mauri, T., Coll, C., Colomina, R., Mayordomo, R., y Onrubia, J. (2004). *Redefiniendo las condiciones de la metodología de análisis de casos para ajustar la ayuda pedagógica al alumno. Una experiencia de innovación educativa mediada por las TIC*. Comunicación presentada en el III Congreso Internacional Docència Universitària i Innovació. 30 de junio-2 de julio de 2004, Girona, España. URL: <http://www.ub.edu/grintie>.
- Orejudo, S., Fernandez, T., y Garrido, M.A. (2008). Elaboración y trabajo con casos y otras metodologías activas. Cuatro experiencias de un grupo de profesores de la Facultad de Educación de Zaragoza. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 63, 21-46.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher. En A.K. Dickinson, P.J. Lee y P.J. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 39-84). London: Heinemann Educational Books.
- Thompson, L., y Ku, H.Y. (2006). A case study of online collaborative learning. *The Quarterly Review of Distance Education*, 7(4), 361-375.
- Universidad Politécnica de Valencia (2006). *Método de casos*. Disponible en <http://www.ewcursos.eees.uji.es/fichas/fm3.pdf>
- Vargas, C. (2009). El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 2(4), 193-206.
- Wassermann, S. (1994). *Introduction to Case Method teaching. A Guide to the Galaxy*. New York: Teachers College Columbia University.
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Yin, R.K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Method Series*. London: Sage.
- Zamora, M.R. (2010). La aplicación de metodologías activas para la enseñanza de las Ciencias Jurídicas a estudiantes de primer curso. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 1, 95-106.
- Zurimendi, A. (2011). *Salida honrosa al negocio familiar: La metodología del caso aplicada al Derecho de la Empresa*. Girona: Unives't 2011.

Anexo 1

CUESTIONARIO SOBRE LA EXPERIENCIA DE PARTICIPAR EN UNA METODOLOGÍA ACTIVA: ESTUDIO DE CASO					
<i>Valora el grado (1 =nada; 5 = mucho) en que consideras que el uso de esta metodología te ha ayudado a:</i>					
Comprender los contenidos de la asignatura	1	2	3	4	5
Establecer relaciones entre teoría y práctica	1	2	3	4	5
Conocer situaciones de práctica profesional	1	2	3	4	5
Aumentar el interés y la motivación por la asignatura	1	2	3	4	5
Obtener una visión integrada de los contenidos	1	2	3	4	5
Aumentar el interés por el trabajo en grupo	1	2	3	4	5
Mejorar capacidades de trabajo en grupo	1	2	3	4	5
Aprender estrategias para analizar situaciones de la práctica profesional	1	2	3	4	5
Tomar decisiones en torno a una situación real	1	2	3	4	5
Indagar por tu cuenta en torno al tema del caso	1	2	3	4	5
Sentirte un/a profesional	1	2	3	4	5
<i>Valora el grado en que consideras que el análisis y resolución del caso te ha ayudado a aprender significativamente, en comparación con planteamientos metodológicos más tradicionales:</i>					
<input type="checkbox"/> no me ha ayudado nada					
<input type="checkbox"/> me ha ayudado menos					
<input type="checkbox"/> me ha ayudado igual					
<input type="checkbox"/> me ha ayudado más					
<input type="checkbox"/> me ha ayudado mucho más					
<input type="checkbox"/> no sabe/no contesta					
<i>Teniendo en cuenta todos los aspectos de la metodología de estudio de caso que hemos trabajado, tu valoración global del planteamiento y desarrollo de la experiencia es:</i>					
<input type="checkbox"/> nada satisfactoria					
<input type="checkbox"/> poco satisfactoria					
<input type="checkbox"/> regular					
<input type="checkbox"/> bastante satisfactoria					
<input type="checkbox"/> muy satisfactoria					
<i>Estoy satisfecho con cómo ha guiado ella profesora el proceso:</i>					
<input type="checkbox"/> Nada					
<input type="checkbox"/> Poco					
<input type="checkbox"/> Suficiente					
<input type="checkbox"/> Bastante					
<input type="checkbox"/> Mucho					
Si en el próximo curso/módulo/cuatrimestre pudieras elegir, ¿elegirías una metodología de estudio de Casos?					
<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No				
<i>¿Quieres añadir algo?</i>					

