

Capítulo 5

“Mi primera experiencia en la metodología del caso... y algo más”

Aitor Zurimendi

Departamento de Derecho de la Empresa. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. UPV/EHU

INTRODUCCIÓN

Antes de nada, conviene situar al lector sobre cuál era mi situación ante la innovación docente antes de tener mi primera experiencia con la metodología del caso. Tras la colación del Grado de Doctor en Febrero de 2003, y después de haber pasado por distintas becas y contratos de sustitución o en situación de interinidad, logré estabilizar mi situación laboral accediendo a una plaza de Profesor Titular de Derecho Mercantil en la UPV/EHU en Marzo de 2009. En este intervalo de tiempo (2003-2009) mi actividad se centró en cubrir la docencia asignada siguiendo los parámetros tradicionales al uso, es decir, los que yo mismo experimenté como alumno; y a realizar las actividades investigadoras adecuadas que me fueran permitiendo acceder a una plaza estable. En definitiva, no había mostrado especial interés o inquietud por la innovación docente. En realidad, me gustaba dar clase y tenía la sensación de que no me iba mal, y así parecían corroborarlo las encuestas de satisfacción de mi alumnado sobre la docencia recibida. Pero nunca me pregunté de forma pausada si existían métodos docentes distintos a los tradicionales que permitieran al alumnado aprender más y mejor. Es más, debo confesar incluso mi más absoluta ignorancia sobre lo que era una metodología activa o de los distintos movimientos o programas de innovación que se estaban gestando en mi universidad. Por otra parte, la actividad investigadora absorbía la práctica totalidad de mi tiempo sin que me quedara mucho margen para atender a otras cuestiones.

Unos meses después de conseguir la ansiada estabilidad, se me presentó la oportunidad de ocupar el cargo de Vicedecano de Calidad e Innovación Docente

en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales a la que estoy adscrito. Prácticamente de forma simultánea, la entonces Vicerrectora de Calidad e Innovación me llamó para participar en un programa piloto de metodología del caso, el paso previo a Eragin. Se trataba de recibir un curso a través de una plataforma digital (elluminate) impartido por el Profesor Jorge González, director del Centro Internacional de Casos de Monterrey y de la Asociación Latinoamericana de Casos. El curso tenía una duración de 25 horas, habiendo alumnos presenciales en México, donde se encontraba el profesor, y un número de alumnos de la UPV/EHU virtuales pero que participábamos activamente utilizando los medios de la plataforma. Ciertamente, cuando la Vicerrectora me explicó el programa, yo no tenía ni la menor idea de dónde me estaba metiendo. En realidad, como he dicho antes, desconocía la metodología del caso e incluso tenía serias reservas de que el curso pudiera serme útil. Al fin y al cabo, yo ya utilizaba casos prácticos en mis clases, y por tanto ¿qué me podría aportar de nuevo?. A pesar de todo, dada mi recién estrenada condición de Vicedecano de Calidad e Innovación, acepté participar en el programa piloto, al entender que tenía el deber moral de hacerlo por razón del cargo. Si era Vicedecano de Calidad e Innovación, al menos debía conocer el estado de la innovación docente.

Una vez comenzado el curso, mi desconfianza y apatía previa se transformó pronto en ganas de participar activamente desde el primer día. El curso comenzó con el uso e implantación entre los asistentes de un minicaso del Centro Internacional de Casos que activó mi interés por hacer comentarios sobre cómo pensaba yo que podría resolverse y por qué. La conclusión es inmediata. Si inductivamente a través de un caso concreto a mí me surge inquietud de saber y de fundamentar técnicamente mis decisiones e ir aprendiendo cosas, al alumnado le sucederá lo mismo. Parecía ser una buena técnica para vencer la apatía o pasividad que a veces notaba entre el alumnado, puesto que la metodología del caso experimentada en el uso de ese minicaso venció también la mía. Efectivamente, a partir de ahí, se nos explicó el por qué de la metodología del caso, sus utilidades y sus objetivos. Se nos enseñó a cómo diseñar un caso siguiendo los parámetros internacionales de dicha metodología y a cómo utilizarlo o aplicarlo en clase. Cómo a partir de un caso real concreto con unos hechos determinados, se pueden ir aprehendiendo conceptos de nuestra asignatura y utilizarlos con las técnicas profesionales adecuadas accediendo para su resolución a las fuentes pertinentes.

Tras el curso online, los participantes nos comprometimos a redactar un caso y su nota de enseñanza según los parámetros internacionales de la metodología del caso, y a implantarlo el curso siguiente en alguna de nuestras asignaturas. La fase de diseño estuvo supervisada por expertos del Centro Internacional de Casos que nos hacían observaciones sobre nuestra redacción y forma de plantear el caso para garantizar el cumplimiento de dichos estándares. En este largo proceso de revisión

y retroalimentación observé cómo eran difíciles de quitar mis viejos *tics* al escribir lo que yo llamaba casos prácticos, que no tenían que ver con esta metodología; especialmente en lo que se refería al uso de los tiempos verbales, a la no utilización en el enunciado del caso de tecnicismos, y sobre todo, de juicios de valor que indujeran al alumnado a ir en una determinada dirección en la resolución del caso.

En mi aportación a este libro voy a explicar precisamente el caso redactado e implantado a raíz de este programa piloto, titulado “Salida honrosa al negocio familiar”, cuyo enunciado y nota de enseñanza podéis encontrar en IKD Baliabideak (http://www.ehu.es/eu/web/ikdbaliabideak/detalle?p_p_id=IKDEdicion_WAR_ikdportlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1&p_r_p_1549014941_par_ikdResourceId=587110). Pero además, dada mi experiencia positiva en esta metodología, decidí intentar extenderla entre otros compañeros de área junto con los que pedí un Proyecto de Innovación Docente, del que han surgido otros casos, de los que trataré de explicar aquí también uno de ellos por mí diseñado y recientemente implantado, titulado “David y Goliat”.

CONTEXTO

Tal y como nos indicaron en el curso, la elección del caso es fundamental para conseguir resultados efectivos. En primer lugar, debe resultar interesante para el usuario, y para ello debe ser real y controvertido. Pero además, debe encajar en la asignatura en la que lo queremos implantar, puesto que debe servir para desarrollar las competencias y contenidos de la misma y cumplir los objetivos que la asignatura tiene en su contexto con el curso y titulación en la que se imparte. En mi primera experiencia, decidí utilizar el caso para la asignatura “*Practicum*” de la Licenciatura en Derecho, que se impartía en su quinto curso, tras haber cursado todas las asignaturas, y cuyo objetivo era precisamente el trabajo de un caso práctico integral que abarcase distintas materias y pusiese a prueba la capacidad analítica y argumentativa del licenciado o licenciada en ciernes. La asignatura se debía impartir en euskera, lo que hizo que el número de alumnos y alumnas fuera de aproximadamente 15, permitiendo así la realización de actividades diferentes de forma cómoda. Elegí un caso real cuyos datos obtuve tanto de un compañero que lo vivió de cerca como de la propia prensa local. En él se analizaba la problemática de la empresa familiar cuando llega el momento del relevo generacional y la gestión no es tan eficiente como antes por presentar la siguiente generación perfiles distintos, planteándose la posibilidad de venderla. Quería abordar el tema de la sucesión de empresas, las modificaciones estructurales en las mismas (fusión, cesión global del activo y del pasivo), la transmisión de las participaciones sociales, los derechos de los socios que se oponen a la operación, la situación en la que quedan los trabaja-

dores y las consecuencias fiscales de cada operación, para lo que me valí de la ayuda de compañeras de las áreas de Derecho del Trabajo y de Derecho financiero.

El segundo caso que voy a exponer, más recientemente elaborado e implantado, lo utilicé en la asignatura Derecho Mercantil I del Grado en Derecho, que se imparte en el tercer curso, en la que se incluye el derecho de la competencia. Elegí un supuesto de hecho real que se solventó en un Juzgado de lo Mercantil de Madrid, pero con un supuesto de hecho que se ha ido repitiendo prácticamente de forma idéntica en distintos lugares de la geografía española y que además los juzgados han ido resolviendo de forma diferente. Los hechos se refieren a la distribución de carburante y el precio del mismo, así como a las relaciones o pactos celebrados entre las gasolineras y las grandes compañías petrolíferas. Las materias que aborda son las restricciones verticales a la libre competencia, los contratos de distribución, y también de forma subsidiaria la aplicación de la normativa sobre nulidad de los contratos (efectos jurídicos y posibilidad de indemnización de daños y perjuicios). Era un grupo de castellano con una asistencia de unos 75 alumnos y alumnas, que no obstante, en las sesiones de prácticas y seminarios se dividían en dos.

ESCENARIO

El caso “Salida honrosa al negocio familiar”, versa sobre una empresa chocolatera que Don Bernardo fundó en 1970 con sus hermanos y que fue creciendo paulatinamente y obteniendo beneficios importantes. Sin embargo, tras pasar sus descendientes a adoptar las decisiones empresariales, los resultados comenzaron a fallar, pese a la existencia de un producto concreto de la empresa de gran éxito en el mercado. Además, existían una serie de irregularidades normativas en la gestión y algunos enfrentamientos personales entre los socios y entre alguno de éstos con algún trabajador o trabajadora. En este contexto, una multinacional se interesó por el control de la empresa, y D. Bernardo acudió a su abogado (el alumno) pidiéndole asesoramiento, indicándole que dada la situación de la empresa y la actitud de sus familiares, él prefería deshacerse de ella, y le expresó que estaba preocupado porque no quería que los trabajadores empeorasen su situación tras la operación.

Los objetivos que básicamente quería con el uso de este caso eran los siguientes:

- A. Tomar conciencia de las dificultades de gestión que suelen presentar las empresas familiares y las posibles salidas a las mismas.
- B. Analizar las diferencias, ventajas e inconvenientes que tienen las distintas fórmulas jurídicas para llevar adelante la operación, tanto para el titular de la multinacional, como para los socios de la empresa familiar y para los trabajadores de ésta. En las tres la multinacional se hará con el control de la

empresa, pero la vía es distinta y tiene distintas consecuencias en el procedimiento, en los derechos y obligaciones de todos ellos, incluyendo las fiscales.

- C. Comparar la situación anterior y posterior a la operación tanto de la empresa familiar, de la multinacional, de los socios, de la Hacienda y la de los trabajadores de la empresa familiar.
- D. Comprobar las consecuencias que el cambio de control sobre una empresa genera tanto en su activo como en su pasivo material como inmaterial y ser consciente de las medidas de protección que se toman para que acreedores y socios minoritarios no salgan perjudicados, así como la comprensión de la necesidad de las mismas.

El nivel de complejidad del caso es alto porque requiere manejar informaciones, técnicas, conceptos y fuentes provenientes de distintas disciplinas jurídicas y contempla cuestiones de diversa índole, siendo además una operación jurídica y económica compleja. No obstante, éstos son precisamente los objetivos o razón de ser del *Practicum Interno*, que no se olvide, se cursa como asignatura de cierre de la titulación, por lo que se supone que se tienen los conocimientos básicos adquiridos en el resto de asignaturas.

Para la consecución de estos objetivos entre el alumnado, de los cuatro créditos ECTS de la asignatura, disponía para el uso del caso de cinco sesiones de hora y media cada una (7,5 horas presenciales), a las que había que añadir el trabajo del alumnado fuera del aula en la preparación de las tareas que tienen que ver con el caso, que calculo aproximadamente en unas 15 horas.

Con respecto al segundo de los casos que estoy exponiendo, los hermanos Julia y Daniel Andrada fundaron en 1982 “Estación de Servicio Andrada SL”, y obtuvieron la concesión para establecer una estación de servicio en la A-1, a 14 km del centro de Madrid, de la entonces Empresa Nacional de Petróleos, empresa pública y monopolística. Tras la entrada de España en la Comunidad Europea, se debía liberalizar el sector antes del fin de 1992. Para adaptarse a esta nueva situación legal y continuar con la actividad en un mercado regido por la libre competencia, se celebraron dos contratos en 1992, uno entre Repsol y Jumia SL (sociedad constituida al efecto por los hermanos Andrada, a la que aportaron los terrenos e infraestructuras de la estación de servicios), por el que la segunda cedía a la primera el usufructo de tales infraestructuras y terrenos a cambio de una suma de dinero. Y otro entre Repsol y “Estación de Servicio Andrada SL”, denominado “*contrato de abastecimiento en exclusiva de productos petrolíferos a estaciones de servicio, en régimen de agencia*”, en el que Repsol cedía el uso los terrenos y las infraestructuras de la estación de servicio a “Estación de Servicio Andrada SL”, para que esta última suministrara al público única y exclusivamente carburantes y combustibles

líquidos de Repsol, así como los lubricantes y productos afines de apoyo a la automoción de esa misma Compañía, todo ello al precio que ésta indicara.

En Mayo de 2005, Eroski abrió un centro comercial a 3 km de la estación de servicio, ofreciendo al público carburante de Repsol a un precio inferior al que “Estación de Servicio Andrada SL” podía ofrecer según lo que había acordado con la propia Repsol. A partir de este momento sus ventas decrecieron progresivamente, por lo que se vieron obligados a despedir empleados y dedicarle al negocio más horas de su tiempo, lo que les acabó generando problemas personales. En esta situación solicitaron a Repsol que les permitiera bajar el precio de reventa a niveles similares a los que ofrecía Eroski, pero Repsol se negó. Ante esto, en Marzo de 2007 acudieron a un abogado (el alumno o alumna) para tratar de resolver el contrato cobrando una indemnización. Se trata en definitiva de un conflicto que en la práctica se ha presentado mucho cuando las grandes superficies comerciales han abierto estaciones de servicio fijando un precio más barato que otras empresas pequeñas situadas en las inmediaciones, a las que las grandes productoras podían imponer sus condiciones contractuales, de ahí el título “David contra Goliat”, siendo diferente la situación de poder contractual entre las mismas productoras y las grandes superficies comerciales minoristas (Eroski, Pryca, Mercadona, Carrefour, etc.), por lo que sus contratos tenían cláusulas diferentes. El alumno o alumna cumple el rol de abogado de la estación de servicio.

Los objetivos que pretendía que el alumnado consiguiera eran:

1. Saber identificar el problema planteado, sus causas y consecuencias jurídicas, seleccionando de forma adecuada la información relevante para su resolución.
2. Selección y uso correcto y adecuado de los textos legislativos aplicables y de la jurisprudencia tanto nacional como comunitaria de relevancia para el caso.
3. Analizar los efectos económicos que las restricciones verticales tienen, tanto sus ventajas como sus inconvenientes.
4. Comprender los mecanismos, objetivos y técnicas del derecho de la competencia en general y de los acuerdos verticales en particular.
5. Examinar si en el contexto del caso la cláusula de fijación del precio de reventa es legal o no.
6. Estudiar si en el contexto del caso el pacto de exclusividad o prohibición de no competencia es legal o no, teniendo en cuenta las circunstancias que lo rodean.
7. Analizar correctamente los contenidos de un contrato y concluir a partir de ahí su calificación jurídica y sus efectos, independientemente de cómo lo denominen las partes.

8. Estudiar los efectos que la nulidad de una cláusula contractual puede conllevar para las partes. En particular cuando dicha cláusula sea una condición general de la contratación.
9. Comprender el estado del mercado de suministro de hidrocarburos en España.
10. Desarrollar una correcta argumentación jurídica tanto a nivel oral como escrito.
11. Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo y de ser permeable a las aportaciones ajenas.

El nivel complejidad del caso es medio, puesto que aborda una problemática que exige manejar y apreciar un buen número de conceptos, técnicas y conocimientos no sólo de derecho de la competencia, sino también de derecho de obligaciones y contratos en general. A ello hay que añadir que es un supuesto de hecho que se ha planteado de forma similar en diversas ocasiones y que se ha resuelto de forma distinta en la jurisprudencia. En cualquier caso, dado el perfil de un alumno o alumna de tercer curso, se presume que deben tener el *background* suficiente para trabajar el caso con unas mínimas garantías.

El tiempo disponible para trabajar el caso por parte del alumnado era de 26 horas (9 presenciales y 16 no presenciales). Téngase en cuenta que la asignatura Derecho Mercantil I consta de 9 créditos ECTS anuales, de forma que se distribuyen en dos cuatrimestres de 4,5 créditos cada uno, impartiendo yo únicamente el primero de ellos.

PROGRAMA DE ACTIVIDADES

Tareas asignadas

En la elaboración de la nota de enseñanza, resulta de especial importancia la planificación de las horas presenciales disponibles y los tiempos a dedicar para cada una de las tareas. Al comienzo tendía a querer realizar más actividades que las que el tiempo real me permitía. En esta planificación, hay que tener muy presente cuáles son las posibilidades reales que ofrece las características del grupo, puesto que es mucho más fácil trabajar con un número reducido de alumnado que con un grupo amplio. Dado que uno de los casos lo he implantado con un grupo reducido y otro en un grupo grande, he experimentado las diferencias y lo esencial que es atenernos a la realidad a la hora de planificar las tareas asignadas al alumnado y las posibilidades de retroalimentación o corrección de las mismas. No ceñirse ni darse ese baño de realismo puede generar o bien frustración por no alcanzar los objetivos,

o bien “morir en el intento” de aplicar técnicas de innovación docente dedicándole un tiempo de trabajo muy superior al que se debiera y a consecuencia de ello no repetir. En definitiva, para evitar tanto lo uno como lo otro, antes de la planificación es imprescindible tener claro el número de componentes del grupo en el que lo vamos a aplicar; el tipo de modalidad de clase presencial y si existen desdobles o no; las horas presenciales disponibles para el caso y para realizar otras actividades de la asignatura; y las horas no presenciales que el alumnado debe dedicar al caso teniendo en cuenta los créditos de la asignatura y por tanto el tiempo que le deben dedicar a ella, sumando tanto el del caso como el del resto de actividades, puesto que ni el profesorado tiene que excederse en sus horas de dedicación, ni tampoco el alumnado debe tener que invertir más tiempo en la asignatura del que tiene asignado en el Plan de Estudios. Sólo cuando tengamos muy claro todos estos datos podemos empezar a planificar sin perderlos de vista ni un solo momento.

Tanto en un caso como en otro, las tareas o actividades a realizar fueron similares. En la primera sesión leímos el enunciado del caso y los anexos correspondientes. A partir de ahí, se les dejó un plazo de tres semanas para la realización de un informe preliminar que recogiera los problemas jurídicamente relevantes que planteaba el caso así como las diferentes alternativas existentes después de valorar la normativa, jurisprudencia y doctrina del supuesto de hecho propuesto. Se debía decir qué recomendaría a los protagonistas del caso (D. Bernardo y los Hermanos Andrada respectivamente y por qué). Más que la respuesta concreta lo importante era valorar cómo se llegaba a ella, si la selección de los hechos relevantes era correcta, si los puntos controvertidos se detectaron adecuadamente, y si la normativa a aplicar se seleccionó correctamente con ayuda de la jurisprudencia que la desarrolle. En el caso “Salida honrosa al negocio familiar”, el informe preliminar era individual para cada alumno, dado que era un grupo reducido. Sin embargo, en el de “David y Goliath”, pedí tan sólo uno por cada grupo de cuatro personas, dada la imposibilidad de corregir un número excesivo de informes individuales con una carga de trabajo razonable. Dado el curso en el que se aplica el caso (final de la licenciatura en el primer caso, y tercero en el segundo), estimé que no era necesario orientar las lecturas que debían hacer, ya que una competencia profesional que deben adquirir es seleccionar los hechos relevantes de la versión que aporta el cliente, y a partir de ahí, identificar los puntos conflictivos y documentarse con bibliografía y jurisprudencia que dé soporte a su pretensión. Sólo desde la realización de este informe se podía continuar en la siguiente fase o tarea de trabajo en equipo, puesto que sin garantizar este trabajo previo no se podría desarrollar satisfactoriamente de forma fluida y argumentada las posteriores clases presenciales.

En las siguientes sesiones de trabajo presencial, se trabajó en grupo. Eran cuatro clases de una hora y media cada una en el primer caso, y ocho clases de cincuenta minutos en el segundo. En dichas sesiones se iban trabajando cada una de

las preguntas detonantes primero en grupos pequeños y luego en plenaria. Cada pregunta detonante se debatía primero en grupo reducido y después en plenaria, pasando después a la siguiente en grupo pequeño y después en plenaria. En los grupos pequeños se ponían en común los informes preliminares para contrastar los diferentes puntos de vista sobre el caso. La formación del grupo la hice yo teniendo en cuenta lo que cada alumno o alumna ha expresado en su informe individual, con el objetivo de que en la medida de lo posible hubiera distintos puntos de vista en el grupo sobre las cuestiones a tratar. Yo me iba moviendo entre los distintos grupos y tomando notas del grado de participación y debate de cada uno de los miembros del grupo. En el segundo caso, dado que los informes preliminares habían sido de grupos reducidos, la composición de los grupos pequeños fue distinta a los creados para la realización del informe. Al finalizar cada sesión, anotábamos en la pizarra las conclusiones que sacaban de cada una de ellas, lo que les servía para responder a la pregunta final ¿cómo asesorar al cliente?, ¿qué estrategia se debe diseñar?.

Tras las sesiones presenciales, cada estudiante tenía una semana adicional para realizar el informe final, individual en los dos casos, donde se pusiera de manifiesto su capacidad de asimilación de las opiniones e informaciones vertidas en clase por otros miembros de su grupo y de otros grupos. En realidad, los contenidos debían ser similares a los del informe preliminar, con la diferencia que al realizar el informe final, el alumno o alumna contaba con más información y con las aportaciones que se habían ido haciendo en las sesiones de trabajo en grupo reducido y en las plenarias. En el informe final se vio si se identificaron los problemas jurídicos relevantes, si se utilizó adecuadamente la normativa y la jurisprudencia, si se analizaron correctamente los problemas jurídicos planteados en el caso (de forma argumentada o fundada en derecho), si la capacidad argumentativa escrita era suficiente y si se había sabido asimilar y contrastar las opiniones e informaciones del resto de personas. Lo que más aporta es sin duda la capacidad de asimilación y contraste de las ideas del resto de personas al verse en qué medida han contribuido a enriquecer el enfoque y la resolución del caso en el resto de objetivos y resultados que se esperan.

Sistema de evaluación

Al plantear el sistema de evaluación, lo esencial era tener en cuenta cómo y en qué instrumentos iba yo a medir si el alumno o alumna había alcanzado los objetivos y resultados que me había propuesto en el diseño del caso. Los instrumentos de evaluación de los que sacar información o contenidos en los que basa la nota en ambos casos fueron los siguientes: informe preliminar, trabajo en grupo reducido, trabajo en sesión plenaria e informe final. El peso en la nota final del caso para cada

uno de ellos fue de un 35, 20, 15 y 30 por ciento respectivamente. Para cada instrumento de evaluación, fijé qué resultados u objetivos de los propuestos iba a poder medir ya que cada uno de ellos era más idóneo para medir el grado de cumplimiento de unos u otros, así como los criterios de evaluación para cada instrumento, con el objetivo de tratar de objetivizar en la medida de lo posible la evaluación. Con esa misma intención, elaboré una rúbrica para cada instrumento en la que traté de concretar más la evaluación atendiendo a cada resultado a conseguir y a cada criterio de evaluación.

Así, por ejemplo en “David y Goliat”, la correlación entre instrumentos, objetivos y resultados se hizo de este modo:

El informe previo permitió evaluar los objetivos O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O9 O10 mencionados en el apartado anterior de este trabajo. De hecho, aunque no fue el único instrumento para valorar la consecución de esos resultados y objetivos, sí que fue el que midió en mayor proporción la consecución de los mismos; al menos en lo que se refiere a los resultados 1 a 5.

Los criterios de evaluación del informe preliminar fueron:

1. Identificación del comportamiento contrario a la libre competencia que realizan las partes.
2. Correcta y argumentada calificación jurídica del contrato que se discute, analizando las repercusiones de dicha calificación.
3. Identificación de las cláusulas contractuales que son restricciones verticales a la libre competencia y estudio de su licitud o no.
4. Determinación de las consecuencias jurídicas de la ilicitud de alguna cláusula. En particular, si procede indemnización, que es lo que busca el cliente.
5. Adecuada elección y uso tanto de la normativa como de la jurisprudencia aplicables.
6. Argumentación y fundamentación jurídica de las soluciones propuestas.
7. Calidad expositiva: formal, sintáctica, semántica y de terminología técnica.

En cuanto a la evaluación de las sesiones de trabajo en grupo reducido permitieron evaluar el logro de los objetivos O2, O10 y O11. Ciertamente, también sirvieron para medir, aunque en una proporción menor, la consecución o no de los resultados de aprendizaje 1 a 5, aunque con menor peso del que pueden tener en ello el informe preliminar y el final.

Los criterios de evaluación de este instrumento fueron:

1. Calidad expositiva y argumentativa.
2. Dialéctica de refutación y/o ratificación.
3. Grado de participación.
4. Aportación al Grupo y actitud positiva ante el mismo.

Similar se presentó la evaluación del trabajo realizado en sesión plenaria. Me permitió medir el cumplimiento de los objetivos mencionados también en el grupo reducido, siendo idénticos los criterios de evaluación, si bien a estos últimos había que añadir las “aportaciones individuales diferenciadas y/o novedosas”.

La evaluación del trabajo tanto en grupo reducido como en sesión plenaria fue individual y no de cada grupo. Lo dejé claro desde el primer día de la implantación del caso, en la hora de su lectura y presentación. Lo recordé además al inicio de cada sesión.

Finalmente, el Informe Final permitió evaluar todos los objetivos de aprendizaje. Lo que más aporta es sin duda la capacidad de asimilación y contraste de las ideas del resto de personas al verse en qué medida han contribuido a enriquecer el enfoque y la resolución del caso en el resto de objetivos y resultados que se esperan.

Los criterios de evaluación del Informe Final fueron:

1. Calidad expositiva: Formal, sintáctica, semántica y de terminología técnica.
2. Argumentación y fundamentación técnico-jurídica.
3. Capacidad crítica y de asimilación por parte del alumno o alumna del trabajo realizado en grupo reducido y de la puesta en común llevada a cabo en la sesión plenaria, así como de incorporar las aportaciones realizadas por otras personas.

IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA

Una vez diseñado el caso y pasados los filtros de los evaluadores externos del Centro Internacional de Casos de la Universidad de Monterrey, cuyas observaciones atendí, comenzó la fase de implantación en el aula. En el curso impartido por Jorge González, hubo una serie de sesiones dedicadas a explicar cómo debe usar e implantar un profesor un caso en el aula. Desde el principio se nos dejó claro que estamos hablando de una metodología activa, en la que por definición, es el alumnado el que accede al autoaprendizaje dirigido accediendo a las fuentes de información, técnicas y conocimientos a través de un caso o problema concreto. Y en este contexto, en las clases presenciales es el alumnado el que debe tener la iniciativa, autoorganizándose, debatiendo, aportando, etc... En este contexto, se nos decía, “el profesor es un mero facilitador”. Debe crear las sinergias necesarias para que haya debate, intercambio, retroalimentación, y sólo intervenir si el proceso se desvía mucho. En definitiva, no debe ser protagonista sino un “intermediario proveedor de conocimiento”.

Sin embargo, por más que uno pueda entender el concepto, la dinámica que al menos yo llevé hasta la fecha era justo la contraria, por lo que desde el principio

veía que me iba a costar. En el tipo de docencia más clásica que impartía, en realidad era el profesor el protagonista. Incluso en los casos prácticos que se encargaban, las preguntas eran muy concretas y teledirigidas, y aunque ellos comenzaran a responder y se admitiera réplica del resto, siempre era yo quien tenía la última palabra. En definitiva, el peso de la clase siempre pivotaba sobre mí, y la inercia es difícil de vencer. Efectivamente, siendo autocrítico, la primera vez en la que implanté el caso supongo que tuve algunos excesos “directivos” y controladores de la clase; si bien pienso humildemente que a medida que he implantando casos he ido mejorando y ciñéndome más al papel intermediador. Para cumplir algo mejor ese papel, acudí a algún curso de formación en el que analizábamos sesiones de vídeo en las que se aplicaban metodologías activas y se comentaban las virtudes o defectos que el profesor o profesora había tenido en su labor. Con esto quiero indicar que a la generalidad del profesorado universitario, al menos en mi contexto, no se nos ha formado en técnicas docentes, lo que constituye un obstáculo para la utilización de las mismas.

Por otra parte, debo confesar que inicialmente era muy descreído con el papel de profesor- facilitador y pensaba que el alumnado era incapaz de llegar a un resultado mínimamente satisfactorio sin un control o seguimiento más férreo por mi parte. Pero a medida que iba cumpliendo más ese papel, más me daba cuenta que más participaban ellos y más aprendían por sí mismos, que era al final el objetivo. Y los cursos que he mencionado así como mi propia experiencia, me han ayudado a estar cada vez más cómodo y natural en ese papel, en el que cada vez confío más. Pretendo regirme, en definitiva, por el principio de intervención mínima en las sesiones, limitándome a marcar los tiempos, a ordenar las intervenciones si veo que no son capaces de hacerlo ellos (hay veces que hablan varios a la vez y no se entiende nada) y a recentrar el debate de forma constructiva si veo que se ha desviado excesivamente y que no se reconduce por ellos mismos. Cuando se dan estas situaciones, se debe ser muy cuidadoso en lo que se afirma, puesto que las intervenciones peyorativas o destructivas de las opiniones del alumnado desincentivan el debate por temor a recibir comentarios destructivos del profesor que induzcan a pensar que se ha dicho una barbaridad. Aparte de lo anterior, debemos ser conscientes que cualquier opinión que demos sobre el tema será muy analizada y tenida en cuenta por el alumnado, que al fin y al cabo nos percibe como quien le va a poner la nota, por lo que entienden que más vale que lleguen a soluciones compatibles con nuestros planteamientos u opiniones. Es por esto que se debe esconder en todo momento cuál es nuestra opinión o forma de resolver el caso, puesto que terminaríamos con el debate y el contraste al alinearse con nuestra posición la gran mayoría. Es más, se debe ser extremadamente cuidadoso en la elección de los términos a utilizar para hablar sobre el caso, porque con frecuencia tienen una connotación más o menos favorable a una u otra solución, y el alumnado puede percibir cuál es nuestra postura, lo que frena su proceso de autoaprendizaje para adaptarse a ella.

Obstáculos en la implementación

Entre los obstáculos para la implantación, no sólo debe mencionarse la falta de costumbre y de formación en estas técnicas docentes por parte del profesorado, sino que el alumnado tampoco está acostumbrado, hasta ahora al menos, al uso de estas metodologías, lo que le genera una serie de inquietudes y a veces de malos entendidos. La primera vez que la apliqué, les fui explicando las tareas que tenían que realizar a medida que llegaba el momento temporal oportuno, y al tratarse de formas de trabajo que desconocían, les generaba inseguridad sobre qué tenían que hacer, y trataban de reconducir la tarea a otras a las que estaban más acostumbrados. Así por ejemplo, en lugar de hacer un informe sobre el caso concreto, con los personajes concretos, pretendían realizar un trabajo más teórico sobre las materias del programa que se trabajaban en el caso. Es decir, hablar en general de la fusión o de la transmisión de participaciones sociales en genérico, sin ver su forma de aplicarlas al caso concreto o sus ventajas e inconvenientes para el caso concreto. En sucesivas ocasiones, en la primera sesión de uso del caso, he tratado de explicarles desde el principio mucho mejor que íbamos a trabajar con una metodología activa, de forma que no sólo les explicaba las actividades que iban a realizar, sino la filosofía de la propia metodología, para que les quede claro desde el principio su novedad y al menos no les resulte extraño que se les van a pedir cosas diferentes a lo que están acostumbrados. Resulta absolutamente recomendable exponer desde el principio que se pretende el autoaprendizaje y el acceso al conocimiento por su cuenta, para que vayan siendo conscientes que ellos van a ser los protagonistas o quienes deben asumir el rol activo tanto en las sesiones no presenciales como en las presenciales.

Sin embargo, a pesar de explicarles su papel diferente en el trabajo con la metodología del caso, no suelen aceptar bien su rol activo, al menos en un primer momento. Al comienzo, a muchos les resulta extraño e incluso injusto que tengan que trabajar sobre algo que no se ha explicado previamente en clase, si bien esta sensación va desapareciendo a medida que van observando que pueden hacerlo sin grandes dificultades. Por otro lado, en los debates, especialmente en las sesiones plenarias, esperan a que el profesor hable y dé sus opiniones preguntando no ya dudas sobre el caso o lo que deben hacer, sino sobre cómo resolverlo. En muchas ocasiones intervenían mirándome a mí en lugar de al resto de sus compañeros, por lo que me esforzaba en esconderme detrás de otros para que no se me viera y se dieran cuenta que tenían que hablar al resto de compañeras y compañeros y no a mí. De ahí me di cuenta que era imprescindible controlar mis gestos, miradas o expresiones cuando ellos debatían, para no dejar pista alguna sobre mis posicionamientos. Mi actitud de silencio y de no tomar partido extrañaba mucho, por más que desde el principio les explicara la filosofía de la metodología. Es algo que parece lógico teniendo en cuenta la situación de partida en la metodología tradicio-

nal a la que están más acostumbrados, en la que el profesor corrige y da su opinión en cada una de las preguntas directas que planteaba en el enunciado del caso práctico. En definitiva, el cambio de roles del profesorado y del alumnado en las metodologías activas es difícil de asimilar no sólo para los primeros, sino también para los segundos.

Precisamente relacionado con la falta de costumbre del alumnado a este nuevo rol y nuevas exigencias y tareas encomendadas, está, creo yo, el problema que se planteó con un número limitado de alumnos y alumnas que pensaban que cumpliendo mínimamente el expediente y presentando de mala manera las tareas iban a obtener al menos un aprobado. Existe entre el alumnado la mentalidad de que un examen se puede aprobar y suspender; sin embargo, si se les habla de otro tipo de trabajo y actividades evaluables, no asimilan que éstas se pueden aprobar y suspender porque se pueden hacer muy bien, bien, regular, mal o fatal. Entienden muchas veces que son actividades que de ser realizadas parten ya de un cinco independientemente de la dedicación y de la calidad de lo presentado. Con los informes se ve quién se lo ha tomado en serio y quién no, y si la nota que se asigna al mismo es un suspenso, no lo pueden creer. Por más que a medida que he implantado la metodología del caso, más les repetía y aclaraba previamente este punto, siempre me he encontrado con casos similares. La mentalidad de que lo importante es el examen y todo lo demás no sirve más que para subir nota, no es algo que sólo ha cundido entre el profesorado, sino también entre el alumnado, que por eso no asimila que puedan ser evaluados de forma negativa en la metodología del caso incluso cuando resulta evidente y son conscientes de que el trabajo entregado se ha hecho para cumplir formalmente el expediente. Conviene por ello ser exigente principalmente en la primera tarea y que quienes se quieran aprovechar de la metodología para obtener un importante rendimiento a coste cero se den cuenta a tiempo de la realidad y desistan de hacerlo.

Resultados de la implementación

A pesar de las anteriores dificultades, muchas de las cuales se irán disipando a medida que se generalice el uso de las metodologías activas, los resultados de la implantación de los casos han sido altamente positivos. Las calificaciones del alumnado han sido sensiblemente mejores que en cursos pasados. En concreto, con la aplicación del segundo caso en la asignatura Derecho Mercantil I, el porcentaje de aprobados ha sido un 18 % superior al del curso anterior, y la tasa de éxito entre quienes aceptaron participar en esta metodología con sistema de evaluación continua fue de un 93 %. Dado que les ofrecí al comienzo de curso ser evaluados a través de un examen final con el 100 % de la nota o bien hacerlo a través de un sistema de evaluación continua, con un examen con un valor del 65 % de la nota

final dejando el 35 % para otras actividades realizadas durante el curso (entre ellas la más importante el caso), el porcentaje de alumnado que eligió la evaluación continua fue aproximadamente del 70 % de los matriculados, siendo de un 95 % entre los que asistían a clase. Si bien es cierto que estos resultados deben ser corregidos por la existencia de los casos que iniciaron la evaluación continua pero renunciaron a ella por considerar que les suponía demasiado trabajo. En general eran personas que no enfocaron bien la evaluación continua, de éstos que he mencionado antes que pensaban que era imposible sacar menos de un aprobado en tareas distintas a un examen. En cuanto a la asignatura *Practicum*, aprobaron todos los matriculados, lo que tampoco resulta significativo porque es una asignatura que se cursaba al final de la licenciatura y en la que han sido escasos los supuestos en los que ha habido suspensos.

Además de los resultados académicos, son significativos los resultados de una encuesta que se pasó entre el alumnado tras finalizar el caso para captar sus opiniones sobre la nueva metodología. El 87 % decía estar satisfecho o muy satisfecho de la forma de trabajar con el caso y el 81% creía que había aprendido más y mejor que con la metodología tradicional. Ciertamente, apuntaban que habían tenido que trabajar más que en otras asignaturas, si bien entiendo que este esfuerzo lo amortizaban al tener que dedicar menos tiempo a la preparación del examen. En todo caso, entra dentro de la lógica del sistema de evaluación continua que se tenga que trabajar regularmente a lo largo del curso evitando también los picos de intensidad elevados propios de la inversión realizada para superar un examen final con el 100 % de la nota.

CONCLUSIONES

1. Con respecto a mí, o al profesorado como grupo, la implantación de esta metodología implica una carga de trabajo sustancialmente mayor. No obstante, se espera que la inversión no sea tanta si entre varios compañeros se hacen de forma conjunta distintos casos y si el caso se usa en varias ocasiones.

2. Por otra parte, el empleo de la metodología del caso te ayuda a reflexionar sobre la asignatura, sobre la mejor forma de impartir los contenidos y sobre las competencias y habilidades que pretende desarrollar. Te ayuda a replantearte cosas y te hace percibir lo que funciona y qué no funciona.

3. Te permite desarrollar una parte del programa de forma distinta, más creativa y mejor valorada por el alumnado.

4. El alumnado asimila mejor las competencias y desarrolla nuevas habilidades. Participa y aprende a tomar decisiones y a trabajar en grupo. Usando la metodolo-

gía del caso asimila mejor los conceptos y técnicas de la teoría. Ello se traduce en un nivel de resultados en la asignatura significativamente mejor.

5. El alumnado asiste más a clase, se siente involucrado y en su gran mayoría valora de forma positiva el uso de estas metodologías. En otras asignaturas que no he aplicado esta metodología, la asistencia ronda el 65 % de los matriculados. Con éstas, en cambio, fue del 90%.