

Xavier M. Triadó Ivern
Pilar Aparicio Chueca
Natalia Jaría Chacón
Eva Gallardo Gallardo
Amal Elasri Ejjaberi

**ENSEÑAR CON CASOS AUDIOVISUALES
EN EL ENTORNO VIRTUAL:
METODOLOGÍA Y RESULTADOS**

**EDITORIAL
OCTAEDRO**



Cuadernos de docencia universitaria 16

Título: *Enseñar con casos audiovisuales en el entorno virtual: metodología y resultados*

CONSEJO DE REDACCIÓN

Directora: Teresa Pagès Costas. Jefa de la Secció de Formació del Professorat Universitari. Institut de Ciències de l'Educació (ICE). Facultat de Biologia.

Consejo de Redacción: Salvador Carrasco Calvo, Facultad de Economía y Empresa; Jaume Fernández Borrás, Facultad de Biología; Marta Fernández-Villanueva Janer, Facultad de Filología; Àngel Forner Martínez, Facultad de Formación del Profesorado; Eva González Fernández, ICE; Mercè Gracenea Zugarramundi, Facultad de Farmacia; Jordi Ortín Rull, Facultad de Física; Antoni Sans Martín (Director del ICE), Facultad de Pedagogía.

Primera edición: septiembre de 2010

© Xavier M. Triadó Ivern, Pilar Aparicio Chueca, Natalia Jaría Chacón, Eva Gallardo Gallardo, Amal Elasri Ejjaberí

© ICE y Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO
Bailèn, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona
Institut de Ciències de l'Educació
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61

La reproducción total o parcial de esta obra sólo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del *copyright*: ICE y Octaedro.

ISBN: 978-84-9921-112-1

Depósito legal: B. 35.850-2010

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1. Origen y evolución del uso de recursos audiovisuales en las clases.....	6
2. PROTOCOLO DE ACTUACIÓN DENTRO DE LA METODOLOGÍA DE LOS CASOS AUDIOVISUALES EN EL CAMPUS VIRTUAL	10
2.1. Fuente de inspiración: la metodología del caso.....	10
2.2. Protocolo de actuación en la puesta en marcha de metodologías de casos visuales.....	12
2.3. El uso de la plataforma Moodle como herramienta de trabajo.....	24
3. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL CAMPUS VIRTUAL MEDIANTE UN EJEMPLO DE CASO VISUAL	26
3.1. Recursos de enseñanza-aprendizaje complementarios para el estudio de casos visuales en el campus virtual.....	26
3.2. Ejemplo de un caso visual.....	29
4. ANÁLISIS DE LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES ANTE ESTA METODOLOGÍA	35
4.1. Análisis de la opinión de los estudiantes que han seguido esta metodología.....	35
4.2. Repercusiones sobre la evaluación continua.....	43
5. CONCLUSIONES, PUNTOS FUERTES Y DÉBILES	46
BIBLIOGRAFÍA	47
AUTORES	50

I. INTRODUCCIÓN

La era de la tecnología en la que estamos viviendo está marcando la vida universitaria. En los últimos años, la mayoría de universidades, entre las que se encuentra la UB, ha adoptado la plataforma educativa o gestor de cursos de distribución libre denominado Moodle. Se trata de un sistema de gestión de cursos que permite a los estudiantes y al profesorado compartir un espacio virtual para trabajar y que ofrece muchas posibilidades para aprender de forma útil y diversa.

En plena implantación de los nuevos grados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la valoración de las competencias adquiridas por los estudiantes es una preocupación constante. Por ejemplo: «¿Cómo garantizar que los estudiantes han incorporado los conceptos que necesitan ser contextualizados, como el de jerarquía o niveles de mando en una organización? ¿Cómo son capaces de solucionar problemas y tomar decisiones en temas de estructura organizativa?».

La plataforma Moodle presenta una oportunidad que se ha de aprovechar con la creación de espacios –o entornos– virtuales de enseñanza-aprendizaje, los EVEA. Estos entornos permiten, con el uso intensivo de la tecnología, «avanzar desde los modelos de información y comunicación social hacia esquemas descentralizados y mucho más distribuidos que llevan implícitos, como veremos, cambios irreversibles en los paradigmas de la formación/información convencionales y, de paso, en la enseñanza-aprendizaje» (Simon, 2007), y, por lo tanto, puede convertirse en una plataforma que ayude a aproximar la teoría que se enseña en las aulas a las situaciones reales que se viven en el mundo empresarial.

El aprendizaje de los estudiantes es una preocupación constante por parte del profesorado universitario. Se ha observado que en diferentes áreas de conocimiento, concretamente, en los estudios de ciencias sociales, el aprendizaje se ve seriamente marcado por la dificultad de asociar las nociones teóricas explicadas en clase con la vida real de una organización. Los estudiantes asocian habitualmente las definiciones

conceptuales dadas en clase con una realidad abstracta muy lejana de la suya.

La falta de experiencia laboral –especialmente los grupos de mañana– agrava el problema. Así, conceptos como conflicto, estructura, poder, autoridad, jerarquía, o negociación se comprenden mal o simplemente se aprenden de forma superficial debido a la falta de experiencia y de conocimiento práctico de su significado. Ésta es una preocupación que también comparte la metodología del aprendizaje basado en problemas para integrar el conocimiento.

Ante estos hechos, se vio la necesidad de no utilizar únicamente los métodos pedagógicos tradicionales. Existe la necesidad de crear una metodología docente que no sólo ayude en el proceso de aprendizaje aproximando el mundo teórico de las clases al mundo práctico de la vida real, sino que también incremente la motivación de los estudiantes y su rendimiento.

Este cuaderno pretende poner y dar a conocer las bases de una metodología que sirva para poner en marcha experiencias de aprendizaje con casos audiovisuales en el entorno del campus virtual. Por este motivo, se ha definido un protocolo metodológico para utilizar los casos audiovisuales dentro del entorno del campus virtual en distintas asignaturas. Se ha de señalar que el protocolo de la metodología que se propone y, en sí, los casos visuales utilizados tal y como se presentan se han de entender como una estrategia metodológica interactiva dentro de la modalidad de análisis de casos, pero que a la vez sirven como material docente de apoyo y refuerzo de la metodología expositiva clásica. Aun así, no se ha de olvidar que el uso de los casos visuales dentro del campus virtual también puede ser una buena excusa para mejorar el trabajo en equipos docentes, ya que si existe la voluntad del profesorado para colaborar con esta metodología, se pueden crear equipos docentes con el objetivo de planificar un único caso que sea de utilidad para diferentes asignaturas, donde cada profesor se centra en la parte que tiene que ver con su asignatura, y así el alumnado puede acabar teniendo una visión global y de conexión del caso en sí y de las diferentes materias en las que se ha utilizado.

Este cuaderno pretende ayudar a los profesores a:

- Crear una metodología interactiva con el alumno, con la utilización de la plataforma digital del campus virtual de la UB.
- Elaborar un protocolo general y básico de actuación para los casos visuales, con la aplicación en el entorno del campus virtual de la UB.
- Buscar estrategias que faciliten la evaluación continua en los estudios con un número alto de estudiantes por aula.
- Analizar si mejora la interrelación profesor-estudiante en el análisis de problemáticas de la empresa favoreciendo el aprendizaje continuo del estudiante.

La estructura del texto comienza con una introducción, donde se puede comprobar cómo ha sido madurando la metodología de los casos visuales y cómo han sido las experiencias previas hasta llegar al momento actual. Posteriormente, se describe el protocolo de uso de los casos visuales en la plataforma del campus virtual. Éste se ejemplifica a través de un caso visual utilizado en clase para que sirva de guía al docente a la hora de aplicarlo, y a la vez se presenta un conjunto de estrategias que ofrece el campus virtual para la puesta en marcha. Además, se introduce una serie de recomendaciones para el uso de la metodología que parten de los resultados del análisis de las encuestas realizadas sobre la satisfacción de los estudiantes, sobre la metodología y las repercusiones que tiene sobre la evaluación continua.

1.1. Origen y evolución del uso de recursos audiovisuales en las clases

Las licenciaturas de ciencias sociales, y concretamente las asignaturas ligadas al Departamento de Economía y Organización de Empresas, se enfrentan con la dificultad de conectar conceptos teóricos con la aplicación práctica (problemática también generalizable a muchas asignaturas, materias y enseñanzas). Para buscar soluciones, diferentes profesores del departamento han trabajado en el diseño de una metodología

docente que permite mejorar la calidad de las clases teóricas y la forma de llegar a los estudiantes.¹

Durante el año 2003 surgió una preocupación entre los profesores del departamento: las asignaturas del área de organización de empresas no ofrecían conceptos suficientemente comprensibles a nuestros estudiantes, por tanto, no asumían su utilidad práctica ni su aplicación.

Para conseguir solucionar este problema, se decidió utilizar recursos audiovisuales para dar apoyo a las explicaciones teóricas, hacer más comprensibles los conceptos y motivar el aprendizaje crítico de los estudiantes.

El problema que se debía resolver era la lejanía entre la teoría y la práctica, ya que la falta de experiencia de los estudiantes no ayuda a aplicar los conceptos teóricos. Se optó por mostrar la realidad mediante clips de películas y documentales, entre otros, para constatar con imágenes la aplicación teórica: hacer creíbles las explicaciones teóricas y, mediante las imágenes, captar la atención de los alumnos, vivir la situación como si fuera real y aplicar y practicar la teoría impartida en el aula.

Junto con el diseño de la secuencia pedagógica, se elaboró un cuestionario para recoger la opinión del alumnado. Los resultados obtenidos invitaban al optimismo, ya que consideraban apropiado el uso de recursos audiovisuales y les ayudaba a entender la teoría; les estimulaba a estudiar la materia y les motivaba a continuar con la carrera. A partir

1. La evolución de este trabajo puede verse mediante los diferentes proyectos de innovación docente que describen cada uno de los estadios de la investigación: durante el curso 2003-05, el proyecto que llevaba como título *Desenvolupament de casos audiovisuals per a l'aprenentatge d'Organització d'Empreses* (DVOE, 2003PID-UB/04); en el curso 2005-06, *Aprender mitjançant l'Explicació, Reflexió i Autonomia Intel·lectual* (AMERAI, 2005PID-UB/20); en el 2006-07, *La definició de problemes organitzatius, com eina d'aprenentatge universitari. Metodologia per desenvolupar el judici crític i avaluatiu de l'estudiant»* (DPOXAU, 2006PID-UB/199); en el curso 2007-08, *Renovar la il·lusió de l'estudiant universitari amb els seus estudis. Desenvolupament d'una metodologia que incrementi l'èxit mitjançant la implicació i el raonament* (RIE, 2007MQD00045) y *Creació d'un protocol metodològic per a la posada en marxa d'experiències de casos audiovisuals en l'entorn del Campus Virtual UB* (2007PID-UB/07); en el curso 2008-09, *Adequació de la metodologia docent a la càrrega de treball i aprenentatge: Com valorar les competències en les assignatures d'un Màster Oficial* (2008PID-UB/122).

de estos resultados, se puede concluir que, en esta primera experiencia, el uso de los recursos visuales obtuvo una evaluación positiva por parte de los estudiantes.²

El logro de la primera etapa conllevó el seguimiento del esquema de los nuevos grados con la incorporación de un nuevo objetivo: mejorar las competencias y habilidades de los estudiantes. Este segundo proyecto quería potenciar el aprendizaje no sólo mediante la explicación, sino con la reflexión y la autonomía intelectual.

La novedad de la metodología reside en la formación de grupos de trabajo y en la defensa pública; en el caso visual, de la solución propuesta por el grupo. Este caso implicaba un «problema» o «situación de empresa» que resolver con el uso de los conocimientos teóricos explicados en clase. Existían dos tipos de caso: audiovisual o escrito, aunque la mayoría era audiovisual, ya que se pretendía que los estudiantes experimentaran e hicieran suya la situación y se pusieran en la piel del directivo para conseguir encontrar una solución al problema planteado. La alternativa metodológica que presentamos es muy rica en cuanto al desarrollo y evaluación de competencias en los alumnos, y puede ayudar a implementarlas en las diferentes materias de los grados universitarios.

La opinión de los estudiantes respecto a este segundo proyecto continuaba siendo alta: consideraban adecuada la implementación de esta metodología y exponían su voluntad para que se trasladase a otras asignaturas de la carrera; por tanto, la adaptabilidad de los casos era muy buena.³

2. Se puede consultar una explicación detallada de los resultados obtenidos en: Aparicio, P.; Castán, J. M^a; Espluga, C. M^a; Gallardo, E.; Guitart, L.; Miravittles, P.; Núñez, A.; Rimabu, E.; Triadó, X. M^a; Viu, M. (2004): «Desarrollo de casos audiovisuales para el aprendizaje en organización de empresas». Comunicación presentada en el III Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI), Gerona.

3. Se puede consultar una explicación detallada de los resultados obtenidos en: Aparicio, P.; Espluga, C. M^a; Gallardo, E.; Guitart, L.; Miravittles, P.; Núñez, A.; Rimabu, E.; Triadó, X. M^a (2006): «Aprentent mitjançant l'explicació, reflexió i l'autonomia intel·lectual (AMERAI)». Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI), Barcelona.

Resulta interesante comentar que este segundo proyecto fue muy satisfactorio no sólo por la aceptación de la metodología y por los resultados obtenidos, sino por la oportunidad de identificar otra necesidad de los estudiantes. Se hizo evidente que costaba mucho detectar y definir el problema de estudio. Así, surgió un tercer proyecto de innovación docente. Los estudiantes también evaluaban positivamente la metodología, aunque admitían la dificultad de identificar el problema y de exponer una solución. Asimismo, manifestaron que habían aprendido mucho haciendo los dos tipos de informe. Desde el punto de vista de los profesores, la utilización de esta metodología consiguió que los estudiantes asistieran a clase de forma regular; y, en general, después de la realización de más de un caso en un mismo grupo, los estudiantes habían mejorado su habilidad para detectar y definir problemas.

La adopción de la plataforma de aprendizaje –Moodle– y la creación del campus virtual por la universidad posibilitó que los diferentes proyectos entrasen en una nueva fase: adaptar la metodología a la herramienta virtual. Esta opción permitió que surgiera un cuarto proyecto de innovación docente. El campus virtual proporciona más flexibilidad, no es necesario mostrar el caso en clase, se puede subir el clip de vídeo al campus y los estudiantes lo visualizan desde casa. También se puede mostrar el clip en clase y subirlo después para facilitar el trabajo de grupo, ya que podrán verlo tantas veces como deseen. Además, se pueden abrir fórums donde los estudiantes comparten sus opiniones y dudas. De esta manera, no sólo se gana tiempo en clase, sino que se favorece el trabajo autónomo, requerido en la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Desde el año 2003 se ha trabajado en el tema y se considera que se ha conseguido un protocolo de actuación de la metodología que puede ser utilizado por otros docentes, ya que las experiencias previas han ofrecido resultados positivos. La aplicación del protocolo de actuación de la metodología que ahora se presenta facilitará el trabajo docente y, con la experiencia obtenida en estos años, se considera que cualquier profesor puede utilizar los casos visuales dentro de la plataforma del campus virtual, como una nueva metodología de aprendizaje de su asignatura.

2. PROTOCOLO DE ACTUACIÓN DENTRO DE LA METODOLOGÍA DE LOS CASOS AUDIOVISUALES EN EL CAMPUS VIRTUAL

La metodología de los casos visuales pretende ser una ayuda para pasar de la clase magistral a una docencia interactiva, donde el alumno tiene que descubrir el valor y la utilidad de las herramientas que se han presentado de forma teórica. También resulta útil en la evaluación continua y en la motivación de los alumnos para seguir haciendo un aprendizaje continuo. Como ya se ha puesto de relieve, el profesor explica la teoría y plantea diferentes problemas con el fin de que el alumnado reflexione y se implique en el tema de estudio. De esta manera, los alumnos participan en clase, repasan la teoría y profundizan en los diferentes conceptos teóricos que posteriormente tendrán que aplicar en la visualización del caso.

La implantación de nuevas tecnologías y, en concreto, la plataforma del campus virtual de la UB permiten este cambio docente. El objetivo principal es dar apoyo presencial y no presencial a toda la comunidad que forma parte del grupo UB. Para los estudiantes es un nuevo punto de entrada a sus acciones, estrategias de estudio, información, comunicación y gestión como miembros destacados de la comunidad universitaria de la UB.

2.1. Fuente de inspiración: la metodología del caso

La metodología del caso⁴ es muy apropiada e importante en el proceso de «enseñanza-aprendizaje» en las asignaturas del área de Organización de Empresas, ya que permite trabajar objetivos formativos funda-

4. El origen del método de caso se encuentra, a comienzos del siglo pasado, en los programas de formación de directivos de la Harvard Business School, gran referente académico en nuestra área. Consiste en la presentación de situaciones o problemas (casos) obtenidos habitualmente de situaciones reales, ante un grupo de personas, para que, a partir de su estudio o análisis, todos los participantes tomen conciencia exacta y ajustada de la situación, realicen una conceptualización «experiencial» e investiguen soluciones eficaces (Pujol i Fons, 1981, p. 151). El propósito de esta actividad no es otro que el aprendizaje que se

mentales y ayuda a reducir la distancia existente entre la docencia y el mundo real. El carácter realista de esta metodología posibilita que sea una herramienta útil para conseguir que los estudiantes se acerquen a los problemas reales de las empresas y permite una mejor comprensión no sólo de su complejidad y multidimensionalidad, sino también de su dificultad de análisis.

La metodología del caso se desarrolla en cuatro etapas:

- Exposición de la situación que se ha de trabajar y entrega de diferentes tipos de información.
- Análisis y selección de la información útil para el caso.
- Diseño y análisis de posibles soluciones con el planteamiento de alternativas posibles y eficaces. Valoración de las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas.
- Estudio del plan de acción para la implantación de las recomendaciones más adecuadas.

El estudio de casos no sustituye a las clases teóricas, pero constituye un complemento, ya que resulta un método intermedio entre la enseñanza teórica tradicional y la formación práctica en empresas. Resulta obvio que se han de cumplir unas condiciones mínimas,⁵ por parte del profesor y también de los estudiantes, para que el método consiga unos resultados satisfactorios, independientemente del caso analizado. De

produce durante el proceso de discusión más que las conclusiones a las que se llega, ya que el estudiante se enfrenta activamente a diversas contingencias que tiene que entender.

5. Las condiciones mínimas a las que se hace referencia son, por un lado, la necesidad de que los estudiantes tengan unos conocimientos previos y que se enfrentan con seriedad a los problemas planteados. También han de ser suficientemente maduros y flexibles para escuchar y analizar las opiniones de sus compañeros. Por otro lado, el profesor, que es quien dinamiza el proceso de aprendizaje, ha de mostrar una actitud neutra durante el proceso –no debe dar su opinión sobre el diagnóstico ni anticipar soluciones–. Ha de asumir su papel de guía a lo largo de la sesión: es el único que puede dar instrucciones precisas a los grupos, puede ayudar a focalizar la atención y, sobre todo, ha de mantener la motivación de los grupos. Asimismo, ha de escuchar cuidadosamente lo que los estudiantes dicen con la finalidad de detectar cualquier idea que los estudiantes encuentren difícil de expresar pero no puede dirigirlos hacia una solución que no hayan señalado. Es fundamental respetar el aprendizaje a través del descubrimiento. Además, el profesor también es el encargado de crear un buen clima en clase para que los estudiantes no tengan ningún tipo de inhibición a la hora de expresar sus ideas.

hecho, el método del caso presenta un valor pedagógico⁶ incuestionable, ya que consigue que el estudiante participe de forma activa en el proceso de aprendizaje (Easton, 1992).

Ahora bien, el método del caso no está exento de limitaciones, entre las que destacan: el elevado coste de la aplicación, a causa, principalmente, de la necesidad de actualizar los casos; la inversión de tiempo y la carga de trabajo tanto para el docente en la preparación de los casos como para los estudiantes en el examen y análisis de éstos. En cuanto a la elaboración, resulta difícil incluir todas las acciones que se precisan para llegar a una solución real y absolutamente satisfactoria. Además, la información que describe la situación de la empresa llega al estudiante de forma estructurada, lo que no se produce en la realidad. Y por último, el profesor ha de tener los conocimientos, la experiencia y las habilidades adecuadas para dirigir correctamente la discusión de un caso complejo.

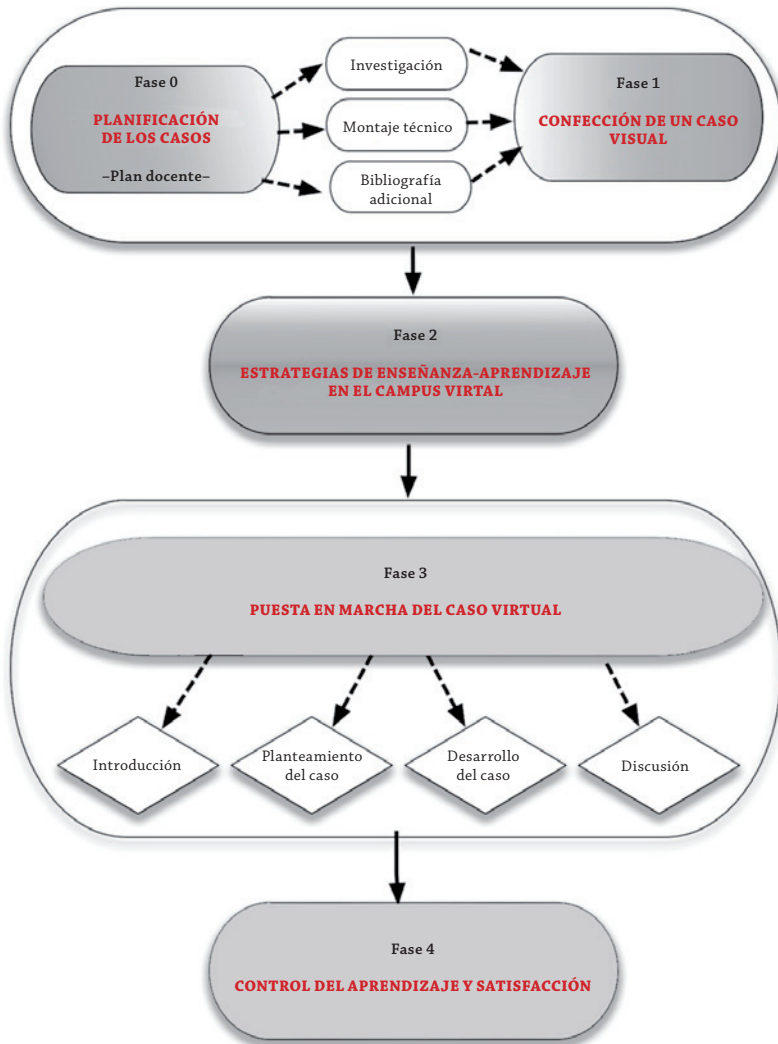
2.2. Protocolo de actuación en la puesta en marcha de metodologías de casos visuales

A partir de la contextualización del uso de los casos audiovisuales, se especifican las bases de la metodología para poner en marcha las experiencias de aprendizaje con los casos visuales en el entorno del campus virtual.

En la figura 1 (pág. 13) se presenta de forma esquemática el protocolo de la puesta en marcha de las metodologías de casos visuales para facilitar la comprensión y aplicación por parte de los docentes de la UB.

6. Ayuda a mejorar los siguientes aspectos: desarrollar capacidades analíticas (clasificar, ordenar y evaluar los datos que el caso presenta), aplicar adecuadamente conceptos, principios y técnicas (se ha de tener en cuenta que éstas no resuelven problemas por si mismas, por lo que se ha de determinar cuándo y cómo utilizarlas); estimular la capacidad creativa, por ejemplo en la búsqueda de soluciones alternativas, en la propia determinación de los problemas o para la exposición posterior de conclusiones; desarrollar las capacidades comunicativas al presentar el caso, discutir y argumentar con otros, defender una opinión o escribir un informe razonado y realizar un autodiagnóstico o autoevaluación de conocimientos.

Figura 1: Protocolo de actuación de la puesta en marcha de casos visuales



Fuente: Elaboración propia.

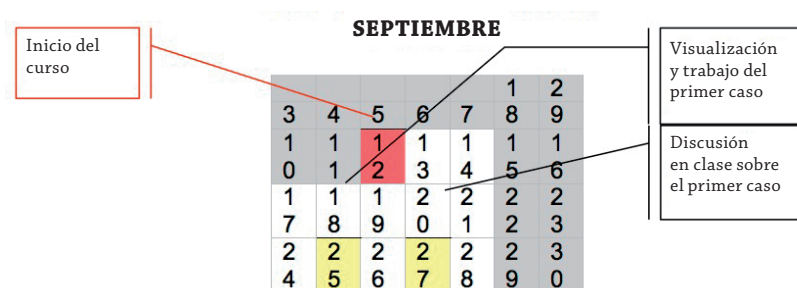
Fase 0: Planificación de los casos en el plan docente

Los casos visuales que se han de incorporar requieren estar presentes en la planificación del plan docente de cada asignatura. Hay que señalar que no se trata de una herramienta independiente o adicional ni puede ser utilizada en función de conveniencias u oportunidades no programadas ni previamente referenciadas en el marco teórico de la asignatura. Cada uno de los casos visuales es una oportunidad para realizar una aplicación de la teoría, que ayuda y favorece la asimilación y la reflexión de los contenidos por parte de los alumnos.

El profesor tiene que preparar un calendario al inicio del curso para plasmar la programación de la asignatura, el volumen de materia y el tiempo de dedicación a cada tema. A la vez, conocer de qué temas se pretende realizar una aplicación y reflexión sobre lo que se está transmitiendo al alumno desde la teoría. De esta manera, se pone de manifiesto el conjunto de casos visuales y el tema teórico correspondiente, que se pasarán a lo largo del curso. Asimismo tendrá que escoger qué casos son más adecuados para el tema explicado y argumentar las razones para su utilización. Resulta muy conveniente adaptar el caso al grupo de alumnos, ya que las características de cada grupo pueden diferir entre turnos, experiencias profesionales o edades y valorar la carga de trabajo más adecuada para todos ellos.

De manera gráfica, la programación de la asignatura se puede introducir en el calendario que el campus virtual permite para cada asignatura. El gráfico 1 recoge una propuesta a modo de ejemplo.

Gráfico 1: Ejemplo de calendario

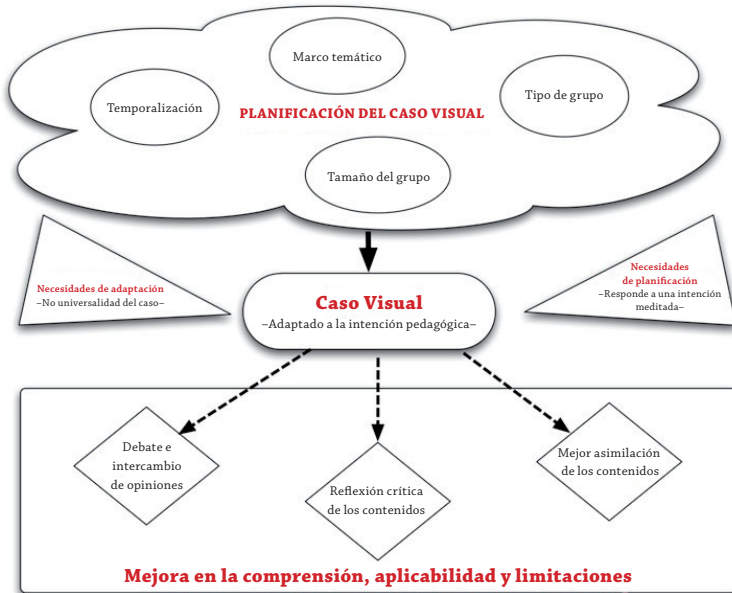


Fuente: Elaboración propia.

Tenemos que recordar que uno de los requisitos para seguir esta metodología es no improvisar los casos a medida que pasa el curso, sino que ha de ser el resultado de una buena planificación. La decisión referente a cuándo y cuántos casos se han de visualizar, en qué momento y cuáles son los conceptos explicados previamente y/o a continuación debe responder a un plan determinado.

Un aspecto que se ha de remarcar, relacionado con el proceso de planificación, es que un caso visual no puede pretender ser universal. No existe un caso que sirva para todos los alumnos ni para todos los profesores. Siempre se precisará una adaptación para el tipo de alumnos, asignatura, tema y situación o momento. Lógicamente, el trabajo con un grupo de primero será diferente que con uno de final de carrera, donde las experiencias previas se acumulan en el tiempo y pueden aplicarse a la práctica con más facilidad. Además, es diferente trabajar con un grupo de mañana que con uno de tarde, ya que estos últimos disponen de una experiencia laboral más desarrollada y, por tanto, utilizan

Gráfico 2: Aspectos de los casos visuales



Fuente: Elaboración propia.

los casos con una aplicación más enfocada a la realidad. A la vez, cada profesor imparte la docencia de una forma determinada y con un enfoque propio de la misma teoría. Los razonamientos expuestos indican que no resulta aconsejable copiar los casos sin un proceso previo de adaptación para incidir en la eficacia de la metodología aplicada. Es muy conveniente que la planificación de la asignatura se realice de forma transversal, si se quiere impartir a más de un grupo y que participen diversos profesores.

Un elemento que hay que tener en cuenta a la hora de realizar la planificación es la diferenciación entre los casos visuales que se van a utilizar y la selección del que se adapte mejor al tipo de asignatura. Se pueden utilizar secuencias de películas,⁷ reportajes o documentales de programas de televisión que recogen el tema tratado, incluso se pueden elaborar con material colgado en la Red, etc.

Fase I: Confección del caso visual

Una vez planificado el conjunto de casos que se van a utilizar y el momento en que se realizarán, se inicia el proceso de elaboración. El aprovechamiento de un caso requiere más trabajo que pasar el documental por la televisión, ya que después de la elección del material, tal y como fue concebido, requerirá una preparación; concretamente, seleccionar las escenas más adecuadas al problema que se formula y establecer un guión para el caso que se ha de diseñar. Además, se tienen que facilitar al alumnado elementos complementarios para la reflexión como bibliografía, lecturas de artículos, etc.

La búsqueda del material base es el inicio del proceso, aunque las fuentes documentales que se han de consultar son diversas y pueden dar

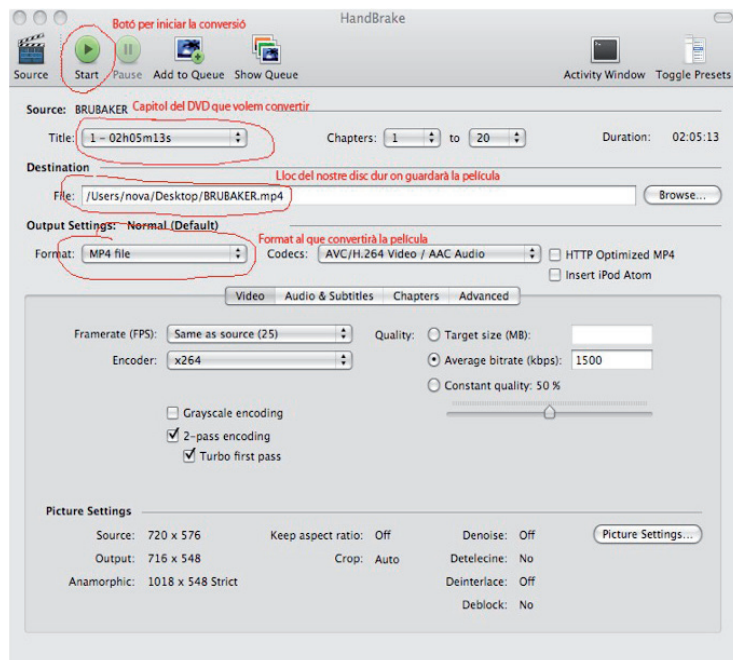
7. La reproducción de textos e imágenes se acoge al artículo 32 del Real decreto legislativo 1/1996, del 12 de abril (B.O.E. núm 97, del 22 de abril), con las modificaciones hechas en el mismo por la Ley 5/1998, del 6 de marzo (B.O.E. núm 57 del 7 de marzo) y la Ley 1/2000, del 7 de enero (B.O.E. núm 7, del 8 de enero), cuyo texto dice: «Es lícita la inclusión en una obra propia de fragmentos de otras ajenas de naturaleza escrita, sonora o audiovisual, así como la de obras aisladas de carácter plástico, fotográfico, figurativo o análogo, siempre que se trate de obras ya divulgadas y su inclusión se realice a título de cita o para su análisis, comentario o juicio crítico. Tal utilización sólo podrá realizarse con fines docentes o de investigación, en la medida justificada por el fin de esa incorporación e indicando la fuente y el nombre del autor de la obra utilizada».

lugar a diversos tipos de casos. El material escogido dependerá de la temática de la asignatura, pero puede ser útil un fragmento de una película, un documental o la grabación de unas escenas en un laboratorio, entre otros.

Todo este material es útil, pero se trata de material en bruto y se debe adaptar a nuestras necesidades. Las películas que son un reflejo de la realidad o están basadas en hechos reales pueden constituir un buen material para mostrar casos prácticos de estudio. Los reportajes de los espacios de televisión, demostraciones, exposiciones conmemorativas, experimentos en laboratorios o entrevistas, entre otros, pueden ser de gran utilidad, ya que poseen la ventaja de presentar hechos reales que el reportero ha presenciado o ha investigado directamente.

El primer paso, después de escoger el material, es pensar el esquema que ha de seguir la exposición del caso. Se ha de tener en cuenta que

Figura 2: Ejemplo del programa Handbrake



Fuente: Elaboración propia.

las personas que visualizarán el caso no tienen el mismo interés y enfoque que el profesor, en el momento de su realización. Por ello resulta necesario que el caso incorpore una introducción, un planteamiento o definición del problema, un desenlace y una propuesta de conclusiones o debate. Este es el guión que se ha de seguir para crear y trabajar con casos visuales.

Como se ha indicado anteriormente, es recomendable hacer un montaje con diferentes secuencias. Este método permite interrumpir la visualización a medida que aparecen temas interesantes que tratar. Esto permite la aportación de nuevas reflexiones por parte de los alumnos, y además el profesor puede retomar las reflexiones mediante nuevas preguntas para profundizar en el caso visual. Esta opción permite trabajar con todo el grupo de forma homogénea y conseguir explicar todos los conceptos de esta parte del caso visual.

La secuencia de escenas ha de responder a un guión, y puede incorporar algunas preguntas –puede servir una presentación PowerPoint o actividades del campus virtual– para ayudar a la reflexión de los alumnos.

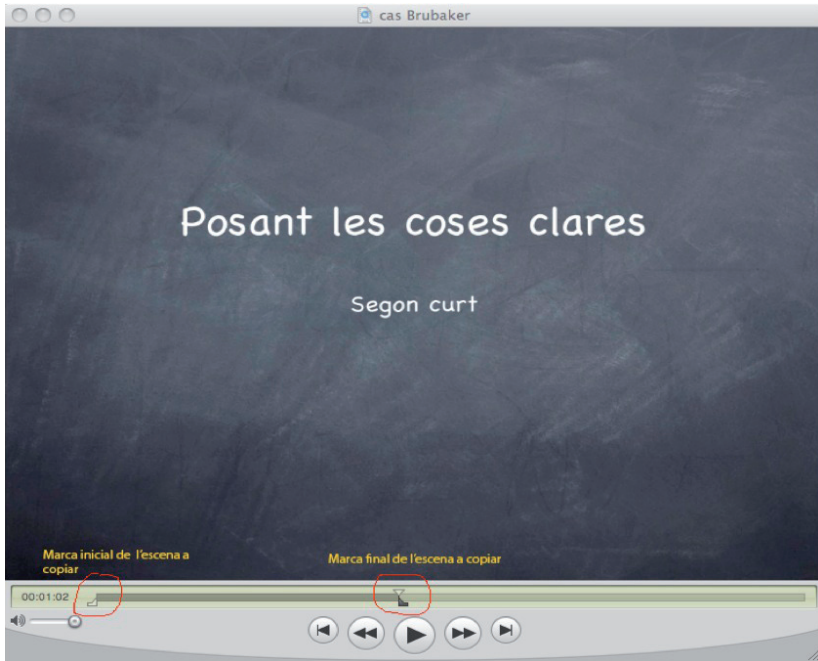
El montaje técnico resulta sencillo, aunque requiere un mínimo de habilidades. Una posibilidad es convertir un DVD o vídeo en formato QuickTime. Se trata de un programa gratuito que permite visualizar películas y que se puede bajar desde la página <http://www.apple.com/quicktime/download/>.

También se pueden utilizar otros programas, pero éste es sencillo para la utilización y tratamiento de las imágenes. Es un formato habitual para las descargas de vídeo, junto con el Windows Media Player.

Para convertir un DVD a formato QuickTime se puede utilizar el programa HandBrake, también gratuito, disponible para todas las plataformas en la página <http://handbrake.fr/?article=download>. A pesar de estas recomendaciones, el docente puede utilizar otros programas para realizar estas operaciones, según sus preferencias o acceso.

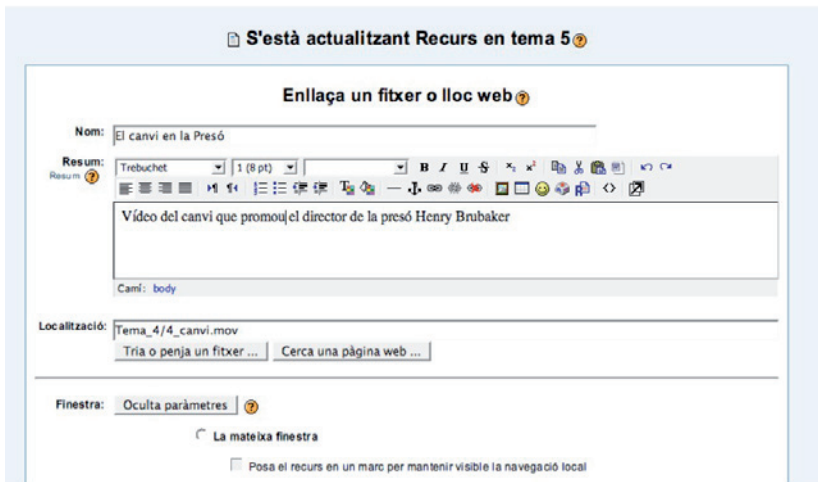
Instrucciones para la conversión de un DVD con HandBrake. Abrir el programa HandBrake y seleccionar la carpeta «VÍDEO_TS» donde se

Figura 3: Imagen del DVD



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4: Cómo colgar documentos en el Campus



Fuente: Elaboración propia.

encuentran las imágenes del DVD original. Una vez seleccionada la carpeta, el programa ya está preparado para hacer la traducción de formatos. La imagen adjunta recoge lo que se ve en la pantalla del ordenador.

Una vez realizada la traducción del formato se extrae la secuencia de imágenes que se va a utilizar. El programa QuickTime es una opción para preparar los «clips» que se quieran utilizar. Sólo se requiere marcar el inicio y el final de la escena, copiarla en la memoria (como se hace con otros documentos), crear un nuevo documento QuickTime y pegarla. Estos archivos se pueden colgar en el campus virtual, utilizar en una presentación o pasarlos uno a uno cuando convenga, de acuerdo con el guión establecido previamente. El caso visual ya está preparado para trabajarlo con los alumnos.

Para colgar un vídeo en el campus virtual se pueden consultar las ayudas, pero sólo se ha de subir el vídeo al Campus, teniendo cuidado con el peso del archivo (un vídeo, de buena calidad para ver en la pantalla de un ordenador y de una duración de unos 10 minutos, puede pesar unos 10 Mb).

La imagen recuerda cómo se pueden colgar los documentos en el campus virtual de la UB.

Fase 2: Estrategias de enseñanza-aprendizaje en el campus virtual

Las ventajas que ofrece la plataforma del campus virtual son las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje. Algunas de las herramientas son los fórums, chats, cuestionarios o wikis, dependiendo del objetivo docente que se pretenda alcanzar.

Fase 3: Puesta en marcha del caso audiovisual

a) Introducción al caso

En comunicación y publicidad se señala que el principio es fundamental para captar la atención sobre el mensaje que se quiere transmitir (Saperas, 1998). Por tanto, la introducción al caso es un punto esencial para que se acepte entre los alumnos. El profesor tiene que realizar

un planteamiento del problema que se ha de solucionar y hacer de hilo conductor del tema tratado en el aula.⁸

En primer lugar, se presenta en el aula el tema teórico correspondiente que servirá de enlace con la proyección. Habitualmente, esta presentación por parte del profesor se lleva a cabo por el sistema docente tradicional y suele durar unos días de clase, antes de trabajar el caso. Finalizada la introducción teórica, el mismo profesor se encarga de notificar a los alumnos el día de la retransmisión del caso.

Gracias a esta introducción, el profesor consigue que el alumnado repase la teoría correspondiente y busque, si acaso, la parte de teoría más concreta del tema tratado. Así, se llega a hacer de la metodología de los casos visuales una buena herramienta para profundizar en los conceptos aportados por el docente.

Esta misma información también se puede ofrecer mediante el campus virtual, donde se colgará una noticia con la información detallada para la realización del caso. Con esta iniciativa se pretende no perder el contacto con los alumnos repetidores de la asignatura y que, por diversos motivos, no asisten a clase regularmente.

En este sentido, se pueden dar consejos técnicos basados en la experiencia. Se trata de visionar unas escenas iniciales, que introducen el problema que se quiere plantear, e incluir preguntas de contexto que hagan pensar a los estudiantes. La misión de esta introducción es, fundamentalmente, encaminar a todos los alumnos de la clase hacia un mismo objetivo, despertar el interés por el problema y contextualizarlo para permitir futuras discusiones.

b) Planteamiento del problema

Tras introducir el caso y despertar el interés del auditorio, el profesor ha de plantear el problema y conseguir que los alumnos lo identifiquen

8. El profesor puede presentar también una situación para que los alumnos descubran el problema, u otras estrategias diseñadas en función de sus conveniencias docentes o del tipo de alumnos a quien se dirige el caso.

y lo asuman. Hay que tener presente el grupo de trabajo a quien se dirige el caso: los alumnos de primero de carrera no disponen de experiencias previas, y puede ser más difícil hacer una aplicación de conceptos a la realidad; en cambio, los estudiantes de final de carrera ya han consolidado la aplicación de estos conceptos.

En función de la planificación previa, y de nuevo en el aula, el profesor hace una presentación más detallada del caso visual y plantea una serie de problemas y cuestiones antes de la visualización. Éstas pueden quedar plasmadas como guión, que permitirá a los alumnos disponer de un material adicional a todos los apuntes anteriores. De esta forma, se inicia un debate con todo el grupo a partir del guión presentado. Los alumnos son los encargados de discutir y analizar el problema, proponer soluciones y rebatir opiniones de los compañeros, de forma que el conjunto del grupo llegue a una reflexión final. La realización de este ejercicio conlleva que los estudiantes han de ser capaces de aplicar los conceptos tratados después de la visualización del caso, del planteamiento de otras situaciones y de la realización de un debate donde surgen diferentes puntos de vista.

c) Desenlace del caso y comentarios

Se recomienda que la duración de la proyección del caso no supere los 20 minutos. Resulta útil ver unas escenas iniciales que introducen el caso en el contexto de la asignatura. Éstas pueden estar colgadas en el campus virtual de la asignatura, y el profesor únicamente tendrá que acceder al campus y proyectarlas. El papel del docente es hacer de guía, hacer pensar a los alumnos e introducir las preguntas, pero en ningún momento será necesario responderlas.

Durante la proyección del caso existen dos posibilidades de actuación: proyectar todo el caso sin que el profesor intervenga en ningún momento o proyectar escenas y parar la proyección mientras el docente realiza los comentarios que considera y busca el hilo conductor entre la teoría y la práctica. Ambas opciones son válidas, y dependerá del caso concreto y del grupo de alumnos con el que se trabaje.

Concretamente, el ejemplo que se comenta en el apartado 3.2 de este cuaderno, el caso se proyectó sin la intervención del profesor. La última escena, donde el caso muestra la finalización de la situación de la empresa, no se pasó en aquel momento.

En la próxima clase presencial, los alumnos reciben los resultados generales y las impresiones y comentarios del profesor en el trabajo dado sobre el caso. En la misma clase, el docente puede hacer una reflexión final sobre el caso tratado, de forma que cada alumno detecte hechos en los que no había reparado. Se ha de destacar que esta reflexión no pretende dar una solución única al problema planteado, sino ser una guía de orientación para cada estudiante.

Una vez resueltas las dudas y la problemática de la empresa, ya se puede pasar a la última subfase de la puesta en marcha.

d) Discusión

Para finalizar el caso visual, los alumnos han de formar grupos de entre cuatro y seis personas. Cada uno de ellos iniciará un debate sobre la secuencia trabajada durante unos 20 minutos aproximadamente. Los objetivos de esta actividad son conseguir un enriquecimiento mutuo con el contraste de la información y con el trabajo externo, y el trabajo cooperativo en el aula, con propuestas y soluciones a los problemas definidos. El profesor puede considerar la necesidad de pedir un informe a cada grupo, con las soluciones propuestas a la problemática de la empresa.

Pasados los 20 minutos, y con todo el grupo, se realiza un *feedback* de lo que se ha trabajado y se ponen en común las soluciones dadas por los grupos: los aspectos de la secuencia trabajada en casa y las visualizaciones en la clase anterior. Finalmente, se proyecta la última escena del caso. Se trata de una estrategia utilizada para conseguir despertar el interés de los alumnos por el problema. De esta forma, el profesor puede colgar en el campus virtual la escena final y abrir un fórum de debate para que el alumnado trabaje de manera participativa (en esta ocasión, en el aula virtual) expresando sus ideas, impresiones, comentarios e intercambiando puntos de vista sobre la situación. Esta parti-

cipación también puede ser valorada por el profesor en la nota de evaluación continua.

Una vez corregidos todos los ejercicios (las participaciones en el campus virtual, la entrega del trabajo individual y el informe grupal), el profesor puede realizar un informe final, con un vaciado de las notas de todo el grupo, donde se pondrán de manifiesto los resultados de la aplicación del protocolo metodológico y del uso de los casos visuales en el entorno del campus virtual.

Fase 4: Control del aprendizaje y satisfacción

El campus virtual es una plataforma completa para que el profesorado controle el aprendizaje de los alumnos. Existen herramientas, como los informes, que permiten saber qué ha hecho el alumno al acceder al campus virtual, el tiempo dedicado, los archivos descargados en su ordenador, etc.

Las tareas que el alumno entrega al profesor en referencia del caso, y la participación en los fórums o en los debates de la clase presencial, servirán para ver si el alumno ha profundizado en la materia y si la metodología ha sido útil para el aprendizaje. La plataforma ofrece la posibilidad de crear o colgar una encuesta para obtener el grado de satisfacción del alumnado, en relación con la metodología y la utilización de este protocolo en los casos visuales proyectados. El inconveniente que presenta es que el campus virtual no permite el anonimato y esto puede incidir, de manera negativa, en el número de respuestas. Por este motivo, señalamos que mediante el servidor SurveyMonkey⁹ se pueden realizar encuestas anónimas.

2.3. El uso de la plataforma Moodle como herramienta de trabajo

La metodología de los casos visuales pretende ser una herramienta que ayude a la reflexión sobre los conceptos y situaciones que el alumno tie-

9. Disponible en <<http://www.surveymonkey.com>>.

ne que aprender, asumir y asimilar competencias y habilidades. En este sentido, el campus virtual ha de servir de ayuda a los alumnos para realizar esta reflexión y enriquecer a los otros compañeros.

Esta plataforma permite que el profesor suba una de las partes del caso al espacio virtual de su asignatura –o cualquier otra combinación– y que los estudiantes trabajen en grupos o individualmente fuera de las horas de docencia; y favorece el trabajo autónomo de los alumnos. El campus también ofrece una serie de estrategias que puede utilizar el profesor para crear actividades sobre el caso, como se presenta en el capítulo 3 de este cuaderno.

La escena, o escenas del caso, colgadas en el campus virtual, se podrán trabajar individualmente por el alumno, independientemente de la realización de posteriores debates en grupo u otros tipos de trabajo cooperativo.

La intención de esta actividad es que los estudiantes apliquen una situación concreta de manera individual, y contrapongan sus opiniones, respecto al trabajo previo, realizado en clase. Esta forma de trabajar consigue aportar al alumno nuevas ideas y la observación del caso, desde otro punto de vista, en un entorno sin presión, fuera del ámbito académico.

La realización de esta tarea posibilita la calificación por parte de los profesores y la inclusión de comentarios dentro del mismo texto y formato. Esta acción consigue que todos vean la secuencia y den su opinión; y entonces permite controlar el trabajo del estudiante y, por tanto, la evaluación final individualizada.

Las experiencias llevadas a cabo han sido positivas, aunque la participación de los alumnos en los fórums no es habitual e intercambian informaciones por otras vías. Aun así, los alumnos asisten a clase con unos conceptos basados en la reflexión y una opinión que pueden poner en común en un grupo reducido de alumnos.

3. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL CAMPUS VIRTUAL MEDIANTE UN EJEMPLO DE CASO VISUAL

3.1. Recursos de enseñanza-aprendizaje complementarios para el estudio de casos visuales en el campus virtual

El campus virtual permite diseñar una gran variedad de estrategias para motivar al alumnado y conseguir que se implique en la asignatura. El profesor, dependiendo del tamaño y necesidades del grupo, decidirá qué estrategias serán más adecuadas a lo largo del curso. Asimismo, el campus virtual permite un amplio abanico de posibilidades útiles para el aprendizaje del alumnado, el fomento de la participación y el compromiso con la asignatura.

El aprovechamiento de las herramientas del campus virtual es una decisión del profesor, que utilizará las que considere más adecuadas para cada caso. Las herramientas son instrumentos que ayudan al profesor en las tareas de planificación del calendario, control y calificación (cuestionarios), entre otras. Asimismo, una secuencia ordenada y coherente de aprovechamiento de los recursos por parte del profesor puede convertir el espacio virtual en una estrategia global de aprendizaje planificada por el alumnado.

Una de las herramientas más útiles que ofrece el campus virtual es la opción del **calendario**. Permite al profesor poner de manifiesto su estrategia de organización y planificación temporal del caso: el día que se ve el caso, el día de la presentación, los días de trabajo autónomo... El calendario y el resto de recursos del campus posibilitan la preparación de actividades por grupos por la mañana y por la tarde (pequeños grupos de trabajo dentro de una misma asignatura), y marcar en el calendario la planificación referente a cada grupo por separado.

Una vez visualizado el caso en clase, el profesor tiene la opción de confeccionar un **cuestionario** para verificar la correcta interpretación de éste por parte del alumnado. En referencia al trabajo del alumno, esta estrategia es de carácter individual. El cuestionario puede contener

todo tipo de preguntas: abiertas, cerradas, verdadero o falso, de respuesta múltiple, etc. El profesor elige el diseño de las preguntas, el tipo de respuesta, el tiempo y los datos para rellenar el cuestionario. Es una opción útil y adaptable a todo tipo de grupos, pero sobre todo a grupos grandes, ya que si se escogen preguntas cerradas, la corrección y calificación es una tarea directa, que no requiere mucha inversión de tiempo por parte del profesor.

En un entorno de enseñanza-aprendizaje, es importante la interacción ofrecida al alumno. Esta estrategia inicial sirve al profesor para comprobar el nivel inicial de interpretación del caso visual y en clases posteriores, o mediante el campus, aclarar ideas a los alumnos y guiarlos hacia la dirección correcta.

El uso de casos audiovisuales es una estrategia que pretende fomentar el trabajo cooperativo y la colaboración entre alumnos, ya que es una herramienta de enseñanza-aprendizaje basada en el ejercicio de la argumentación y el espíritu crítico. Ante esta situación una herramienta que ofrece el campus virtual muy utilizada por el profesor es el **fórum de debate** sobre el caso visualizado en la clase presencial. Este fórum puede ser general para toda la clase, o particular para cada grupo de trabajo. De esta forma, los alumnos pueden poner en común sus ideas, fomentar el juicio crítico y aprender a cooperar con el resto de la clase. Esta herramienta puede resultar muy interesante cuando el profesor hace grupos de trabajo (de cuatro a seis alumnos, por ejemplo) y crea fórums separados para cada uno de ellos. La información emitida en el fórum de cada grupo es visible sólo por los participantes. Se trata de una fórmula que favorece el trabajo en equipo sin la necesidad de una ubicación física conjunta, y elimina los problemas de espacio y horarios de los alumnos.

Dada la importancia de la colaboración entre estudiantes en esta metodología, otra herramienta que permite a los participantes disponer de un espacio de trabajo conjunto es la creación de un **wiki**. Se trata del uso de un navegador web para trabajar de forma cooperativa en páginas web. Es una opción interesante para grupos que quieran compartir conocimientos sobre el caso, sus puntos de vista, sus opiniones e incluso apuntes. El papel del profesor en este caso puede limitarse al

análisis de la participación y, sólo cuando lo considere necesario, a emitir su opinión, corrección, guía o propuesta. Se trata de un instrumento atractivo para el alumnado y puede ser visto por cualquier persona ajena al ámbito académico, hecho que quizás aumente su nivel de motivación e implicación en la asignatura.

Los **chats** constituyen otra posibilidad que ofrece el campus virtual para promover el trabajo en grupo sin los problemas de encontrar un lugar de reunión en común y a la vez alcanzar una interacción fluida entre los alumnos, manteniendo conversaciones en tiempo real. El profesor puede establecer horas concretas para la resolución de dudas de forma inmediata sobre el caso y abrir *chats* para cada uno de los grupos, para que los estudiantes puedan utilizarlo sin tener que desplazarse a un lugar común.

En la línea de favorecer el trabajo cooperativo y la evaluación entre los estudiantes que utilizan los casos visuales, el **taller** es una opción interesante. En la plataforma del campus virtual, un taller es una actividad de evaluación entre iguales que permite que los participantes evalúen los proyectos de los demás. Por tanto, el profesor podría abrir una herramienta como ésta en el campus para que los estudiantes valoren la respuesta que se da al caso del resto de grupos. Esta estrategia favorece el aprendizaje entre iguales, además de promover una interdependencia positiva mediante la evaluación entre alumnos. De esta manera se fomenta de nuevo el espíritu crítico.

Una herramienta útil y original para unir conocimientos de todos los estudiantes sobre el tema del caso es la creación de un **glosario**. Este instrumento permite a los participantes crear y mantener una lista de definiciones de los conceptos visualizados en el caso. El alumnado se familiariza con el argot específico de la asignatura que estudia y es capaz de interpretar textos con conceptos propios del área, sobre todo si el caso visual contiene vocabulario técnico. Es una manera de que el alumno se acerque al mundo profesional, después de su paso por la universidad.

El objetivo de todas estas herramientas es que los estudiantes que utilizan los casos visuales tengan la posibilidad de aplicar una situación

concreta de manera individual y remarcar y contraponer sus opiniones respecto al trabajo previo realizado en clase. Esta nueva metodología de trabajo consigue aportar al alumno nuevas ideas, de forma que es capaz de observar, desde un punto de vista y en un entorno sin presión (fuera del ámbito académico), nuevos conceptos que no había observado en clase.

La entrada en vigor del EEES y el fomento de la evaluación continua del alumnado hace necesario un cambio en las estrategias de enseñanza-aprendizaje. El campus virtual es un conjunto de herramientas que ofrece múltiples posibilidades de comunicación entre estudiantes y profesorado. Además, la participación y el seguimiento de los alumnos, gracias al campus, deja de ser una tarea difícil para el profesor, ya que puede obtener informes de las actividades realizadas periódicamente, tanto de forma individual como grupal. El campus virtual ha roto las barreras en el número de alumnos por clase, porque los foros permiten la creación de grupos de diversos participantes, desde cuatro hasta 120, por ejemplo. La posibilidad de combinaciones es amplia, y los límites y la decisión en la utilización de las herramientas las establece el propio profesor. El uso del campus facilita la enseñanza de grandes grupos (que hasta ahora no había sido posible) y el establecimiento de estrategias para grupos de estas magnitudes.

3.2. Ejemplo de un caso visual

El caso visual presentado como ejemplo, para situar al docente en el desarrollo práctico de esta metodología, se titula «Dins la crisi». Este documental fue emitido en el programa «30 minuts» en 1993 por TV3, Televisió de Catalunya. Se trata de un caso que incluye similitudes con la situación económica mundial actual y que se puede trabajar desde diferentes perspectivas docentes. Concretamente, se trata de la empresa SMD Enginyers, ubicada en El Vendrell, fabricante de componentes electrónicos, que se encontró en una situación financiera grave a causa de la crisis que tuvo lugar en aquellos años.

Este tema permitió poner en contexto a los alumnos de la asignatura Economía de la Empresa II, de la licenciatura de Administración y Di-

rección de Empresas, para trabajar el bloque del equilibrio financiero. También se utilizó en la asignatura de libre elección Taller de Creación de Empresas, por el tema de la financiación de negocios emergentes.

Una vez escogido el caso visual para cada profesor, se hizo una presentación a los alumnos para situar el caso en el contexto teórico de la asignatura. Además, para seguir esta metodología, una de las estrategias que se recomienda utilizar, desde el principio, es que haya un grupo de alumnos dispuesto a trabajar el caso con profundidad y a exponer las ideas y los argumentos finales a sus compañeros.

A continuación, y antes de la emisión del documental, se pasó el tráiler del anuncio de Televisió de Catalunya para presentar el programa. Este vídeo sirvió para introducir el caso visual y para que los alumnos conocieran un poco más lo que se debería trabajar posteriormente.

Después, se preparó una pequeña introducción con los datos más relevantes del caso para enmarcarlo y centrar al alumnado en el tema a tratar.

En la introducción se incorporó una breve reseña, con la ficha técnica del caso visual y una presentación de la empresa, de los personajes y de los roles. De esta manera se consigue que el alumno conozca, a priori, la situación en la que se encuentra la empresa y sus trabajadores. A la vez, se formularon una serie de preguntas para resolver una vez visualizado el documental. El objetivo de este sistema es seguir una secuencia lógica a la hora de realizar la actividad. Los alumnos ven el documental y se espera que sean capaces de conectar el caso con la teoría explicada en el aula.

En este caso, las preguntas propuestas se refieren a la identificación de los problemas financieros en los que incurría la empresa o cómo afectaba la crisis de entonces a la sociedad del momento y, para acabar, cuáles eran las propuestas de posibles soluciones.

A partir del primer acercamiento al caso visual y de la introducción teórica, se facilitó a los alumnos la documentación para trabajar el caso. Estos documentos sirven de ayuda para seguir el caso con atención a

la hora de la proyección del vídeo. La documentación facilitada ha de servir de guía para saber para qué necesitan la información que se les enseñaba al principio.

Obviamente, ésta es la estrategia seguida por este equipo, pero se pueden utilizar muchas otras que escogerá el profesor, en función de diferentes variables, como por ejemplo el grupo de trabajo, el tiempo disponible o el tema, entre otros.

A continuación, en la misma clase o en la próxima, de forma planificada, se proyecta una secuencia del caso, seleccionada con anterioridad, y que a criterio del profesor presenta el tema de estudio, pero no revela la solución al problema planteado. En el caso visual presentado como ejemplo tiene una duración de 18 minutos y plantea todas las dificultades financieras en las que incurre la empresa, así como las acciones que llevan a cabo los gerentes para conseguir salir de esta situación. Es recomendable que el caso visual no supere los veinte minutos de duración, para que el alumno siga activo y concentrado.

Durante la proyección se presentan dos posibilidades: proyectar el caso entero y que el profesor no intervenga ni comente nada, o proyectar las escenas mientras el docente realiza comentarios y busca el hilo conductor entre la teoría y la práctica. Concretamente, en este ejemplo se proyectó el caso sin la intervención del profesor.

Después, se comenta el caso con los alumnos para conocer el más relevante y trabajarlo. A la vez se utiliza la documentación proporcionada que ayudará a continuar profundizando en el caso visual. El objetivo de este trabajo conjunto es conseguir revisar la teoría impartida en clase para extraer la parte más aplicada y práctica.

En la aplicación de este caso, un grupo de alumnos se ofreció voluntario para trabajarlo en profundidad y exponer las ideas y los argumentos finales a sus compañeros de clase. Así, una vez visualizado, el grupo prepara la propuesta de ideas relevantes. Otra estrategia posible es que cada alumno trabaje individualmente la propuesta de ideas desde el campus virtual.

La duración total de la actividad realizada en clase oscila entre 35 y 40 minutos. Incluye 18 minutos de la visualización de las secuencias del caso y 20 minutos para comentarios y la aportación de ideas. A continuación, si se ha utilizado una nueva clase para esta actividad, se puede continuar con la explicación convencional de teoría hasta el final.

Una vez fuera de clase, se puede colgar la secuencia de vídeo proyectada en el campus virtual, para que los alumnos tengan la posibilidad de volver a verla, y dar la posibilidad de visualizarla al alumno que no ha asistido a clase. En el capítulo 2 se encuentra la explicación detallada para incorporar los casos visuales en el campus, donde se puede proponer una tarea individual y aportarla al resto del grupo en la próxima clase. En el ejemplo que se presenta, el ejercicio será el siguiente:

1. Detectar los cinco problemas principales.
2. Analizar el/los motivo/s por los que se ha llegado a esa situación.

La entrega de la tarea por parte de los alumnos finaliza antes de la siguiente clase. De esta forma, el profesor puede analizar y clasificar los trabajos individuales y hacer llegar a los alumnos un *feedback* de sus respuestas.

En primer lugar, en la clase del día siguiente, el grupo voluntario hace una explicación sobre una propuesta de ideas relevantes que ha trabajado durante un periodo determinado. Una vez el grupo la ha expuesto, el resto de alumnos que ha entregado la tarea a través del campus expresa sus opiniones en función de la exposición de sus compañeros y de su propia opinión. Así, se inicia un pequeño coloquio en clase, para encontrar la solución del caso. Para realizar esta actividad, los alumnos han de formar grupos de entre cuatro y seis personas. Cada uno de ellos iniciará un debate sobre la secuencia trabajada durante aproximadamente unos veinte minutos. El objetivo de esta actividad es conseguir un enriquecimiento mutuo con la discusión y el contraste de la información con lo que se ha trabajado externamente. También sirve para que los alumnos trabajen de manera cooperativa en el aula proponiendo soluciones a los problemas definitivos. Si el profesor lo considera necesario, puede pedir un informe a cada grupo con las soluciones que consideren adecuadas a la problemática de la empresa.

Pasado el tiempo correspondiente, y con todo el grupo, se realiza un *feedback* de lo que se ha trabajado, para poner en común las soluciones expuestas por cada grupo y todos los aspectos de la secuencia trabajada en casa con las visualizaciones de la clase anterior.

En ese momento, sólo falta ver la secuencia final del caso. En el ejemplo, se proyectó en la propia clase con una duración de 3,30 minutos. Al finalizar, todos los alumnos participaron con sus opiniones, impresiones y comentarios. Esta estrategia se utiliza para mantener el interés de los alumnos respecto del problema planteado hasta el último momento. Una alternativa a la visualización en clase sería colgarlo en el campus virtual y abrir un foro de debate para que el alumno trabaje de forma participativa en el aula virtual, aportando sus ideas e impresiones y haciendo intercambio de puntos de vista sobre la situación. Esta participación puede ser valorada por el profesor para la nota de la evaluación continua.

Para dar por finalizada la participación de los estudiantes, queda la realización de un informe final y la exposición de la acción final de la empresa. Cada profesor puede jugar con las diferentes situaciones, cambiar la estrategia y combinar el trabajo en grupo e individual. Esta forma de trabajar permite observar el desarrollo de los alumnos en diferentes situaciones y contextos.

En cuanto a la valoración de cada actividad, se evalúa en primer lugar al grupo voluntario. Este grupo, integrado por dos, tres o cuatro personas (tres es el número óptimo de integrantes para trabajar de manera eficiente), será evaluado por la exposición oral en clase con los argumentos que aporten a sus compañeros relacionados con el caso visual, además de un comentario crítico en relación con éste.

En el caso de que la primera actividad se realice de manera individual, se evaluará la tarea que cada alumno haya realizado con el campus virtual, así como su participación en los foros, debates en la clase presencial, etcétera, en función de las ideas que haya aportado. Esta valoración permite dar a conocer al profesor si el alumno aprende y si la metodología es útil para esta finalidad.

Por último, se valorará el informe final que han de realizar todos los alumnos una vez acabada la visualización de la última escena del caso, en función de su capacidad de análisis y visión crítica.

4. ANÁLISIS DE LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES ANTE ESTA METODOLOGÍA

4.1. Análisis de la opinión de los estudiantes que han seguido esta metodología

En el mundo tecnológico actual el uso de casos audiovisuales facilita la «lectura» a los estudiantes, acostumbrados a utilizar estas herramientas. Además, se añade el uso del campus virtual como herramienta de trabajo y los estudiantes se sienten más implicados en el estudio; lo que conlleva un mejor rendimiento en el caso.

Para demostrar esta afirmación, se presentan a continuación los resultados obtenidos de la experiencia del curso académico 2007-08 en dos asignaturas diferentes. La primera, Teoría y Sistemas de Organización, asignatura obligatoria de segundo ciclo de la licenciatura en Documentación, con una dimensión de grupo normal y acostumbrados a trabajar con el campus virtual, tanto el grupo de mañana como el de tarde. La segunda asignatura es optativa, de primer ciclo, de la licenciatura en Administración y Dirección de Empresas: Administración Empresarial, un grupo no habituado a trabajar con esta herramienta.

1. Resultados de la experiencia docente en asignaturas de segundo ciclo con dimensión grupo normal y habituado a trabajar con el campus virtual (grupo de mañana y de tarde)

La opinión de los estudiantes sobre la metodología que se presenta hace referencia a alumnos de una asignatura de segundo ciclo, dimensión de grupo normal y acostumbrado a trabajar en el campus virtual (grupo mañana y tarde). En este caso, se trata de 80 alumnos (37 grupo de mañana y 43 grupo de tarde), matriculados en la asignatura de Teoría y Sistemas de Organización de la Facultad de Biblioteconomía y Documentación.

Durante los cursos han utilizado la plataforma del campus virtual, utilizando casos visuales y casos repartidos de forma homogénea.

Para recoger la opinión sobre la satisfacción en el uso de esta metodología docente, se utilizó un cuestionario. La encuesta se pasó por medio de la plataforma SurveyMonkey (ver apartado 2.2. del capítulo 2 de este libro) al finalizar la asignatura.

El perfil de los estudiantes de este grupo (turno de mañana y de tarde) es: el 75,50% son mujeres, la edad media del grupo es de 26,80, el 91,80% de los alumnos afirma trabajar, un 67,34% del total tiene un trabajo relacionado con sus estudios. Este perfil de estudiantes es de un grupo normal, de segundo ciclo y habituados a trabajar con el campus virtual, ya que son de la licenciatura de Documentación y la facultad donde se imparte es un centro donde casi el 100% de las asignaturas utilizan esta herramienta. Por tanto, se puede concluir que son estudiantes representativos de este segmento.

A la pregunta sobre qué formato de caso ha sido más útil: visual, escrito o indiferente, un 55,1% ha contestado los casos visuales y a un 32,7% les ha resultado indiferente. Parece que todos son útiles, pero los casos visuales gustan más y sirven como herramienta de aprendizaje de acuerdo con la metodología propuesta.

El formato QuickTime de los casos ha sido una parte de la innovación docente. A la cuestión sobre si el uso de esta plataforma ha sido oportuno, la respuesta es inequívoca: un 90% de los estudiantes ha contestado afirmativamente.

Sobre la opinión de los estudiantes respecto a si el uso de esta metodología les ha parecido útil, las puntuaciones obtenidas se pueden calificar de notables y la metodología ha gustado a los alumnos. Las valoraciones obtenidas se muestran en la siguiente tabla (pág. 37).

Una vez analizada la opinión media del estudiante que ha utilizado la metodología del caso visual, y con el objetivo de profundizar en su estudio, se han realizado comparaciones de medias de los estudiantes de los grupos de mañana y de tarde, según la edad del alumno, para intentar saber si existe alguna diferencia estadística que permita afirmar que a un grupo le ha gustado más que a otro.

Tabla 2: Evaluación del uso del campus virtual

	Media	Std. Deviation
1. Mejora mi capacidad de análisis y síntesis.	6,57	1,307
2. Mejora mi capacidad crítica y de evaluación.	6,18	2,744
3. Mejora mi habilidad para analizar y buscar información de fuentes diversas.	5,78	1,992
4. Mejora mi capacidad para tomar decisiones.	6,37	1,74
5. Mejora mi capacidad para trabajar en equipo.	6,57	1,814
6. Me permite aplicar conocimientos a la práctica.	7,55	1,276
7. Mejora mi estudio por la comprensión de los conceptos de la asignatura.	6,98	1,548
8. Estoy más motivado/a para asistir a las clases de la asignatura.	6,8	2,309
9. Estoy más motivado/a para continuar estudiando la carrera.	6,18	2,138
10. El hecho de saber cuándo se harían los casos me ha permitido revisar los conceptos explicados en clase para venir más preparado.	6,27	2,456
11. Los casos utilizados me han servido para ver la aplicabilidad de los conceptos teóricos explicados en clase.	7,49	1,609
12. La metodología empleada me ha ayudado a estudiar y/o profundizar en el tema.	6,78	1,874
13. Estaría bien hacer más actividades como ésta en otras asignaturas de la carrera.	7,41	2,111
14. La corrección del trabajo que he tenido que devolver me ha ayudado a asimilar mejor los conceptos.	6,59	2,01
15. Me ha ayudado a darme cuenta de aspectos que mi grupo no había detectado.	6,41	1,957

Fuente: Elaboración propia.

Al comparar opiniones entre estudiantes de **grupos de mañana y de tarde**, llama la atención la diferencia de puntuación¹⁰ de las preguntas:

- Mejora mi capacidad crítica y de evaluación.
- Mejora mi estudio por la comprensión de los conceptos de la asignatura.

10. De media, hay un 1,5 de diferencia entre la opinión de los estudiantes de mañana y los de tarde.

- Estoy más motivado/a para asistir a las clases de la asignatura.
- Estaría bien hacer más actividades como ésta en otras asignaturas de la carrera.
- La corrección del trabajo que he tenido que devolver me ha ayudado a asimilar mejor los conceptos.
- Me ha ayudado a darme cuenta de aspectos que mi grupo no había detectado.

El grupo de tarde da más valor a estos ítems con una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos, por tanto, son grupos de opinión diferentes.¹¹ De todos los grupos, el de tarde valora de forma más positiva estos aspectos de la metodología que los alumnos del grupo de mañana.

El análisis de las opiniones por **edades**¹² presenta unas afirmaciones significativamente diferentes entre el primer y segundo grupo de edad:

- Estoy más motivado/a para continuar estudiando la carrera.
- El hecho de saber cuándo se harían los casos me ha permitido revisar los conceptos explicados en clase para venir más preparado.
- La metodología empleada me ha ayudado a estudiar y/o profundizar en el tema.
- Me ha ayudado a darme cuenta de aspectos que mi grupo no había detectado.

Los dos grupos creen que la metodología es correcta en la mayor parte de aspectos, pero los alumnos de tarde y/o con más edad valoran estos aspectos de forma más positiva que los más jóvenes. Esta diferencia podría ser a causa de un factor de experiencia, donde los conocimientos adquiridos por la práctica profesional y/o personal les ayudan a disponer de una opinión más amplia que los alumnos más jóvenes y/o que no la han adquirido.

11. Mediante un estudio de comparación de medias, se comprueba la diferencia entre las mismas.

12. Se agrupa a los estudiantes en dos grupos: en el primer grupo, los estudiantes entre 20 y 25 años, y en el segundo grupo, los de 26 a 47 años.

En el espacio para la realización de comentarios abiertos, el 39,62% de los encuestados (21 comentarios de 53 encuestas) han expresado sus opiniones. En función del tema expuesto en los comentarios, se han realizado cuatro grupos analizados de forma concreta, y se observa cómo la gran mayoría considera que el Moodle y la metodología empleada es una ventaja a la hora de cursar y seguir la asignatura. A continuación, desarrollamos los grupos de comentarios:

GRUPO 1: El Moodle es una herramienta muy buena para seguir la asignatura, tanto por lo que concierne a la organización como a la comodidad de encontrar la información que se necesita. Permite un conocimiento progresivo y hacer los ejercicios en el lugar y el momento que uno escoge. (9 comentarios)

GRUPO 2: No hay mucho tiempo para contestar, iría bien un plazo de entrega con más margen de tiempo. (5 comentarios)

GRUPO 3: En algunos casos no han quedado claras las fechas de entrega. (2 comentarios)

GRUPO 4: El inconveniente de no poder asistir a todos los casos realizados en clase ha hecho que algunos alumnos perdieran la nota. Recomendamos que se pueda entregar de manera individual. (2 comentarios)

2. Resultados de la experiencia docente en asignaturas de primer ciclo, dimensión de un grupo grande y no habituado a trabajar en el campus virtual (grupo mañana)

Durante el primer semestre del curso 2007-08, se puso en práctica la metodología docente en la asignatura optativa, de primer ciclo, en el grupo de mañana, Administración Empresarial de la licenciatura de Administración y Dirección de Empresas.

El número de estudiantes matriculados en el grupo de mañana de esta asignatura es de 73, más tres de intercambio Erasmus. Estos estudiantes pueden escoger entre la evaluación única o cursar la asignatura mediante la evaluación continua. Al principio del curso, los datos eran los siguientes: 58 estudiantes habían escogido la opción de evaluación continua y 18 la opción de evaluación única.

Al final del semestre, en el momento de realizar la encuesta, seis estudiantes se habían descolgado de la evaluación continua y asistían muy poco a las clases. La población de estudiantes del grupo, que ha trabajado durante el semestre con esta metodología, ha sido de 52.

Durante el curso se elaboraron **cuatro casos escritos** (más diferentes problemas que refuerzan los casos escritos) repartidos de manera homogénea:

- Árboles de decisión (tema 2)
- Ejercicios de Pert (tema 4)
- Entorno (tema 3)
- Hoteles Golf (tema 5)

En la tabla 3 se pueden ver las principales características de cada caso.

Una vez desarrollada la metodología durante todo el curso, se pasó la encuesta para analizar el objetivo tres del proyecto «Analizar el funcionamiento de la nueva metodología». Se colgó la encuesta en la pla-

Tabla 3: Principales características de cada caso

	Caso 1: «Árboles de decisión»	Caso 2: «Pert y Pert-cost»	Caso 3: «Cortefiel»	Caso 4: «Hotels-Golf»
<i>Individual o en grupo</i>	Individual	Individual	Grupal	Grupal
<i>Temática</i>	Toma de decisión	Planificación	Diagnóstico del entorno	Estructura organizativa
<i>Tipología</i>	Numérica-cuantitativa	Numérica-cuantitativa	Teórica-cualitativa	Teórica-cualitativa
<i>Días</i>	6 de noviembre de 2007	3 de diciembre de 2007	20 de noviembre de 2007	11 de diciembre de 2007
<i>Calificación media</i>	7,74	7,77	7	7,82
<i>Evaluación</i>	La suma de los resultados de cada caso representa un 25% de la nota final de la asignatura.			
<i>Porcentaje de participación</i>	82,76%	94,83%	86,21%	96,55%

Fuente: Elaboración propia.

taforma SurveyMonkey el último día de clase; por tanto, las respuestas recogidas no son bastante representativas del grupo. El 15% de los estudiantes respondió a la encuesta; de los que el 62,5% son mujeres y la media de edad es de 19,7 años. Se comprueba que es un grupo joven y con ganas de aprender.

Un 75% de los estudiantes afirman trabajar, pero sólo el 14,3% lo hace en temas relacionados con sus estudios. Estos valores son el incentivo para elaborar este tipo de proyectos, ya que en las aulas universitarias no es habitual que los alumnos trabajen en temas relacionados con los estudios. Esta realidad dificulta la puesta en práctica de los conocimientos explicados, y la teoría de clase queda inactiva, sin la aplicación del uso, por lo que el nivel de implicación personal es menor.

Respecto a las preguntas realizadas sobre la metodología empleada en el proyecto, los resultados obtenidos son los de la tabla 4 (pág. 42).

La media de todos los ítems es de 6,73, y se puntúan por encima de la media los siguientes: 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12 y 14.

- Mejora mi capacidad para tomar decisiones.
- Mejora mi capacidad para trabajar en equipo.
- Me permite aplicar conocimientos a la práctica.
- Mejora mi estudio por la comprensión de los conceptos de la asignatura.
- El hecho de saber cuándo se harían los casos me ha permitido revisar los conceptos explicados en clase para venir más preparado.
- Los casos utilizados me han servido para ver la aplicabilidad de los conceptos teóricos explicados en clase.
- La metodología empleada me ha ayudado a estudiar y/o a profundizar en el tema.
- La corrección del trabajo que he tenido que devolver me ha ayudado a asimilar mejor los conceptos.

El primero está relacionado con la mejora de la capacidad para tomar decisiones. Los estudiantes que no trabajen en lugares relacionados con sus estudios no pueden tomar decisiones «económicas», y, por tanto, esta metodología les permite solucionar esta falta.

Tabla 4: Evaluación de la utilización del campus virtual

	<i>Media</i>
1. Mejora mi capacidad de análisis y síntesis.	6,125
2. Mejora mi capacidad crítica y de evaluación.	6
3. Mejora mi habilidad para analizar y buscar información de fuentes diversas.	6
4. Mejora mi capacidad para tomar decisiones.	6,875
5. Mejora mi capacidad para trabajar en equipo.	7,625
6. Me permite aplicar conocimientos a la práctica.	7,25
7. Mejora mi estudio por la comprensión de los conceptos de la asignatura.	6,75
8. Estoy más motivado/a para asistir a las clases de la asignatura.	6,25
9. Estoy más motivado/a para continuar estudiando la carrera.	6
10. El hecho de saber cuándo se harían los casos me ha permitido revisar los conceptos explicados en clase para venir más preparado.	7,75
11. Los casos utilizados me han servido para ver la aplicabilidad de los conceptos teóricos explicados en clase.	7,625
12. La metodología empleada me ha ayudado a estudiar y/o profundizar en el tema.	6,875
13. Estaría bien hacer más actividades como ésta en otras asignaturas de la carrera.	6,5
14. La corrección del trabajo que he tenido que devolver me ha ayudado a asimilar mejor los conceptos.	7
15. Me ha ayudado a darme cuenta de aspectos que mi grupo no había detectado.	6,375

Fuente: Elaboración propia.

El segundo ítem también está por encima de la media general; es la mejora de la capacidad de trabajo en equipo. Las empresas valoran de forma primordial la capacidad de sus empleados para trabajar en equipo, y esta preocupación se recoge en esta metodología: el 50% de los casos se han realizado en grupo.

La conclusión del tercero, cuarto y sexto ítems es que la metodología ha ayudado a los estudiantes a mejorar la aplicación de los conocimientos teóricos que se imparten en clase (en la práctica real) y en la mejora de la comprensión de los conceptos de la asignatura. Por tanto, la metodología acorta la distancia entre la teoría de las clases y la práctica y

aumenta la comprensión de los conceptos, a la vez que permite ver la aplicabilidad de la teoría explicada en clase.

En referencia al sexto ítem, el hecho de citar que «conocer el día exacto que se harían los casos ha permitido a los estudiantes revisar los conceptos explicados en clase» y, por tanto, llegar más preparados, ha significado:

- Que los estudiantes hayan estudiado antes del examen → aspecto positivo.
- Que se hayan preparado mejor para hacer la evaluación continua y, por tanto, obtener mejor nota en ésta → aumento de la motivación del estudiante sobre la evaluación continua → seguimiento masivo de la evaluación continua → no abandono de la metodología ni de la asignatura.

La percepción de los dos últimos ítems analizados: «La metodología empleada me ha ayudado a estudiar y/o profundizar en el tema» y «La corrección del trabajo que he tenido que devolver me ha ayudado a asimilar los conceptos», podrían ser un resumen de los objetivos, ya que demuestran la satisfacción de los estudiantes con la metodología creada en el proyecto.

Los resultados de la encuesta indican que la metodología presentada cumple los objetivos principales y los subobjetivos del proyecto, ya que han mejorado los procesos de atención, retención, reproducción motor y de refuerzo de los estudiantes universitarios. A la vez, significa un fuerte incremento del interés y el mantenimiento de un elevado nivel de asistencia y de satisfacción de los estudiantes. Por tanto, es una forma indirecta de reducir las tasas de absentismo, de abandono y también de mejorar las tasas de éxito (superación de las asignaturas).

4.2. Repercusiones sobre la evaluación continua

Respecto a la repercusión del uso de la metodología de los casos visuales en el campus virtual, sobre el sistema de evaluación continua, la metodología creada ha permitido, por un lado, la aplicación de este tipo

de evaluación, incluso en grupos numerosos; y por otro lado, establecer evaluaciones «inter pares» entre los diferentes grupos que se han formado, de manera que se ejercita su juicio crítico y se refuerzan sus conocimientos mediante el razonamiento evaluativo.

En cuanto a los resultados finales de las dos asignaturas citadas en el apartado anterior, los datos que se han obtenido son los siguientes:

Tabla 5: Teoría y Sistemas de Organización

	2007-08	2006-07
Excelente	8%	3%
Notable	29%	5%
Aprobado	23%	26%
Suspense	8%	10%
No Presentado	34%	56%

Fuente: Elaboración propia.

En esta licenciatura, tal y como se desprende de los resultados, existe un problema respecto a la no presentación al examen. El principal motivo de esta situación es que muchos alumnos compaginan los estudios con el trabajo, y es habitual que se presenten a oposiciones durante el curso. No obstante, la tasa de no presentados se reduce considerablemente de un curso a otro, así como el porcentaje de suspensos, que también disminuye en dos puntos porcentuales. El resto de tasas mejoran de forma considerable.

Tabla 6: Administración Empresarial

	2007-08	2006-07
Excelente	3,08%	5,13%
Notable	32,31%	26,15%
Aprobado	24,62%	36,92%
Suspense	26,15%	19,49%
No Presentado	13,85%	12,31%

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 6 muestra unos porcentajes muy correctos del curso 2007-08, ya que sólo el 13,85% de los estudiantes no se presentó, y superaron la asignatura más del 60% de los estudiantes matriculados, que representa un 70% de los que se presentaron al examen. Respecto a las diferencias entre otros cursos, cabe citar que los resultados son muy similares, pero se ha de enfatizar que durante el curso 2006-07 esta asignatura ya había aplicado la evaluación continua en los casos escritos, pero no en los visuales, y por eso este porcentaje es similar.

5. CONCLUSIONES, PUNTOS FUERTES Y DÉBILES

El uso de la metodología de los casos visuales dentro del entorno del campus virtual es una herramienta para acercar los conceptos teóricos de una realidad empresarial a los estudiantes. Gracias al uso de esta metodología –teniendo en cuenta la opinión de los estudiantes que la han utilizado– se mejoran cinco competencias importantes en los estudiantes. Estas competencias se enumeran a continuación:

1. Aprender a detectar problemas relacionados con la materia de trabajo en el aula mediante el uso de casos, audiovisuales preferentemente.
2. Desarrollar el aprendizaje autónomo y crítico del estudiante.
3. Mejorar la capacidad de analizar y de proponer vías de solución a los problemas identificados, con la aplicación de todos los conocimientos asimilados hasta el momento.
4. Desarrollar habilidades de comunicación y de expresión.
5. Desarrollar aptitudes y habilidades para el trabajo en equipo.

En relación con las fortalezas y las debilidades del uso de esta metodología mediante el campus virtual, se han de destacar las siguientes:

Puntos fuertes:

- Ofrece la oportunidad de realizar una aplicación práctica de la teoría ayudando a los alumnos a incorporarla y favorecer su reflexión.
- Permite llevar una planificación adecuada de la asignatura.
- Es una herramienta que ayuda a la reflexión sobre los conceptos y las situaciones en las que el alumno ha de aprender, asimilar y trabajar competencias y habilidades.

En relación con los puntos débiles, se ha de señalar que un caso visual no es universal. La elección de cada caso depende del tema y del grupo de clase, entre otras variables.

BIBLIOGRAFÍA

- ACCINO DOMÍNGUEZ, J. A. (2002): «Un entorno de componentes para enseñanza virtual basado en software libre». *Novatica*, núm. 156, pp. 55-60.
- APARICIO, P.; CASTÁN, J. M^a; ESPLUGA, C. M^a; GALLARDO, E.; GUITART, L.; MIRAVITLLES, P.; NÚÑEZ, A.; RIMBAU, E.; TRIADÓ, X. M^a; VIU, M. (2004): «Desarrollo de casos audiovisuales para el aprendizaje en organización de empresas». Comunicación presentada en el III Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI), Gerona (España).
- APARICIO, P.; ESPLUGA, C. M^a; GALLARDO, E.; GUITART, L.; MIRAVITLLES, P.; NÚÑEZ, A.; RIMBAU, E. y TRIADÓ, X. M^a. (2006): «Aprentent mitjançant l'explicació, reflexió i l'autonomia intel·lectual (AMERAI)». Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI), Barcelona (España).
- BURGOS, D. y CORBALÁN, G. (2006): «Modelado y uso de escenarios de aprendizaje en entornos b-learning desde la práctica educativa». III Jornadas Campus Virtual. Septiembre, Madrid (España): Universidad Complutense de Madrid. 30 de junio, 2006. Disponible en: <http://dspace.learningnetworks.org>. (Consultado: 4 diciembre 2009).
- BURGOS, D.; TATTERSALL, C. y KOPER, R. (2005): «Utilización de estándares en el aprendizaje virtual». II Jornadas Campus Virtual. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- CASTRO, E. (2004): «Manual del profesor de Moodle». Disponible en: http://docs.moodle.org/en/Teacher_documentation. (Consultado: 4 diciembre 2009).
- COLE, J. (2006): *Using Moodle. Teaching with the Popular Open Source Management System*. Ed. O'Reilly. Disponible en: http://docs.moodle.org/en/Using_Moodle_book. (Consultado: 4 diciembre 2009).
- DE LA CRUZ, M. A. (1999): «Formación del profesor universitario en metodología docente». En: Ruiz Carrascosa, J. (ed.): *Aprender y enseñar en la universidad. Iniciación a la docencia universitaria*. Universidad de Jaén.
- DOMÉNECH, F. (1999): *Proceso de enseñanza y aprendizaje universitario*. Castellón: Publicacions Universitat Jaume I.
- DOMÍNGUEZ MACHUCA, J. A. y ALFALLA, R. (1997): «Sobre enfoques y métodos de enseñanza en Dirección de Empresas y Dirección de Operaciones». XI Congreso AEDEM. Lérida.

- EASTON, G. (1992). *Learning from case studies*. Gran Bretaña: Prentice Hall.
- GALLARDO, E; APARICIO, P. y TRIADÓ, X. (2008): «Adapting an audiovisual case methodology to a virtual campus in business organization lessons». Ponencia presentada en la conferencia INTED 08. International Technology, Education and Development Conference, 3-5 Marzo de 2008, Valencia.
- GROS SALVAT, B. (2002): «Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje». *Revista de educación*, núm. 28, pp. 225-247.
- HASSAN MONTERO, Y. y MARTÍN FERNÁNDEZ, F. «Elementos de navegación y orientación del usuario». Disponible en: http://www.nosolousabilidad.com/articulos/orientacion_usuario.htm. (Consultado: 4 diciembre 2009).
- MARTIN, J. (2006): Manual del profesor de Moodle 1.5». Diponible en: <http://www.lasalle.es/descargas/ManualMoodle2006.zip>. (Consultado: 4 diciembre 2009).
- MOLIST, M. (2006): «Institutos y universidades apuestan por la plataforma libre de ‘e-learning’. Moodle EL PAÍS». Disponible en: http://www.elpais.com/articulo/portada/Institutos/universidades/apuestan/plataforma/libre/e-learning/Moodle/elpcibpor/20060413elpcibpor_1/Tes. (Consultado: 4 diciembre 2009).
- MOODLE. Disponible en: <http://moodle.org/>. (Consultado: 4 diciembre 2009).
- OPEN SOURCE INITIATIVE (OSI). «The Open source definition». Disponible en: <http://www.opensource.org/docs/definition.php>. (Consultado: 4 diciembre 2009).
- PUJOL, J. y FONS, J.L. (1981): *Los métodos en la enseñanza universitaria*. EUNSA, Navarra.
- ROBERTSON, M. y COLLINS, A. (2003): «The video role model as an enterprise teaching aid». *Education+Training*, 45 (6), pp. 331-340.
- RUÉ, J. (2000): *Aprendizaje activo. Alternativas a la lección magistral*. Actas del 1^{er} Congreso internacional de Docencia universitaria e innovación, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona y Universitat Politècnica de Catalunya. Barcelona, 26-28 de junio. (Edición en CD-Rom).
- SAPERAS, E. (1998): *Manual básico de teoría de comunicación*. CIMS, Barcelona. 84-89643-87-3.
- SIMON PALLISÉ, J. (2007). *Campusvirtual UB: un nou entorn d'ensenyament-aprenentatge*. Quaderns de Docència Universitària, Institut de Ciències

de l'Educació de la Universitat de Barcelona, julio 2007. Disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/1681/1/QDU_9.pdf. (Consultado: 4 diciembre 2009).

TRIADÓ, X. (2008): «El aprendizaje en ciencias sociales mediante el uso de casos audiovisuales. Un instrumento de aprendizaje, motivación y mejora de la comprensión conceptual». *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, núm. 11. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2576518>. (Consultado: 4 diciembre 2009).

TRIADÓ, X. (2008): «El uso de casos audiovisuales como instrumento de aprendizaje, motivación y mejora de la comprensión educativa en el ámbito de las ciencias sociales». *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, núm. 18, pp. 213-222.

AUTORES

Xavier M. Triadó Ivern

Profesor Titular del Departamento de Economía y Organización de Empresas. Director del Grup Consolidat d'Innovació Docent en Organització d'Empreses (Gidoe)

Pilar Aparicio Chueca

Profesora Titular de la Escuela Universitaria del Departamento de Economía y Organización de Empresas

Natalia Jaría Chacón

Profesora Ayudante del Departamento de Economía y Organización de Empresas

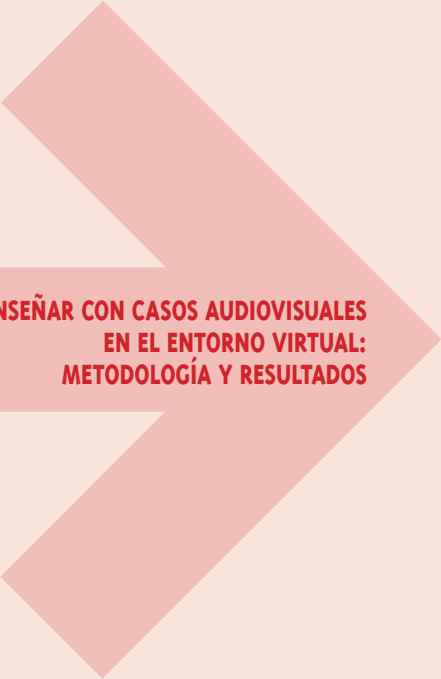
Eva Gallardo Gallardo

Profesora Ayudante del Departamento de Economía y Organización de Empresas

Amal Elasri Ejjaberi

Profesora Asociada del Departamento de Economía y Organización de Empresas

Xavier M. Triadó, Pilar Aparicio y Natalia Jaría son miembros del Grup Consolidat d'Innovació Docent en Organització d'Empreses (Gidoe) [2008GIDC-UB/47] <http://www.ub.edu/gidoe>



**ENSEÑAR CON CASOS AUDIOVISUALES
EN EL ENTORNO VIRTUAL:
METODOLOGÍA Y RESULTADOS**

Xavier M. Triadó Ivern
Pilar Aparicio Chueca
Natalia Jaría Chacón
Eva Gallardo Gallardo
Amal Elasri Ejjaberi