

OTRA MANERA DE ACERCARNOS
AL DERECHO DE SOCIEDADES:
EL CASO *AZCUE VS. AZKUE*
*EN BUSCA DE SU SEGUNDA OPORTUNIDAD**

Another Way to Get the Company Law:
The Azcue vs. Azkue Case Looking for its Second Chance

ELENA LEIÑENA MENDIZABAL

Profesora Agregada de Derecho Mercantil
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Orcid: 0000-0003-3879-7871
DOI: 10.1387/lan-harremanak.18418

Recibido: 30.06.2017
Aceptado: 15.07.2017

ABSTRACT

En esta oportunidad se presenta la experiencia de innovación docente implementada en un grupo de primer curso del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la UPV/EHU en 2016. La experiencia consistió en el planteamiento en el aula de un caso real, siguiendo la metodología del caso. En el mencionado caso se adjudicaba a los y a las estudiantes un rol de asesores jurídico-laborales, con objeto de que abordasen el problema planteado por una ex-trabajadora de una PYME en concurso de acreedores. La ex-trabajadora que se encontraba en una situación personal extrema y delicada, formulaba al alumnado una cuestión directa y relevante

* El siguiente trabajo se enmarca en el Proyecto de investigación de I+D+I de 2015: «Los conflictos de intereses en las sociedades y en las entidades no lucrativas. Modificaciones estructurales y Derecho de grupos», concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad (Ref.: DER 2015-69549-P). Investigador principal: Alberto EMPARANZA SOBEJANO, (UPV/EHU).

que implicaba contestar necesariamente acerca de los compromisos que la ex-trabajadora adquiriría como socia, así como acerca de la pertinencia de la inversión de 20.000 euros en la nueva empresa, la cual se constituía con parte de los activos de la anterior.

Palabras clave: Derecho de Sociedades, Derecho concursal, Economía social, empresa, ética.

■ *Lan honen bidez gure irakaskuntzan gauzatu berri dugun esperientzia bat aurkeztu eta hedatuko dugu. Aipatu den esperientzia UPV/EHUko Lan Harremanen eta Giza Baliabideen Graduko lehenengo kurtsoko ikasleekin eraman zen aurrera 2016an. Hori zela eta, ikasturte horretako ikasle horiei errealitateko kasu edo egoera bat aurkeztu zitzaien eta horiek kasuak planteatzen zituen arazoei neurriko erantzuna eman behar zieten. Era berean, arazoari irtenbidea emateko kasuaren metodoa aukeratu zen. Kasuaren mamia hau zen: ikasleek aholkatu behar zioten konkurtsoan sartu berri zegoen enpresa txiki eta ertaineko lankide ohi bati. Izan ere azken honek nahi zuen sartu bazkide bezala enpresa zaharretik sortuko zen enpresa berri batean, jokaera horrek betebeharrak eta diru kopuru handi bat inbertitzea (20.000 euro) eskatzen zituela. Beraz, ikasleek enpresa horren egoera juridiko ekonomikoa eta langile horren egoera pertsonala kontuan hartuz (dibortziatu berria eta bi seme-alabekin) ahalik eta egokiena izan zitekeen aholkua eman behar zioten.*

Hitz gakoak: Sozietateen Zuzenbidea, Konkurtso Zuzenbidea, Ekonomia soziala, enpresa, etika.

■ *This opportunity presents the experience of teaching innovation implemented in a group of first grade of the Degree of Labor Relations and Human Resources (UPV/EHU) in 2016. The experience consisted in the implemented a real case in classroom, following the methodology of the case. In the above mentioned case, the students were awarded a legal-labor advisory role, in order to solve the problem which had a former employee of one little and medium company in bankruptcy. The ex-worker who was in an extreme and delicate personal situation, formulated to the students a direct and relevant question that involved answering necessarily about the obligations and terms that the ex-worker could had acquired, as well as about the pertinence of the investment of 20,000 € in the new company, in which it wanted to enter as partner membership and which will have been constituted with part of the assets of the previous one.*

Keywords: Company Law, Insolvency Law, Social Economy, business, ethics.

SUMARIO

Sumario: 1. Introducción: contexto de la experiencia docente. 2. Elección de la metodología: método del caso. 3. Diseño y planteamiento del caso. 4. Objetivos de la experiencia de innovación docente. 5. Implementación de la experiencia. 5.1. Presentación del caso. 5.2. Formación de los grupos o equipos de trabajo. 5.3. Entrega del caso y de la guía del estudiante: exposición de las pautas del proceso. 5.4. Seguimiento y supervisión del proceso de aprendizaje. 5.4.1. El ambiente de trabajo y la actitud del alumnado hacia la metodología. 5.4.2. Modificaciones incorporadas en el proceso de aprendizaje. 6. Evaluación de la experiencia. 6.1. Evaluación de la sesión de trabajo en grupo reducido. 6.2. Evaluación del informe final o memoria escrita. 6.3. Evaluación de la exposición oral de la memoria escrita. 6.4. Calificación final del caso. 7. Análisis de los resultados obtenidos. 8. Valoración de la experiencia y reflexiones a futuro. 9. Bibliografía.

«El éxito es aprender a ir de fracaso en fracaso sin desesperarse.»

(Whinston Churchill)

1. Introducción: contexto de la experiencia docente¹

La idea que fundamentó el cambio en el modelo Bolonia para las universidades europeas, «Centrar el aprendizaje en el estudiante», esto es, «desarrollar en ellos la competencia de *aprender a aprender*», suscitó ya hace algunos años nuestra inquietud ante el desafío del cambio en el entorno educativo y social.

Ahora bien, fuimos conscientes de que ese desafío no era posible asumirlo sin docentes y responsables de la formación en la educación superior que tratasen de integrar una visión del alumnado y de sus posibilidades de manera distinta a la que se contemplaba entonces de manera general y todavía hoy en algunos foros. Por lo tanto, nuestro reto personal, siguiendo la concepción de la doctrina más autorizada en la materia, está siendo tratar de articular el aprendizaje como un entorno específico creado por el profesorado para que las estu-

¹ Experiencia docente previamente diseñada en el marco del Programa Eragin (2014-2016), promovido por el Vicerrectorado de Estudios de Grado e Innovación Docente de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Experiencia implementada en 2016.

diantes y los estudiantes piensen por sí mismos, no solo en el proceso de apropiación del conocimiento, sino también en su propio desarrollo personal como aprendices (Rué, 2008: 49).

Es precisamente en ese contexto de cambio de sistema de enseñanza aprendizaje en el que llevamos implementando desde hace varios, con mayor o menor éxito, humildes, pero satisfactorias experiencias de innovación en nuestra tarea docente.

Así, en esta oportunidad se quiere exponer la experiencia de innovación docente implementada en el primer curso del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos (54 estudiantes) en el que se imparte la asignatura de Derecho de Sociedades, asignatura obligatoria de 6 créditos del ámbito jurídico y en concreto del área de Derecho mercantil. La experiencia tenía como objetivo general el de facilitar el aprendizaje de una articulación jurídica compleja como es el Derecho de Sociedades de la rama mercantil del Derecho en una titulación no jurídica y en un primer ciclo de enseñanza universitaria (Franquet, 2009: 1). Circunstancia esta última que supone una cierta rémora en el aprendizaje de la asignatura dado que, en general, el alumnado es muy joven y carece de la experiencia suficiente para enmarcar el supuesto de hecho en su articulación jurídica. Precisamente éste era el reto, facilitar esa correlación entre el problema de la vida real y el instrumento jurídico que encauza una solución para el joven o la joven estudiante de nuevo ingreso en la Universidad².

Previamente habían transcurrido casi cinco semanas de docencia, de ahí que el grupo tuviera conocimientos sobre los conceptos básicos y fundamentales acerca de la representación y la responsabilidad del empresario o empresaria individual y las sociedades o personas jurídicas. En este sentido, para esa fecha se había impartido y trabajado en clase, mediante clases magistrales y tareas presenciales, prácticamente un cincuenta por ciento de los temas que conforman el temario de la asignatura. En cualquier caso, si bien esos contenidos básicos estudiados en clase se relacionaban directamente con la problemática y ayudaban en el proceso a seguir para su resolución, esos contenidos no eran suficientes. De ahí que se les facilitara nuevo material con la finalidad de familiarizarlos con los nuevos conceptos que iban a necesitar en el desarrollo de la experiencia planteada³.

² Antes de proseguir con la descripción de la implementación del caso, es de interés y, a nuestro juicio, esencial destacar dos cuestiones. En primer lugar, que los estudiantes de este Grado son de perfil medio. Y en segundo lugar, que tratándose de un grupo de primero, con intereses diversos, el desafío de la puesta en marcha del caso fue significativamente superior al que se hubiera planteado de implementar el caso en un grupo de cuarto de grado, más maduro, formado y homogéneo. Aun así, se considera que los resultados han sido satisfactorios.

³ Así, se les procuraron textos que trataban sobre los siguientes temas: el procedimiento concursal, la sociedad de responsabilidad limitada, la sociedad de responsabilidad limitada laboral y la economía social. El material lo tenían disponible en la plataforma de la UPV/EHU *eGela*, sin perjuicio de que pudieran acudir a otras fuentes proporcionadas en el caso.

2. Elección de la metodología: método del caso

El contexto presentado en el párrafo precedente condicionó la elección de la metodología, en concreto, implicó que se eligiera el método del caso para implementar la experiencia de innovación docente. Las características del grupo, su perfil y el número de estudiantes condicionó la elección de un método en el que, por una parte, se impulsase el aprendizaje cooperativo organizando actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje (Valero, 2015: 23) y, por otra, se accionase el rol de la docente de manera que no se limitara a observar el trabajo de los grupos, sino a observar activamente el proceso de construcción y transformación del conocimiento, así como las interacciones de los miembros de los distintos grupos. En este sentido, se perseguía que la docente fuera la mediadora en la generación del conocimiento y en el desarrollo de las actividades sociales (Aguado *et al.*, 2014: 111).

Según lo expuesto, se consideró que el método del caso era una herramienta acertada y eficaz para superar la pasividad propia de los métodos expositivos tradicionales, centrados en el o la docente y con énfasis en la transmisión de contenidos y su reproducción por el/la estudiante, la lección magistral y el trabajo individual. En este sentido, la implementación del caso en el aprendizaje supuso, además de mejorar el desarrollo de las tareas del profesorado y del alumnado, trabajar competencias transversales tanto de tipo instrumental (expresión oral y escrita, análisis y síntesis, organización y planificación) como de tipo interpersonal (reconocimiento de la diversidad, negociación, automotivación y liderazgo) (Aguado *et al.*, 2014: 113).

El método del caso se define como un método de aprendizaje basado en la participación activa, cooperativa y en el diálogo democrático de los y las estudiantes sobre una situación real. Una de sus características es que no promueve una única solución correcta, a pesar de que existan algunas más o menos adecuadas. Lo que verdaderamente importa son los procesos que sigue el alumnado para llegar a una solución.

A través de este modelo, el estudiante o la estudiante desarrolla su capacidad analítica y de síntesis y la reconduce a aplicar conceptos a situaciones reales, a aprender a resolver problemas, a desarrollar juicios soportados, a pensar con espíritu crítico y a reforzar su capacidad de comunicación (Aguado *et al.*, 2014: 114-115).

Una vez realizada la opción del método (método del caso), la experiencia de innovación docente consistió en plantear en el aula un caso real y cercano del ámbito del Derecho de Sociedades integrado además en el marco de la Economía Social. En este sentido, la elección del supuesto de hecho estuvo motivada por la difícil situación vivida en nuestro entorno debido a la crisis económica iniciada en 2007, en la que numerosas empresas pequeñas y medianas se vieron

abocadas a cerrar y, por consiguiente, numerosas trabajadoras y trabajadores pasaron a engrosar las estadísticas del paro.

En ese delicado contexto, nos pareció de interés formular el problema de una empresa media de arraigo en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) que, aun habiendo sido declarada en concurso de acreedores, intentó superar la crisis planteando una audaz salida que fue entendida y atendida por los grupos de interés que la integraban (masa trabajadora, instituciones, nuevos inversores y la sociedad local). Es decir, tuvo su segunda oportunidad.

La selección del supuesto de hecho estuvo condicionada asimismo por la circunstancia de que el alumnado del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Facultad de Relaciones Laborales y Trabajo Social (UPV/EHU) es singularmente sensible a las situaciones económico sociales que derivan en la pérdida de puestos de trabajo y a todas aquellas cuestiones relacionadas con el marco de las relaciones laborales. Desde esta perspectiva, la oportunidad que se les ofrecía de indagar y procurar una posible solución al problema suscitó la curiosidad y motivó al grupo, facilitando una mayor involucración por la proximidad que el caso presentaba con la realidad del momento (Font i Ribas *et al.*, 2009: 54-55).

3. Diseño y planteamiento del caso

El caso, denominado *Azcue vs. Azkue en busca de su segunda oportunidad*, se diseñó siguiendo los hechos reales acaecidos a la empresa *Azcue* e integrando un elemento subjetivo no real que fue precisamente la incorporación al caso del problema que afectaba a una de las ex-trabajadoras de la compañía.

En este sentido, entre las distintas formas que puede adoptar la formulación de un problema, diseñamos el caso de manera descriptiva vinculando varios fenómenos que parecían estar relacionados de algún modo e integraban un acontecimiento concreto. De esta forma el alumnado tenía que analizar los mencionados fenómenos para, finalmente, explicar y encontrar una solución satisfactoria al acontecimiento (Moust *et al.*, 2007: 38).

Siguiendo esa directriz, en el caso se adjudicaba a los y a las estudiantes un rol de asesores jurídico-laborales, con objeto de que abordasen el problema planteado por la ex-trabajadora de la empresa *Azcue y Cía, SA* en concurso de acreedores, quien además se encontraba en una situación personal extrema y delicada debido a su reciente divorcio, en el que había luchado por la custodia de sus dos hijos. La ex-trabajadora formulaba una cuestión directa y relevante al alumnado que implicaba contestar acerca de los compromisos que adquiriría como socia, así como acerca de la pertinencia de la inversión de 20.000 euros en la nueva empresa *Azkue. Nueva Línea, SLL* que se constituía con parte de los activos de la anterior.

El problema que se les planteó cabe resumirlo de la siguiente manera:

La sociedad *Azcue y Cía, SA*, situada en Azpeitia (Gipuzkoa), se constituyó el 6 de junio de 1934. Su objeto social era la fabricación de toda clase de muebles. Los ingresos de explotación de 2011 ascendieron a 7.543.130€. Sin embargo, en fecha 17 de diciembre de 2012 la sociedad fue declarada en concurso de acreedores: *Azcue y Cía, SA (en liquidación)*.

En fecha 15 de septiembre de 2014, un grupo de ex-trabajadores y ex-trabajadoras de la compañía presentó al Juzgado N.º 1 de lo Mercantil de San Sebastián, que tramitaba el concurso, una propuesta de compra unitaria para reactivar la compañía y reiniciar la actividad. La propuesta fue aceptada y autorizada por el Juez en fecha 21 de enero de 2015.

Una de las ex-trabajadoras, implicada en el proyecto, Nerea Sorazu Bilbao, acudió a usted el 20 de marzo de 2016, como persona experta en cuestiones laborales y de economía social, con objeto de que le asesorase acerca del alcance de los compromisos adquiridos y, en particular, por el relativo a la importante aportación económica de 20.000€ que debía realizar en el plazo de un mes. Entre sollozos y frases entrecortadas, le formuló sus dudas y reservas ante la inversión y le preguntó directamente: ¿me aconsejaría usted arriesgarme a invertir en el nuevo proyecto?

Según puede observarse, el diseño del caso asumió que los alumnos y alumnas poseían un conocimiento intuitivo de la realidad, el cual de forma guiada suponía la base para construir marcos conceptuales desde los que pasar a la acción. De esta manera, las competencias implicadas en el manejo de la información y la capacidad de anticipar y evaluar el impacto de las decisiones adoptadas, proporcionaban un contexto óptimo para conseguir una serie de objetivos de aprendizaje previamente fijados por la docente (Fernández-Sancho *et al.*, 2014: 138).

4. Objetivos de la experiencia de innovación docente

Sin perjuicio de las competencias transversales⁴ así como de las específicas⁵ de la titulación del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos que se

⁴ Competencia transversal de titulación: «Adaptación al entorno: afrontar los cambios técnicos, sociales, laborales y culturales de la sociedad a través de un proceso de formación continuado a lo largo de su vida».

⁵ Competencias específicas de titulación: manejar de forma interrelacionada el conjunto de las disciplinas que configuran las relaciones laborales; gestionar, asesorar y evaluar en materia socio-laboral a las empresas, sindicatos, instituciones y demás organizaciones sociales; atender, asesorar y representar a las y los clientes, tanto en forma individual como colectiva, negociando adecuadamente en los diferentes ámbitos de las relaciones laborales; redactar conforme a derecho informes, contratos, demandas y recursos relativos a las diferentes áreas de la titulación; diseñar, desarrollar, controlar y evaluar debidamente las estrategias y los planes relacionados con el empleo y la prevención de riesgos laborales.

pretenden alcanzar en el proceso de aprendizaje con la materia de Derecho de Sociedades, la experiencia de la innovación tenía unos objetivos concretos que se articularon conforme a las competencias que se trabajan en la asignatura (Font i Ribas *et al.*, 2009: 49)⁶:

La identificación de los distintos tipos jurídicos de sociedad mercantil o de economía social que actúan en el tráfico y la diferenciación de los órganos de funcionamiento, así como sus competencias y funciones (C1).

- La detección de los problemas jurídico-económicos que se plantean en las sociedades, así como la capacidad de reacción positiva en buscar de los recursos normativos y materiales adecuados para resolverlos (C2).
- La acreditación de la capacidad interpretativa en relación a la normativa, así como la facultad para defender las distintas posiciones, fundamentada siempre en argumentos jurídicos, aunque sin obviar los intereses de los grupos de interés que integran el entorno social de la sociedad o empresa (C3).

5. Implementación de la experiencia

5.1. Presentación del caso

El caso se presentó y se puso en marcha a finales de febrero de 2016 y finalizó a mediados de mayo de ese año, fecha en la que los grupos de trabajo realizaron una exposición oral formulando su propuesta de resolución.

En el acto de presentación se trasladó al alumnado incorporado al sistema de evaluación mixta la opción de resolver un caso práctico real y de cierta entidad, relacionado con la asignatura, cuya valoración se correspondería con el 30 % de la nota final (3 puntos sobre 10). La opción estaba recogida en la guía docente y en la del estudiante, correspondientes a la asignatura. Esta última se les procuró en la presentación de la asignatura el primer día de clase.

Como se ha adelantado, en mayo de 2016, los equipos de trabajo que se comprometieron a la resolución del caso realizaron una defensa oral de la propuesta que formulaban a la protagonista que había acudido en busca de asesoramiento, presentándolo formalmente como una memoria o informe escrito cuya extensión podía alcanzar un máximo de 12 páginas.

⁶ El autor considera que se han alcanzado las competencias (genéricas y específicas) cuando el estudiante o la estudiante «sea capaz de...».

5.2. Formación de los grupos o equipos de trabajo

A pesar de conocer la directriz que el método del caso propone, esto es, que sea el profesor o profesora quien forme los equipos de trabajo, conforme a criterios más o menos oportunos (Valero, 2015: 1-2), en la implementación de nuestro caso se trasladó al alumnado la mencionada tarea. La razón de esta decisión descansa, fundamentalmente y en primer lugar, en la circunstancia de que el alumnado proviene de los tres territorios históricos de la CAPV y en primero de Grado son muchos/as los/as que se trasladan diariamente al Campus. De ahí que se les facilitase que formaran el grupo de trabajo más adecuado tomando en consideración la anterior realidad. La segunda de las razones se basó en el aprovechamiento del grado de afinidad o empatía generada entre ellos y ellas durante el primer cuatrimestre del curso. Habían tenido otras experiencias de trabajos colaborativos y se habían conocido. Por lo tanto, se trató de aprovechar la sinergia positiva y la empatía que de los grupos pudiera haber surgido.

Con la finalidad de que formasen los equipos de trabajo, se les pasó un cuadro en el que figuraban 9 apartados, esto es, los 9 grupos que como mucho tendrían que formar, indicándoles que en cada grupo no podía haber más de 7 personas. Tomando en consideración el factor de la acumulación de docencia de la docente, se tuvo que optar por la gestión sostenible del proceso de implementación del caso. Es por ello que se decidió no admitir más de 9 grupos, con un máximo de 7 estudiantes por cada uno. Este sistema permitía, a su vez, que tuvieran un pequeño margen de maniobra y alguno de los grupos tuviera menos participantes.

Se les advirtió asimismo que, una vez formados los grupos, se les denominaría según el número asignado con objeto de facilitar la supervisión del proceso de implementación y su evaluación.

Siguiendo las anteriores pautas, se formaron los grupos (9 grupos: 2 de 7; 4 de 6; 2 de 5; 1 de 4. Total: 52 personas) y éstos ocuparon un espacio concreto en el aula, que respetaron en las siguientes sesiones de tutorización del proceso. Este proceder fue acertado, dado que el aula era muy grande y el grupo numeroso.

5.3. Entrega del caso y de la guía del estudiante: exposición de las pautas del proceso

Una vez formados los grupos, se les entregó el caso para que lo leyeran en el equipo, dándoles para ello un tiempo razonable. Finalizada la lectura, se les instó a que pusieran en común sus impresiones y sugerencias, con objeto de que, transcurridos 10 minutos, pudieran dar una respuesta previa a la resolución del caso y exponer sus impresiones a la clase en reunión plenaria.

Hubo opiniones de todos los gustos que querían imponerse, lo cual fue indicador de que el problema planteado: «aconsejar a Nerea acerca de invertir o no en la nueva empresa, la cual buscaba su segunda oportunidad» les había enganchado, precisamente de eso se trataba.

De seguido se les procuró la guía del estudiante del caso. En ella se recogían los temas de la asignatura que deberían ser tratados para conocer suficientemente las cuestiones técnicas (procedimiento concursal, sociedad de responsabilidad limitada, sociedad de responsabilidad limitada laboral y economía social) y dar así una respuesta adecuada a la protagonista del caso. Igualmente, esta guía incorporaba una serie de subapartados que desarrollaban concretamente los puntos en los que deberían fijarse al abordarlos, dado que los temas referenciados eran demasiado amplios y complejos.

La guía del estudiante incluía, además, las referencias de las lecturas sugeridas y materiales auxiliares (bibliografía, artículos de revista, legislación y enlaces de interés). No está de más recordar en este apartado el perfil del alumnado y las características del grupo, mencionadas en los párrafos iniciales de este texto. Si las cuestiones a tratar no se hubieran advertido mediante la guía, con toda probabilidad, el trabajo realizado habría sido mucho más disperso. En definitiva, se ha tratado de una implementación y un proceso de aprendizaje bastante dirigidos.

Se aprovechó la sesión plenaria para darles algunas de las directrices relativas a la forma de trabajar. En este sentido, la resolución del caso se les planteó como un trabajo cooperativo que exigía realizarse en equipo, advirtiéndoles de que, independientemente de que se repartieran el trabajo, todos y todas tenían que conocer lo que el resto del grupo hacía, tratando de adoptar una estrategia unitaria en la resolución del caso y de alcanzar una solución única, susceptible de ser argumentada y defendida por cualquiera de los y las miembros del grupo.

Igualmente, se les advirtió de que el trabajo iba a ser evaluado en gran medida tomando en consideración el informe final, a entregar a finales de abril o a primeros de mayo, así como teniendo en cuenta la exposición oral en la que indefectiblemente deberían de intervenir todos y todas, con objeto de afinar la evaluación individual, la cual tendría en cuenta también el proceso, esto es, las observaciones anotadas en el seguimiento del desarrollo del caso en las tutorías de grupo reducido⁷. La evaluación de la memoria final, por el contrario, sería evaluada en conjunto y su calificación se asignaría a todas y a todos los miembros del grupo por igual⁸.

⁷ De la evaluación del proceso, el/la estudiante sería evaluado/a individualmente asignándole como máximo un 1 punto sobre los 3 que correspondían a la resolución del caso.

⁸ En la evaluación de la memoria final de asignación conjunta al grupo se podía obtener la calificación de 2 puntos sobre 3.

Para finalizar, los últimos minutos se invirtieron en aclararles el calendario de sesiones y las actividades que desarrollarían en el proceso de implementación.

En líneas generales, se explicó que la resolución del caso requeriría sesiones de trabajo en grupos pequeños y alguna reunión plenaria (las menos, debido al tamaño y a la naturaleza del grupo), sin perjuicio de todas aquellas que como equipo tendrían que organizar, animándoles a utilizar las nuevas tecnologías para comunicarse (*eGela, Dropbox, Facebook Smartphones*), en particular, durante las vacaciones de pascua, próximas por esas fechas.

El calendario contemplaba 6 sesiones de trabajo en grupos pequeños y alguna plenaria, susceptibles de alternarse en una misma sesión, si es que ésta era de dos horas. Las sesiones mencionadas en el calendario se articularon en torno a la resolución de dudas en grupos reducidos, la realización de un test y un cuestionario de conocimientos previos⁹ en una plenaria, la tutorización en grupos reducidos y, finalmente, la sesión de presentación oral de la memoria del trabajo¹⁰.

5.4. Seguimiento y supervisión del proceso de aprendizaje

En este apartado pasamos a exponer algunas de las impresiones recogidas en el seguimiento del proceso de aprendizaje que, sin perjuicio de que nos hayan procurado información relativa al avance en el proceso de aprendizaje, nos han acreditado que el caso había motivado lo suficiente al alumnado y que, en cierta manera, estaba implicado en intentar dar una solución lo más acertada posible a su protagonista.

5.4.1. *El ambiente de trabajo y la actitud del alumnado hacia la metodología*

A pesar de que, como se ha advertido previamente, el grupo de estudiantes de primero era de perfil medio, su diversidad, su actitud positiva y su dinamismo, hicieron que las exigencias de la metodología se aproximaran a sus intereses. Con toda probabilidad, esta confluencia entre el perfil del grupo y las

⁹ Dada la complejidad del caso, el examen de los conocimientos previos se gestionó mediante la realización de un test y un cuestionario, articulados ambos en el marco de una actividad cooperativa. Tanto el test como el cuestionario se plantearon de la siguiente forma. En primer lugar, lo tenían que resolver individualmente y, una vez resuelto individualmente, tenían que consensuar las respuestas en el grupo de trabajo, de manera que la valoración de las pruebas se asignaría al grupo. Cabe señalar que las respuestas fueron acertadas en general (media de 8 puntos sobre 10). Igualmente, la técnica de consensuar las respuestas les tranquilizó y fue muy bien recibida.

¹⁰ No obstante, circunstancias ajenas al desarrollo de esta metodología en el aula, como fueron los exámenes liberatorios de otras asignaturas, exposiciones orales de otras materias, etc. hicieron que se modificase el calendario de actividades. En cualquier caso y en líneas generales, su grado de cumplimiento fue elevado (90%).

exigencias de la metodología activa ha sido una coincidencia, en cualquier caso, se ha de reconocer que la mencionada circunstancia facilitó la aplicación del supuesto.

En este sentido, esa confluencia de intereses quedó de manifiesto en la información recogida de las conversaciones mantenidas en las tutorías (individuales y de grupo) y en la información extraída de las conversaciones informales con el alumnado. Esa circunstancia también se evidenció en las encuestas realizadas¹¹. Las encuestas, como se analizará más adelante, se realizaron una vez se entregó el informe final o memoria del trabajo a la profesora y tras haberse llevado a cabo la presentación oral de ese informe.

Respecto a los comentarios recogidos del alumnado, sintetizaría todos ellos en uno: *«es una forma más dinámica de aprender y se comprenden mejor los conceptos al tener que ponerlos en relación con la práctica»*.

5.4.2. *Modificaciones incorporadas en el proceso de aprendizaje*

El estrecho y dirigido seguimiento llevado a cabo del proceso de aprendizaje en el desarrollo del caso, derivó en que fuese necesario, como no podía ser de otra manera, incorporar novedades en relación al plan de actividades diseñado inicialmente, tanto en relación a las actividades presenciales como a las no presenciales. Asimismo, también se modificaron algunas de las rúbricas prediseñadas¹², que más adelante tendremos ocasión de comentar y analizar en el párrafo relativo a la evaluación de la experiencia.

6. Evaluación de la experiencia

No somos ajenos a que una de las cuestiones más difíciles de la implementación de las metodologías activas es la evaluación del proceso (Font i Ribas *et al.*, 2009: 60), la de los resultados y la asignación de una calificación final, máxime cuando se trata de un grupo de estudiantes numeroso, como el que nos ocupa. De ahí que una de las tareas más complejas resultó ser el establecimiento de un sistema equitativo de evaluación del proceso, fijando criterios lo más objetivos posibles.

¹¹ El cuestionario de opinión sobre la metodología seguida fue procurado por el Programa Eragin.

¹² Dado que el grupo era numeroso e integrado por 9 subgrupos, siendo algunos de éstos también numerosos (2 integrados por 7 personas, 4 de 6 y 2 de 5), la evaluación se hizo recurriendo a unas rúbricas reducidas en dos grados con respecto a las originales del proyecto. Así, las rúbricas en lugar de tener 5 niveles para los indicadores, tuvieron 3.

En este sentido, en el momento de la elaboración del caso, se estableció una serie de actividades de evaluación, que finalmente se implementaron, salvo una de ellas¹³, y fueron las siguientes:

- Evaluación de la sesión de trabajo en grupo reducido.
- Evaluación del informe final o memoria escrita.
- Evaluación de la exposición oral de la memoria escrita.
- Calificación final del caso.

Pasamos a describirlas, recogiendo en cada apartado el momento en el que se han implementado, las conclusiones extraídas y las acciones de mejora.

6.1. Evaluación de la sesión de trabajo en grupo reducido

En la sesión de trabajo en grupo reducido¹⁴ se llevó a cabo una puesta en común de lo realizado hasta el momento en los grupos. Durante la sesión, además de comunicar la valoración global del test y del cuestionario realizado a cada grupo, se evaluó el proceso de búsqueda de información, la resolución de algunas dudas generadas, las reflexiones realizadas por el grupo, los diferentes puntos de vista vertidos sobre el caso y la argumentación en el debate suscitado entre los y las participantes.

El conjunto de estas actividades en el grupo reducido conformaron en sí mismas una tarea de retroalimentación, dado que surgieron muchas cuestiones relacionadas con la resolución del caso.

Con la finalidad de suscitar el debate y promover la argumentación, se recurrió a algunas de las preguntas detonantes previstas en el proyecto¹⁵, lanzándolas al grupo en general y, en ocasiones, dirigiéndolas individualmente a los y a las alumnas. De esta manera se recogieron también referencias individuales del alumnado en relación a su grado de participación y aportaciones al proceso de resolución del caso.

La sesión completa tuvo una duración de dos horas y la docente dedicó unos 15 minutos por cada grupo. Esta técnica permitió evaluar los resultados de aprendizaje R7 y R9¹⁶ y, por consiguiente, el logro o no de los objetivos O10,

¹³ En relación al proyecto elaborado, se prescindió de la evaluación de un informe escrito previo a la resolución del caso.

¹⁴ Esta sesión tuvo lugar a finales de abril de 2016.

¹⁵ ¿Qué efectos tiene la declaración de concurso por parte del Juez de lo Mercantil para los acreedores, trabajadores y trabajadoras de *Azcue*?; ¿Qué supuso abrir la fase de liquidación, tras la declaración de concurso? ¿Qué oportunidades ha tenido *Azcue* de reactivar la empresa en fase de liquidación?

¹⁶ R7. Comprende y aplica las consecuencias jurídicas que conlleva la opción por el convenio o por la liquidación, como soluciones del concurso de acreedores; R9. Se pone de manifiesto la capacidad de exposición oral clara, sintética y ordenada.

O13 y O14¹⁷ del proyecto. En estas sesiones el alumnado tuvo la oportunidad de reflexionar e intercambiar ideas y estrategias relacionadas con la continuidad de la actividad empresarial y la salvaguarda de los puestos de trabajo en la empresa afectada.

Los criterios de evaluación correspondientes a este instrumento fueron:

- Calidad expositiva y argumentativa.
- Dialéctica de refutación y/o ratificación.
- Grado de participación.
- Aportación al grupo y actitud positiva ante el mismo.

En relación a la evaluación de esta actividad, es de interés destacar que la profesora observó fundamentalmente las intervenciones individuales de los miembros del grupo, sin perjuicio de que se hiciera una idea de su grado de coordinación y cohesión a la hora de trabajar en equipo.

Como se ha mencionado en un apartado anterior, la rúbrica de evaluación fue modificada de 5 a 3 niveles en relación a los resultados de aprendizaje y criterios de evaluación, con objeto de facilitar la actividad evaluadora. Finalizada ésta se asignó una calificación concreta a cada alumno y alumna (máximo 0,5 puntos de los 3 que valía el caso).

Para facilitar la evaluación, se enumeró a cada componente del grupo de trabajo con un número del 1 al 6/7. De manera que recurriendo a ese número asignado a cada miembro se pudo valorar cada criterio en la misma rúbrica.

6.2. Evaluación del informe final o memoria escrita

Una vez finalizadas todas las sesiones de trabajo en grupo reducido, conforme a lo previsto, los y las estudiantes entregaron los informes finales elaborados por cada grupo de trabajo¹⁸, en total 9 informes, algunos de ellos con una extensión superior a la establecida.

Los informes recogían un marco teórico relativo a las cuestiones planteadas en la presentación y un resumen de las conclusiones y reflexiones suscitadas por el caso, finalizando con una respuesta directa a la protagonista, Nerea

¹⁷ O10. Atender a las diferentes oportunidades que un procedimiento concursal presenta para continuar con la actividad empresarial; O13. Diseñar, desarrollar, controlar y evaluar debidamente las estrategias y los planes relacionados con la continuidad de la actividad empresarial y el empleo; O14. Trabajar en equipo: sintetizar las ideas, comunicarlas, fomentar el debate, la (auto) crítica y el compromiso.

¹⁸ La entrega de los informes se realizó a primeros de mayo de 2016 y tenían una extensión máxima 10/12 folios, Arial, espacio interlineal sencillo).

Sorazu Bilbao, en su rol de asesores. La estructura formal comprendía los siguientes apartados: introducción, índice de contenidos, marco teórico, reflexión orientada a la solución propuesta, documentos y fuentes del problema trabajado (García, 2008: 107). La mayoría de las memorias seguían este formato y están disponibles en el expediente del caso.

El informe o memoria final permitió evaluar casi todos los resultados de aprendizaje (R1, R3, R4, R5, R7, R8) y, por lo tanto, facilitó valorar si se habían alcanzado o no todos los objetivos previstos en el proyecto (del 1 al 15)¹⁹. Su evaluación se realizó conforme a la rúbrica que recogía los resultados de aprendizaje ajustados a los indicadores o criterios de la evaluación escrita (tabla 1).

A continuación se presenta la rúbrica de la evaluación de la memoria correspondiente a uno de los equipos de trabajo. En ella se incorporan descriptivamente los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación. En general, cabe advertir que la parte más enriquecedora de la memoria o dictamen presentado por los equipos de trabajo fueron todas aquellas cuestiones que reflejaban el contraste de ideas y los distintos argumentos defendidos por los y las integrantes del grupo.

Realizada la evaluación se asignó una calificación a todo el grupo de trabajo, calificación que como máximo podía alcanzar 2 puntos de los 3 que valía el caso²⁰.

¹⁹ En esta oportunidad no se enumeran los resultados de aprendizaje ni los objetivos específicos del proyecto de elaboración del caso para evitar reiteraciones innecesarias. Con objeto de ilustrar el proceso se han enumerado algunos de ellos en la exposición de la evaluación de grupo reducido. Entendemos, igualmente, que los resultados a que nos referimos están suficientemente descritos en la tabla 4 relativa a la evaluación del informe o memoria escrita.

²⁰ En el modelo de la rúbrica de evaluación del informe o memoria final que se presenta y que corresponde a la evaluación de la del Grupo 3, cabe observar que se le asignó la calificación de 1,8 puntos sobre 2.

Tabla 1
Rúbrica de la evaluación del informe final o memoria escrita
(Grupo 3)

Resultados de aprendizaje	1 Plenitud en la identificación	2 Lo realiza con omisiones o imperfecciones de entidad pero no determinantes	3 No realiza lo básico y/o lo realiza con omisiones e imperfecciones inexcusables
Identifica los distintos tipos jurídicos de sociedad mercantil o de economía social que operan en el mercado (R1) (C1) (O1, O2, O3, O4, O5, O6)	X		
Detecta los problemas jurídico-económicos que se plantean en las sociedades y determina el marco jurídico susceptible de aplicar según el tipo social (Código de Comercio, Ley de Sociedades de Capital, Ley de Sociedades Cooperativas, Ley de Economía Social) (R3) (C2, C3) (O7, O8)	X		
Reacciona positivamente ante el cambio del entorno. Toma de inmediato la iniciativa en la búsqueda de información, soluciones y recursos de adaptación al nuevo contexto, con el convencimiento de que el cambio es posible y conveniente (R5) (C2, C3) (O10, O11, O14)	X		
Comprende y aplica las consecuencias jurídicas que conlleva la opción promovida por el convenio o por la liquidación, como soluciones del concurso de acreedores (R7) (C2, C3) (O10, O13)		X	
Es capaz de asesorar a las distintas instituciones que configuran el entorno empresarial (<i>stakeholders</i> : trabajadores, accionistas, sindicatos, entorno social), reconduciendo y gestionando los problemas societarios planteados (R4) (C2, C3) (O12, O13, O14)	X		
Se es capaz de redactar un informe jurídico utilizando unos argumentos y lenguaje adecuados (R8) (C2, C3) (O14, O15)	X		

Criterios de evaluación	1 Plenitud en la identificación	2 Lo realiza con omisiones o imperfecciones de entidad pero no determinantes	3 No realiza lo básico y/o lo realiza con omisiones e imperfecciones inexcusables
Calidad expositiva: formal, sintáctica, semántica y de terminología técnica	X		
Argumentación y fundamentación conforme a la técnica jurídica	X		
Capacidad crítica y de asimilación por parte del alumno o alumna del trabajo realizado en grupo reducido y de la puesta en común, así como de incorporar las aportaciones realizadas por otras personas		X	

En esta actividad de evaluación, la retroalimentación consistió en trasladar a cada grupo el conjunto de las observaciones de contenido realizadas a sus memorias correspondientes (tabla 2). La comunicación de las observaciones se realizó a través de tutorías de grupo reducido y también en la sesión de cierre, en la que las observaciones tuvieron un tratamiento más general. No obstante, debido al problema de lo ajustado de las fechas y la proximidad de los exámenes oficiales de la asignatura, se echo de menos la oportunidad de organizar la sesión de grupo reducido de forma más pausada y de mayor duración.

Tabla 2
Observaciones Informe Final (Grupo 3)

Equipos de trabajo	Observaciones de la revisión del informe del <i>Caso Azcue vs. Azkue</i> 2016
<p>Grupo 3 Valoración: muy buena 9/10 Test: 12/14 Cuestionario: 5/5</p> <p>Cita exposición oral: 11:20</p>	<ul style="list-style-type: none"> —Aceptable presentación formal de la memoria. —Ideas interesantes y bien incorporadas, salvo algunos párrafos en los que falta cohesión y coherencia. —Aclara correctamente que no se trata de una transformación, sino de una disolución societaria en el concurso y posterior creación de una nueva sociedad. —Quizás falta una respuesta concreta a Nerea Sorazu en su labor de asesoramiento. Hay cierta ambigüedad en el dictamen de asesoramiento. —Faltan algunas fuentes bibliográficas y citas.

Por ello y con objeto de mejorar la retroalimentación, se plantea como acción de mejora adelantar la finalización de las sesiones de grupo reducido y la entrega de memorias, de manera que el alumnado pueda atender esas observaciones antes de la presentación oral del informe final.

Igualmente, en la próxima oportunidad se tratará de comunicar esas observaciones recurriendo a la plataforma *eGela*, sin perjuicio de que se trasladen presencialmente a través de una tutoría de grupo reducido.

6.3. Evaluación de la exposición oral de la memoria escrita

En relación a la evaluación de la exposición oral de la memoria escrita, ésta se hizo conforme a la rúbrica que valoraba los resultados de aprendizaje ajustados a los criterios correspondientes a la exposición oral²¹.

La exposición oral no se realizó en sesión plenaria, sino que se organizó en grupos reducidos ante la profesora y la tutora²² en la implementación de esta metodología de innovación docente. La razón de esta decisión fue, como se ha advertido reiteradamente, las características singulares del grupo. Así, con objeto de evitar comportamientos disruptivos en la exposición plenaria de nueve grupos en una fecha crítica por la proximidad de los exámenes finales, se optó por hacerla en grupos reducidos.

La sesión resultó intensa. En ella, se tuvo la ocasión de contrastar con los grupos algunos aspectos de su informe final, así como la oportunidad de evaluar competencias comunicativas siguiendo los indicadores de la rúbrica pertinente.

A pesar de que los y las estudiantes tuvieron la oportunidad de hacer la presentación individual del trabajo realizado en grupo, conforme a las pautas que ellos mismos habían decidido, en el acto se realizaron preguntas espontáneas, relacionadas con su intervención, que los y las estudiantes respondieron sin conocer de antemano quiénes iban a ser interpelados.

En general, en la presentación oral quedó de manifiesto una gran implicación del alumnado en relación con el problema que formulaba el caso. Los y las estudiantes tenían claras las cuestiones que les planteaba el escenario procurado y su interés por resolver el problema era patente.

Finalizada ésta se asignó una calificación concreta a cada alumno y alumna (máximo 0,5 puntos de los 3 que valía el caso).

²¹ Consideramos innecesario aportarla por tratarse de una rúbrica similar en su articulación a las presentadas en las rúbricas de las actividades de evaluación ya presentadas.

²² La tutora a la que nos referimos fue designada en el marco del Programa Eragin, con objeto de que nos asistiera y facilitara la labor de evaluación, dado que esta docente había implementado una metodología activa previamente y contaba con experiencia y conocimientos suficientes para desarrollar esa labor.

Tras la sesión, contrastando la experiencia con la tutora del programa, se advirtieron algunos ámbitos de mejora, entre otros, los que se exponen a continuación:

- Podría estar bien, diseñar estrategias para que el trabajo individual quedara mejor integrado en la presentación grupal, con el objetivo de que asumieran mejor «el todo» del caso y no sólo «su parte».
- Se consideró también, que podría ser positivo, de cara al desarrollo de las competencias comunicativas, ofrecerles consejos o una especie de decálogo con antelación, desde el principio del cuatrimestre, para que los tengan en cuenta y mejoren sus intervenciones (maneras de estar, forma de mirar a la audiencia, etc.).
- Igualmente, se reflexionó sobre la opción de «manejo» de las sesiones plenarias, con todo el grupo, dinamizadas a través de preguntas detonantes. Se pensó que podría ser interesante dividir el grupo en dos y hacer dos plenarias que dieran opción a participar efectivamente a todos los estudiantes y, en consecuencia, hacer «manejable» la sesión.

Para finalizar este apartado, se ha de mencionar que la semana siguiente se celebró una brevísima sesión de cierre plenaria en la que se tuvo la oportunidad de exponer y aclarar algunas dudas entre los asistentes y se materializó un *feedback* de las reflexiones suscitadas en el proceso. Asimismo, se pusieron en común las ideas que los distintos grupos aportaron y se apreció que cada equipo trataba, con argumentos, de defender su posición, reactivando el debate, la crítica y el compromiso²³.

6.4. Calificación final del caso

Conforme a lo referido a lo largo de las actividades de evaluación, a cada una de ellas se le asignó una calificación máxima, de cuya suma resultaban los 3 puntos que valía el caso en el marco de la asignatura.

Los 3 puntos del caso se asignaron a cada actividad de la siguiente forma:

1. 1/6 de la nota se asignó a la evaluación de las sesiones de trabajo en grupo reducido (0,5 puntos sobre 3). Calificación individual.
2. 2/3 de la nota se asignó a la evaluación del informe final (2 puntos sobre 3). Calificación de grupo.
3. 1/6 de la nota se asignó a la evaluación de la exposición oral del informe final (0,5 puntos sobre 3). Calificación individual.

²³ Se atendieron los criterios de evaluación previstos para la sesión plenaria. Conforme a esos criterios, la sesión plenaria permitió evaluar los resultados de aprendizaje R7 y R9, y por lo tanto, el logro o no de los objetivos O10, O13 y O14.

A pesar de que hubo una cierta variación en relación a la calificación asignada a la evaluación de cada una de las actividades del proyecto, se estimó que estaba suficientemente justificada, dado que se descartó la elaboración del informe preliminar.

La calificación estuvo avalada en todo caso por las diversas evidencias que se habían recogido a lo largo del proceso de aprendizaje. Así, sin ánimo de enumerarlas exhaustivamente, cabe mencionar entre otras: la plantilla del test y el cuestionario de conocimientos realizados; las imágenes recogidas en la sesión de grupo reducido²⁴ que apoyan la actitud positiva de los estudiantes en el desarrollo de los trabajos de grupo reducido, las notas de las sesiones de grupo reducido y las memorias o informes finales.

7. Análisis de los resultados obtenidos

En los párrafos precedentes se ha descrito la técnica de evaluación de cada una de las actividades que integraban el aprendizaje de los grupos, así como la calificación grupal (correspondiente a la evaluación de la memoria escrita) y la individual (correspondiente a las evaluaciones de la sesión en grupo reducido y de la sesión de exposición oral).

En este sentido, es de interés destacar que de las evidencias recogidas en el proceso así como del análisis de los resultados de aprendizaje (9 Resultados), se desprende que todos los grupos y sus integrantes alcanzaron satisfactoriamente los objetivos de aprendizaje (en total 15), si bien con distinta graduación.

De ahí que podamos concluir diciendo que la metodología implementada facilitó indubitablemente la comprensión del marco teórico y de los contenidos trabajados, la comunicación escrita, la argumentación, así como la utilización de un lenguaje adecuado y cohesionado en la presentación del informe final. A una conclusión similar nos condujo el examen de las rúbricas de la evaluación de las actividades de grupo reducido, de la evaluación de la memoria y de la exposición oral del caso.

Igualmente, conforme a la asignación de las calificaciones otorgadas a las actividades de evaluación, cada estudiante obtuvo una calificación individual y concreta del caso a complementar la calificación o nota final de la asignatura.

No nos es posible aportar datos comparativos de los resultados obtenidos a partir de la utilización de esta metodología en 2016 y los resultados obteni-

²⁴ En el transcurso de la sesión se les pidió permiso para tomar las imágenes a lo que respondieron con buena disposición.

dos en los cursos anteriores. La razón descansa en que era el primer año en el que se implementaba el caso. No obstante, se estima que los resultados fueron buenos a juicio de las calificaciones obtenidas, dado que la mayoría de los estudiantes que participaron en la experiencia obtuvieron una calificación situada entre los 2 y 2,5 puntos de los 3 que valía el caso, esto es, un notable alto.

Como se ha advertido, tratándose del primer año de la implementación del caso, se carecía de datos previos con los que realizar una comparativa recurriendo a los indicadores de referencia. Ahora bien, en general se observó un alto grado de implicación y seriedad en la resolución del caso, superior en todo caso a la implicación del alumnado de cursos precedentes, en los que exclusivamente se planteaban prácticas y tareas de aula para superar el 30% de la asignatura de Derecho de Sociedades. Desde esta perspectiva, es de interés destacar que el alumnado atendió con responsabilidad el caso y le dio bastante importancia. Ello se puso de manifiesto en la circunstancia de que se organizaron entre ellos y ellas de inmediato y asistieron a todas las sesiones de tutoría y actividades que se organizaron, adoptando siempre una actitud positiva en el trabajo de grupo reducido y su coordinación. La profesora no intervino en este ámbito, les dejó hacer y se puede concluir que fue una decisión acertada.

Tomando en consideración los resultados de la asignatura (tasa de rendimiento y tasa de éxito), se observa que el porcentaje de la tasa de éxito fue algo superior a la del curso anterior y la tasa de rendimiento significativamente más elevada. En la convocatoria ordinaria se presentaron prácticamente el 100% de los matriculados y aprobaron el 95%.

8. Valoración de la experiencia y reflexiones a futuro

La valoración realizada por el alumnado acerca de la implementación del caso fue, en líneas generales, satisfactoria, como lo evidenciaron las encuestas realizadas y recogidas en el expediente del proyecto²⁵.

Tratando de sintetizar las respuestas mayoritarias a las cuestiones planteadas en el cuestionario, es de interés destacar las recogidas en la siguiente tabla (tabla 6):

²⁵ La encuesta de opinión de los estudiantes fue facilitada por el Programa Eragin. Se recogieron 40 de las 52 que deberían de haberse cumplimentado, conforme al número de estudiantes que participaron en la experiencia.

Tabla 6
Valoración de las encuestas

Items	Valoración estudiantes
Valoración global	Bastante y muy satisfactoria
Justificación de la valoración	<ul style="list-style-type: none"> — Mucha mayor comprensión de los conceptos por su conexión con la práctica. — Favorece el trabajo en grupo y la participación, promueve la búsqueda de información. — Impulsa el debate. — Refuerza el seguimiento de la tutora. — Favorece el conocimiento práctico. — El trabajo es más dinámico y entretenido.
Te ha ayudado a aprender	Me ha ayudado más.
Grado de ayuda de esta metodología	Valoración 3/4.
Orientación de la profesora	Bastante.
Propuestas de cambio	— Mayoritariamente no proponen ningún cambio a realizar.
Misma metodología para el próximo curso	— Mayoritariamente sí.

Del examen de las repuestas dadas por el alumnado, parece que la experiencia fue de su agrado. A su juicio, además de tratarse de una metodología más activa, que promovía la participación, la motivación y el buen ambiente, facilitó la comprensión de determinados conceptos (constitución de sociedades, concurso, liquidación), difíciles de entender en abstracto y más fáciles de asimilar a través de un caso concreto extraído de la realidad.

En general, les gustó mucho trabajar en equipo, conocer distintas opiniones y debatir. Valoraron positivamente la organización y tutorización del caso y les pareció que la profesora había realizado un seguimiento razonable del proceso.

En todo momento hubo una excelente sintonía entre los entre los y las estudiantes y la profesora. En este sentido, hay que destacar que la profesora valoró positivamente la disposición de los y las estudiantes cuando se les planteaba alguna modificación o alguna exigencia más en el proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva docente, la implementación del caso *Azcue vs. Azkue en busca de su segunda oportunidad*, supuso una mejora en el aprendizaje en re-

lación a la tradicional de clase magistral y clases prácticas. Coincidimos con el alumnado en que la implementación de la experiencia articuló un formato más dinámico y activo de las clases, y fomentó, igualmente, el debate, la autonomía y la capacidad para organizarse de los y las integrantes de los equipos de trabajo.

Si atendemos a los resultados de aprendizaje, en general, se advierte que el alumnado fue capaz de identificar los distintos tipos jurídicos de sociedad mercantil o de economía social que operan en el mercado, que comprendía las consecuencias jurídicas que conllevaba la opción promovida por la liquidación de la antigua *Azcue*, y que era capaz asimismo de redactar un informe jurídico utilizando unos argumentos y lenguaje adecuados.

La aplicación del método del caso activó y mejoró significativamente la capacidad de exposición oral de manera clara, sintética y ordenada. Por consiguiente, se puede deducir que la metodología activa desarrolló y fomentó de manera integral el aprendizaje para la vida profesional de los y las estudiantes.

Finalmente, no se puede obviar que el problema planteado era sustancialmente complejo para el alumnado de primero en un Grado no jurídico. Sin embargo, los y las estudiantes abordaron con audacia las dificultades conceptuales y jurídicas planteadas y se esmeraron en asesorar, proponer y argumentar una solución a la protagonista (*Nerea Sorazu*). No todos los grupos aconsejaron de la misma manera a *Nerea*, ahora bien, todos fundamentaron las distintas soluciones razonablemente bien.

Otro de los aspectos a destacar es que integraron una nueva perspectiva empresarial en el marco de la Economía Social. Observaron que algunas empresas modifican su objetivo de lucro por el de la satisfacción de los intereses de sus grupos de interés o *stakeholders*. Así, pudieron comprobar que, con el apoyo de una institución trabajadora emprendedora, la administración, la judicatura y el entorno social, *Azkue* logró su segunda oportunidad.

Como corolario de la reflexión a futuro, se ha de hacer referencia al gran esfuerzo que ha de realizar el personal docente en la elaboración de un caso para que éste contribuya a alcanzar de manera integral las competencias genéricas, específicas y transversales de la asignatura y de la titulación. Con toda seguridad, ese esfuerzo devendría mucho más eficaz si un equipo docente coordinado e interdisciplinario crease un material básico de casos o problemas que incluyera los contenidos adecuados para alcanzar los objetivos de aprendizaje o habilidades exigibles en una determinada materia, articulando igualmente un método de evaluación y supervisión de manera global e integral.

9. Bibliografía

- AGUADO, Itziar; BARRUTIA, José María; ECHEBARRÍA, Carmen (2014): «Los Estudios de Casos como Instrumento de Innovación Educativa en la Enseñanza Universitaria», en Elejalde, María Jesús y Pereira, Juan Antonio (eds.): *Los grados universitarios: posibilidades y caminos de innovación*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, 109-132.
- FERNÁNDEZ-SANCHO, Ana SUYAPA Y LEIÑENA, Elena (2014): «La aplicación del método del caso y del ABP en el aprendizaje del derecho privado», en ELEJALDE, María Jesús y PEREIRA, Juan Antonio (eds.): *Los grados universitarios: posibilidades y caminos de innovación*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, 110-133.
- FONT I RIBAS, Antoni (2009): «Aprentent Dret per problemes. L'experiència de la Universitat de Barcelona», en *L'aprenentatge basat en problemes* (diversos autors), Barcelona, Eines d'Innovació Docent en Educació Superior. Universitat Autònoma de Barcelona, 47-70.
- FRANQUET, Teresa (2009): «Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas», en *El uso del ABP y el aprendizaje del Derecho en titulaciones no jurídicas* (AA.VV.), Málaga, Servicio de Publicaciones y Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga, 1-12.
- GARCÍA SEVILLA, Julia (2008): *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*, Murcia. Editum (Ediciones de la Universidad de Murcia).
- MOUST, Jos H.C.; BOUHUIJS, Peter A.J. y SCHMIDT, Henk G. (2007): *El aprendizaje basado en problemas: guía del estudiante*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- RUÉ, Joan (2008): «Aprender en autonomía en la Educación Superior», en *El Aprendizaje Basado en Problemas*, ARAÚJO, Ulisses F. y SASTRE VILARRASA, Genoveva (eds.), Barcelona, Gedisa Editorial, 47-67.
- VALERO, Miguel (2015): *Técnicas de aprendizaje cooperativo*. Leioa (Bizkaia): Taller de formación del Programa Eragin SAE-HELAZ (UPV/EHU).

Enlace de la publicación del recurso docente en IKD baliabideak (UPV/EHU)

[http://www1.ehu.eus/es/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=6231255](http://www1.ehu.eus/es/web/ikdbaliabideak/detalle?p_p_id=IKDEdicion_WAR_ikdportlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_column_id=column-2&p_p_col_count=1&p_r_p_1549014941_par_ikdResourceId=6231255)